

SEVEN

EDITORA
2026

OLHARES PEDAGÓGICOS

ESTUDOS QUE PENSAM A
EDUCAÇÃO BÁSICA



Jefferson Paizano Neves
Suzely Paesano Neves

EDITORA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

ORGANIZADORES DO LIVRO

Jefferson Paizano Neves

Suzely Paesano Neves

2026 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2026 Os Autores

Copyright da Edição © 2026 Seven Editora

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

N518o Neves, Jefferson Paizano.

Olhares pedagógicos [recurso eletrônico] : estudos que pensam a educação / Jefferson Paizano Neves, Suzely Paesano Neves. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6109-283-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pedagogia. I. Neves, Suzely Paesano. II. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi202610-001

Seven Publications Company

CNPJ: 43.789.355/0001-14

editora@sevenevents.com.br

São José dos Pinhais/PR

AUTORES DO LIVRO

Amanda Garvão de Melo

Graduada em Administração pela Faculdades Integradas de Diamantino (FID) e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5185-225X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8401955816497005>

E-mail: amanda.melo@unemat.br

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro Oeste-Unicentro, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora efetiva na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI). Atua como Coordenadora do Curso de Letras turma única - modalidade diferenciada (UNEMAT) Campus de Juara.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4694-6155>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6900284589755824>

E-MAIL: arielecrubelati@unemat.br

Christiane Moreira Pires

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0941-4107>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0553929335435578>

E-MAIL: chris_sap18@hotmail.com

Danielly Maria Lemes Barros

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7835-9544>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4672915621542695>

E-MAIL: igorbambil@outlook.com

Deusnete Souza da Silva

Professora da ETEC - Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica de Tangará da Serra/MT. Graduada em Administração e Pedagogia. Especialista em Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, especialista em Administração e Marketing e especialista em Proeja

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/8251128883870348>

E-MAIL: deusnete@gmail.com

Dionê Pereira de Souza

Professor de Filosofia e atua na Educação a Distância e modalidades diferenciadas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como Profissional Técnico da Educação Superior, Agente Universitário, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduado em Filosofia e Teologia; Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6957-1950>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0641993500197626>

E-MAIL: dione@unemat.br

Édina Maria de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada a Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3400-2885>

E-mail: souzaedinamaria87@gmail.com

Elen Caroline Tessaro

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atual como professora efetiva no município de Nova Mutum.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1728-3759>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4305231342001015>

E-MAIL: elen.95tessaro@gmail.com

Elisandra Benedita Szubris

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT (2022). Realizou Estágio de Pós-Doutorado vinculado ao projeto de pesquisa Fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso: integração, formação de pessoal e consolidação científica e acadêmica na Fronteira Oeste do Brasil - LINFRON. Professora permanente do PPGL/UNEMAT. Professora Conteudista/ Membro da Equipe Multidisciplinar DEAD/UNEMAT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6217-2367>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9750369591428213>

E-MAIL: elisandra.benedita@unemat.br

Elizabeth Ângela dos Santos

Professora Adjunta na área de metodologia de ensino do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Juara - MT. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação–PPGEDU–IB, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa LEAL – Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal e IMAGO - Laboratório da Imagem, Experiência e Criação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8733-8255>

E-MAIL: profabethjuara@unemat.br

Evanilza Maria da Silva

Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Técnica de Desenvolvimento Especial Especializado no Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Rosa de Figueiredo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9237-7845>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9297726022623689>

E-MAIL: evanilza@hotmail.com

Fábio Santos de Andrade

Professor no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UNEMAT). Coordenador de Políticas para os Direitos da População em Situação de Rua, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - MDHC. Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutor em Educação pela UFMT. Pós-Doutor em Educação pela UESB. Líder do Humanize: Grupo de Pesquisa Sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana (UNIR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5658-4485>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5697273914732427>

E-MAIL: fabioandrade@unir.br

Iana Patrícia Fernandes Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Professora da Rede Municipal de Educação de Guarantã do Norte/MT.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5799289459704758>

E-MAIL: iana.patricia@unemat.br

Jaqueline de Oliveira Kuster

Licenciada em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada a Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3938-1516>

E-MAIL: jaqueline.kiister@unemat.br

Josiane Vargas Bello de Carli

Graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Unina (2022). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3842502685444340>

E-MAIL: josiane.carli@unemat.br

Josielma Carla da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5785-7804>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0695843636434304>

E-MAIL: josielma.carla@unemat.br

Laércio de Jesus Café

Professor Titular da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e efetivo da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Atua com as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática e Letras - UEMS, Cassilândia e Professor de Educação básica no Ensino Médio – SRE de Ituiutaba.

Licenciado em Filosofia pela UCDB/ Campo Grande; Pedagogia UABUFMT/ Alto Araguaia e Psicologia UEMG/Ituiutaba; Mestre em Filosofia UFU/Uberlândia e Doutor em Educação UFTM/Uberaba. Possui experiência em projetos pedagógicos voltados ao Ensino-Aprendizagem, Inclusão, Psicologia da Educação e à Diversidade, com foco na formação de professores, desenvolvimento de habilidades inclusivas e ludicidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6433-6836>

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4611556592462927>

E-MAIL: laercio.cafe@educacao.mg.gov.br

Luciana Bernardo de Brito

Licenciatura em Pedagogia pela universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como monitora pedagógica em desenvolvimento educacional infantil em uma escola privada no município de Tangará da Serra - MT, colaborando com o desenvolvimento de atividades lúdicas, escritas e leitura voltada ao desenvolvimento infantil. Autora do TCC " Leitura e escrita através do lúdico: um caminho para a o desenvolvimento infantil". Possui experiência com criança na educação infantil a 6 anos.

E-MAIL: essenciaperfumaria.tga@hotmail.com

Luciano da Silva Pereira

Professor Adjunto II na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá/MT. Atua como Professor Permanente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Federal de Mato Grosso (PROFEI/UFMT).

Líder do Grupo de Pesquisa, Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE/UFMT). Graduado em Pedagogia; mestre e doutor em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7666-2842>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5707336888728714>

E-MAIL: Luciano.profufmt@gmail.com

Lucimar Alves Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-MAIL: lucimar.alves@unemat.br

Maria Aline Pincer Savaris

Graduanda em Pedagogia com ênfase na Educação Infantil pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7216-3664>

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5395134665528938>

E-MAIL: liasavaris09@gmail.com

Nathalia Simpício de Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5828-9775>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2419946522235316>

E-MAIL: nathalia.araujo@unemat.br

Nilvaci Leite de Magalhães

Professora da Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Pedagogia e História, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso. MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0532-4461>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0419615262541594>

E-MAIL: nilvaci.moreira@unemat.br

Núbia Cristina dos Santos Zanatta

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Professora da Rede Municipal de Educação de Matupá-MT.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5799289459704758>

E-MAIL: nubia.zanatta@unemat.br

Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento

Professora do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio (Unisinos).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3367-4944>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7426010066243641>

E-MAIL: renata.nascimento@unemat.br

Roseli Aparecida Motta de Souza

Graduada em Técnico Agrícola pelo Secitec. Graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4591446878405250>

E-MAIL: motta.roseli@unemat.br

Rosimari de Arruda Pereira

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialista em Ensino de Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Faveni. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cursando Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2507-8052>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0151368666225339>

E-MAIL: rosimari.pereira@unemat.br

Rosimeire Glória Peteá do Prado Casagrande

Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pós-graduação em Neuropsicopedagogia - Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6087-9269>
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9045846244383433>
E-MAIL: rosimeire.casagrande@unemat.br

Sebastiana de Fátima Santos Lacerda

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
E-MAIL: fatimalacerdasantos7@gmail.com

Suêla dos Santos Pinheiro

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
E-MAIL: suele.pinheiro6@gmail.com

Suzana D'arc dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
E-MAIL: suzanaevsd@gmail.com

Suzely Paesano Neves

Professora do Ensino Superior. Professora Conteudista/ Membro da Equipe Multidisciplinar DEAD/UNEMAT. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAPAN) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU da UNEMAT.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0469-3871>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3085857054569449>
E-MAIL: suzely@unemat.br

Tatiana Bezerra

Graduanda em Pedagogia, licenciatura em Educação Infantil, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1765134664428911>
E-MAIL: tatiana.b@unemat.br

Thaynan da Silva Bernardo Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como técnica de desenvolvimento infantil em escola municipal na periferia de Barra do Bugres-MT, colaborando no desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas à leitura, escrita e ao desenvolvimento infantil. Autora do TCC "Leitura e escrita através do lúdico: um caminho para o desenvolvimento infantil". Possui experiência em projetos relacionados à inclusão, diversidade e práticas pedagógicas inovadoras.
E-MAIL: thaynan.silva.bernardo.santos@gmail.com

Vanessa Cardoso Guimarães

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
E-MAIL: vanessa.cardoso2@unemat.br

Viviane Teixeira Silveira

Docente do Curso de Educação Física/Faculdade de Ciências da Saúde/Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4383-7412>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8762646613709566>
E-MAIL: viviane.silveira@unemat.br

APRESENTAÇÃO

- Ah, vou ter que fazer o TCC!

- Não vou dar conta!

- Acho que vou desistir!

- Quem pode me ajudar!

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é uma forma de as acadêmicas e acadêmicos apresentarem o que aprenderam durante seus estudos no curso escolhido como graduação, neste caso, o curso de Pedagogia. Ao contrário do que muitos pensam, o TCC é uma ferramenta riquíssima, de muita aprendizagem, socialização de descobertas, início de uma carreira de pesquisadoras/es, assim, pode-se afirmar que o TCC NÃO É UM CASTIGO!

Desde a década de 1970, quando muitas universidades decidiram avaliar seus estudantes em relação ao que de fato aprenderam durante seu processo de formação que o TCC ganha força e tem sido cada vez mais ampliado estruturalmente, ou seja, sua forma de apresentar, seja por meio de monografia, artigo e culminando geralmente com a produção de um livro, o que se destaca neste feito, ou seja, na produção do livro OLHARES PEDAGÓGICOS: estudos que pensam a Educação Básica.

Conforme as Leis de Diretrizes e Bases 9394/1996, a Educação Básica, em seu Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em seu Art. 22, a LDB, em Parágrafo único, afirma que são objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes. Sob esse foco, este livro por ora apresentado foi organizado em treze artigos organizados em três Eixos. O Eixo I trata da Ludicidade e Desenvolvimento Infantil; o Eixo II sobre a Inclusão e Educação Infantil; e o Eixo III Leitura Escrita e Expressão.

No Eixo I, Ludicidade e Desenvolvimento Infantil, é composto por seis artigos, caracterizado pela predominância da importância do desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social da criança por meio da ludicidade e das brincadeiras. Além disso, descreve as várias tentativas de inovar as ações pedagógicas de professores na sala de aula objetivando um maior protagonismo da criança no seu processo de alfabetização, com objetivos claros e bem demarcados para o processo de uma alfabetização em forte parceria com o letramento, assim, colocar a educação brasileira no circuito das ideias e realizações pedagógicas inovadoras e mobilizadoras propostas pela contemporaneidade valorizando os cuidados com a natureza e o cenário político do nosso país.

O Eixo II, sobre a Inclusão e Educação Infantil, é organizado em quatro artigos. Neste eixo, valorizam-se de forma significativa discussões a respeito da inclusão de crianças com atipicidade cognitiva, biológica ou física. O Eixo II se justifica, principalmente, pelo aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência

na Educação Básica e também no Ensino Superior. Desse modo, implica em uma demanda de aprimoramento profissional dos professores que compõem e/ou que comporão todos os segmentos da educação, no que se refere à formação inicial e continuada em consonância com as políticas públicas de inclusão escolar e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O Eixo III Leitura Escrita e Expressão não foge da organização dos outros dois supracitados, composto por três artigos, neste caso discutindo questões sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita da criança, temática de extrema relevância e necessário aprofundamento. Os artigos apresentados propõem uma visão abrangente sobre os conceitos referentes à Alfabetização, Letramento e o desenvolvimento da Leitura, e entendimento sobre o que se é produzido e a atuação social. Os artigos trazem o conceito de Letramento, que envolve o uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais, promovendo a compreensão do sistema alfabético e ao domínio das letras, provocando o desenvolvimento da consciência fonológica, o que se refere ao conceito da Alfabetização. Os cinco artigos destacam a importância da Alfabetização e do Letramento como importante impacto na vida escolar e social de cada cidadão sujeito de direitos sociais.

A partir da reflexão crítica compartilhada, apresentada nos três Eixos que compõem o livro OLHARES PEDAGÓGICOS: estudos que pensam a Educação Básica, pode-se afirmar o compromisso dos autores responsáveis pela escrita dos artigos, no sentido da busca de soluções para a superação das dificuldades enfrentadas por professores, alunos, famílias, gestores e políticos do nosso país, todos com os olhares voltados para uma educação pública, gratuita e de muita qualidade. Assim, este livro visa contribuir com possíveis discussões entre educadores que visam proposituras de melhorias para a educação do nosso país.

Finalmente, esta obra justifica sua importância mediante a uma proposta que possibilite a formação inicial e continuada dos educadores em uma perspectiva de compromisso com a educação. Diante do exposto, desejamos a todos uma leitura leve, prazerosa, visando o aprimoramento de conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos para trabalhar positivamente com as crianças.

Com carinho,

Profa. Dra. Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento

Universidade do Estado de Mato Grosso

UNEMAT

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
EIXO I: LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	15
LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO LÚDICO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	16
O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS E DA COORDENAÇÃO MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS MOBILIZADORAS.....	56
BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM CAMINHO PARA AUTONOMIA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	66
EIXO II : INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	90
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	101
A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	111
EIXO III : LEITURA ESCRITA E EXPRESSÃO.....	121
LEITURA E AUTOCONHECIMENTO COMO DISPARADORES DA EXPRESSÃO CRIATIVA: ESTUDO COM UM GRUPO DE MULHERES POR MEIO DA EDUCAÇÃO COOPERATIVA.....	122

LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DA LEITURA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....132

APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CÁCERES/MT.....142

PREFÁCIO

O livro “Olhares Pedagógicos: Estudos que pensam a Educação Básica”, organizado pelos pesquisadores, Jefferson Paizano Neves e Suzely Paesano Neves, organiza uma valiosa coletânea de textos com reflexões que abordam teorias e práticas, elaborados por pesquisadores, comprometidos com os desafios contemporâneos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os capítulos reunidos nesta obra se organizam em três eixos temáticos — I - Ludicidade e Desenvolvimento Infantil; II - Inclusão e Educação Infantil e III - Leitura, Escrita e Expressão — articulando-se a partir de experiências vivenciadas no chão da escola no seu cotidiano, experiências embasadas a partir de práticas sustentadas em referenciais teóricos sólidos, sensíveis às infâncias, à diversidade e à formação integral dos sujeitos.

No primeiro eixo temático, a ludicidade é tratada como parte essencial do instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento infantil. Os estudos apresentados demonstram que o “brincar” não é apenas uma atividade recreativa, mas uma linguagem própria da criança, um direito e um caminho que contribui para uma formação ética, respeitosa e de convivência social para a aprendizagem humanística significativa. Ao abordar temas como a contação de histórias, o desenvolvimento da coordenação motora e a importância das atividades lúdicas, os autores indicam caminhos com práticas educativas que valorizam a convivência sócio-histórica do sujeito criança, práticas que contribuem para a criatividade e o protagonismo desse sujeito criança.

O segundo eixo tematiza a inclusão na Educação Infantil, com foco especial nas práticas voltadas ao acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como na participação das famílias e nos processos de adaptação escolar. Os capítulos evidenciam a necessidade de uma pedagogia inclusiva, que reconheça as singularidades dos educandos, que acolha suas trajetórias e promova uma escola verdadeiramente democrática inclusiva, em que todos possam ter oportunidades de serem atores no processo de sua formação sócio escolar.

No terceiro eixo, dedicado à leitura, escrita e expressão, os estudos exploram práticas pedagógicas de letramento que estimulam o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do autoconhecimento, inclusive por meio da literatura infantil e de experiências coletivas no bojo das práticas sociais do sujeito criança. Os autores ressaltam a importância da leitura como atividade inerente a formação humana desde os primeiros

anos de escolarização, atividade que deve ser entendida a partir de uma abordagem crítica, sensível que leve em consideração às experiências culturais e subjetivas das crianças e dos jovens.

“Olhares Pedagógicos” não é um conjunto de textos acadêmicos, é muito mais do que isso, é uma coletânea acadêmica que nos provoca à escuta, ao diálogo e à ação pedagógica necessária para a inserção social do sujeito educando. Os capítulos aqui tecem um emaranhado de teias que possibilita a construção de uma ponte segura entre a teoria e a prática no cotidiano escolar, apresentando caminhos de mãos duplas, caminhos plurais, que permitem o olhar e o agir sobre os desafios da educação básica, ao mesmo tempo, em que apontam para diretrizes possíveis que possam mirar para a construção de uma escola mais inclusiva, lúdica e humanizadora, na qual professores e alunos possa protagonizar o conhecimento.

Que esta leitura nos inspire, não repensar nossas práticas pedagógicas, mas que nos fortaleça como parte responsável com o compromisso da ética, do social e de uma educação pública de qualidade, sensível às infâncias e à diversidade.

Boa leitura!

Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Cáceres-MT, agosto de 2025.

EIXO I - LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO LÚDICO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Luciana Bernardo de Brito
Thaynan da Silva Bernardo Santos
Laércio de Jesus Café

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura no contexto educacional, compreendendo-a como um processo que vai além da simples decodificação de letras. Ler implica interpretar, construir significados e desempenhar um papel essencial na formação do conhecimento. Entretanto, muitos professores se deparam com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que pode comprometer o desempenho escolar caso não haja intervenções adequadas.

Diante desse desafio, a escola assume a responsabilidade de adotar estratégias que promovam uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, a mediação pedagógica se destaca, pois não se restringe à transmissão de conteúdos: exige escuta atenta, diálogo constante e sensibilidade às particularidades de cada criança. A construção do conhecimento torna-se mais eficaz quando existe um vínculo real entre educador e educando.

Nesse cenário, o uso do lúdico revela-se uma ferramenta poderosa para a promoção do letramento. Atividades como jogos, contação de histórias, dramatizações e brincadeiras estimulam o imaginário infantil, tornando a aprendizagem mais envolvente. Ao acessar o universo simbólico das crianças, o lúdico desperta curiosidade e criatividade, transformando o processo educativo em uma experiência mais prazerosa e significativa.

Além disso, o ambiente lúdico favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, o respeito às regras, a escuta e a expressão de emoções. Dessa forma, não apenas facilita o acesso à leitura e à escrita, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Este estudo busca analisar de que maneira as práticas lúdicas podem despertar o interesse pela leitura e apoiar o desenvolvimento da escrita e da interpretação textual. Em tempos marcados pelo avanço das tecnologias e pela diminuição do incentivo à leitura no ambiente familiar, torna-se urgente adotar estratégias pedagógicas que aproximem as

crianças do universo dos livros. Assim, o trabalho propõe o lúdico como caminho indispensável para tornar a educação infantil mais afetuosa, significativa e transformadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica apresentada neste estudo busca compreender a leitura e a escrita como habilidades fundamentais que ultrapassam a mera interpretação de palavras e símbolos, abrangendo também a construção de significados, aspecto essencial no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, é imprescindível que essas práticas sejam inseridas em um ambiente lúdico, pois os jogos favorecem o engajamento, estimulam a criatividade e potencializam a assimilação de ideias e competências essenciais para as crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o brincar é reconhecido como um dos seis direitos de aprendizagem e integra os eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil. Brincar possibilita que as crianças explorem, interajam, experimentem e integrem conhecimentos de forma espontânea e significativa, tornando o processo de apropriação da leitura e da escrita mais atraente e eficaz quando mediado por estratégias lúdicas.

Ainda de acordo com a BNCC, a criança tem o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, 2018, p. 40)

Os jogos, ao despertarem o interesse e estimularem a motivação das crianças, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da leitura em um ambiente mais leve e envolvente. Nesse processo, a leitura não se restringe ao reconhecimento de palavras, mas envolve interpretação, compreensão e a construção de uma relação significativa com o texto, conectando o leitor ao seu próprio universo e à realidade ao seu redor.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1988), a leitura é entendida como ato, hábito e habilidade, além de representar a capacidade de interpretar e organizar ideias. Isso evidencia que ler vai além da simples decodificação de palavras; implica acessar significados, analisar informações e construir conhecimento. Assim, a leitura se configura como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem escolar, favorecendo não apenas a inserção social, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico.

Franco (2012) afirma que a leitura é um processo simbólico e social, construído com o propósito de compreender o mundo e utilizá-lo em situações reais. Ler significa interagir com o texto, atribuir sentido ao que se lê e aplicar esse conhecimento no cotidiano. Desse modo, a leitura ganha relevância ao se tornar um instrumento de ação consciente, que possibilita ao leitor transformar sua realidade por meio da compreensão e da criticidade.

As práticas de leitura, quando incentivadas desde a infância, favorecem a formação de leitores autônomos e reflexivos. Brito (2008) e Maia (2007) defendem que o estímulo à leitura crítica amplia a capacidade de reflexão e contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de interpretar e intervir no meio em que vivem. Dessa forma, a leitura se consolida como uma prática transformadora, indispensável para a construção de uma educação significativa e humanizadora.

Muito já se falou e escreve sobre a importância da leitura na vida do homem, sobre causas e consequências da carência ou da ausência de leitura numa sociedade letrada e cada vez mais exigente no que se refere ao desempenho linguístico do falante. Recentemente, a história da leitura no Brasil tem registrado inúmeras publicações que tratam da natureza do ato de ler tanto do ponto de vista individual como social. (Maia, 2007, p. 27)

A leitura, mais do que um meio de acesso à informação, é um instrumento de transformação que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de crianças e adultos. Na educação infantil, em especial, ela pode ser potencializada por meio de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, que estimulam a imaginação, a criatividade e a participação ativa. Quando abordada de forma significativa, a leitura extrapola o texto escrito e atua no desenvolvimento integral da criança, abrangendo suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, revelando que o ato de ler está profundamente relacionado à maneira como percebemos e interagimos com a realidade. Nesse contexto, o brincar se configura como uma experiência que possibilita a construção do conhecimento de forma prazerosa e criativa. Conforme aponta Friedmann (2006), ao brincar, a criança explora, experimenta e socializa, transformando a leitura e a escrita em vivências ricas de significado. É fundamental, portanto, que desde os primeiros anos escolares os textos apresentem sentido real para a criança, favorecendo o estabelecimento de um vínculo afetivo com a leitura.

Este estudo busca não apenas aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, mas também ressignificar o valor do conhecimento no ambiente escolar. A leitura é

compreendida como ferramenta para o exercício da cidadania e do pensamento crítico, indo além da decodificação técnica. De acordo com o Dicionário Aurélio (1988), ler envolve método, interpretação e construção de sentido, sendo essencial à formação integral do sujeito. Ao funcionar como ponte entre o saber e o mundo, a leitura estimula o desenvolvimento de competências como autonomia, análise e argumentação.

Diversos autores reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem leitura e escrita de maneira contextualizada. Franco (2012) destaca o caráter simbólico e social da leitura; Kato (2007) aponta a escrita como espaço de diálogo entre autor e leitor; Oliveira (2010) propõe abordagens que conciliem processo e produto na escrita. Soares (2003) ressalta a escrita alfabética como base da alfabetização, enquanto Neubauer e Novaes (2009) defendem a escrita como expressão da subjetividade e da visão de mundo do aluno. Embora distintas, leitura e escrita são processos interdependentes e, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devem ser trabalhados de forma articulada para garantir uma aprendizagem significativa e efetiva.

Muitas vezes este tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é consequência de malsucedidas experiências anteriores. Por isso, investir na mudança de postura do aluno. Diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar o trabalho da escrita com suas necessidades mais urgentes (Brasil, 1999, p. 16).

Compreender o desenvolvimento cognitivo e motor na alfabetização é essencial para aprimorar as práticas educacionais e garantir uma aprendizagem inclusiva e eficaz. A leitura e a escrita são processos complexos que envolvem tanto aspectos cognitivos quanto físico-motores. De acordo com Piaget (2023), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação ativa da criança com o ambiente, sendo o jogo uma atividade fundamental para a construção de estruturas mentais. O jogo simbólico, em especial, contribui para a interiorização e a representação de situações vivenciadas, elementos essenciais ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1991) ressalta o papel do contexto social no processo de aprendizagem, sobretudo na alfabetização. Para o autor, a mediação realizada por um adulto ou por colegas mais experientes amplia o potencial de desenvolvimento da criança e favorece a internalização dos conceitos de maneira mais significativa. É por meio dessa interação social que a aprendizagem se torna mais enriquecedora, promovendo avanços não apenas no domínio da linguagem escrita, mas

também na formação do pensamento crítico e no fortalecimento das habilidades socioemocionais.

O Ministério da Saúde (2014, p. 4) reforça essa compreensão ao afirmar que:

A aprendizagem inicia-se desde o começo da vida. Muito antes de a criança entrar na escola, enquanto cresce e se desenvolve em todos os domínios (físico, cognitivo e socioemocional), ela aprende nos contextos de seus relacionamentos afetivos. Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage. (Ministério da Saúde, 2014, p. 04).

O desenvolvimento físico-motor também exerce papel fundamental na alfabetização, pois possibilita que a criança desenvolva habilidades motoras finas, essenciais para a escrita, e motoras grossas, que influenciam diretamente sua autonomia e interação com o ambiente. Vygotsky (1991) destaca a estreita relação entre desenvolvimento motor e cognitivo, apontando que ambos caminham de forma integrada na formação global da criança. Nessa mesma perspectiva, Kishimoto (1998) afirma que o brincar é uma forma de expressão que favorece o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais.

No contexto da aprendizagem, o lúdico se apresenta como uma ferramenta potente para a alfabetização infantil, ultrapassando a função de mero entretenimento. Para Kishimoto (1994), o brincar é uma atividade que promove a construção de conhecimentos, estimula a criatividade, potencializa as interações sociais e contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de leitura e escrita.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (Kishimoto, 1994).

Piaget (1971) e Vygotsky (1994) enfatizam a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, associando-o diretamente à construção do conhecimento e à internalização de conceitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reconhece e valoriza o lúdico na educação infantil, destacando seu papel no desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade, autonomia e colaboração. Nesse contexto, o brincar é compreendido como uma linguagem

própria da criança e como instrumento pedagógico indispensável para promover uma aprendizagem mais significativa.

Apesar dos desafios na implementação de práticas lúdicas, como a resistência de alguns educadores e a falta de formação adequada (Oliveira, 2013; Kishimoto, 2011), quando incorporado de forma intencional, o lúdico torna o processo de aprendizagem mais envolvente e conectado à realidade infantil. A leitura e a escrita, mediadas por jogos, histórias, dramatizações e outras experiências simbólicas, configuram-se como caminhos eficazes e afetuosos para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando que ela aprenda de maneira prazerosa, ativa e integrada ao seu universo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como principal método. A escolha dessa abordagem justifica-se por sua capacidade de oferecer uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita, especialmente quando se considera o uso de práticas lúdicas como estratégia pedagógica. Conforme Gil (2010), os procedimentos metodológicos na educação são fundamentais para a construção de investigações sólidas e significativas, contribuindo para o avanço do conhecimento na área. Minayo (2010) ressalta que tais procedimentos devem ser conduzidos de maneira clara e sistemática, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados.

Para a elaboração deste trabalho, foram consultadas várias fontes teóricas, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que discutem o uso do lúdico no desenvolvimento da leitura e escrita. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Scholar e Periódicos CAPES, com o objetivo de identificar publicações recentes e relevantes que fundamentassem a discussão, assegurando consistência e atualidade à pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados desta pesquisa reforçam uma percepção compartilhada por muitos educadores em sua prática cotidiana: o brincar é parte essencial do aprender. Não se trata de um intervalo ou de uma pausa na aprendizagem, mas de um caminho legítimo e poderoso para que as crianças explorem o mundo da leitura e da escrita. Por meio do lúdico, entram em contato com a linguagem de maneira viva, afetiva e significativa, respeitando seus tempos, curiosidades e formas próprias de aprender.

Ao observar as crianças em atividades como contação de histórias, dramatizações e jogos simbólicos, percebe-se o brilho nos olhos, a atenção focada e a alegria no envolvimento com personagens e narrativas. É nesse espaço emocional e imaginativo que nasce o interesse pela leitura, não como obrigação, mas como convite à descoberta e como prazer que desperta naturalmente.

Brincar é uma forma de a criança se expressar, experimentar o mundo e construir significados. Quando ela faz de conta que lê, que escreve, que interpreta um personagem ou inventa uma história, cria pontes entre o que sente, o que pensa e o que deseja comunicar. É nessa travessia entre a oralidade e a escrita que ocorre um processo de aprendizagem mais leve e potente.

As práticas lúdicas também favorecem o surgimento da escrita de forma espontânea. Atividades com rimas, letras móveis, cartões ilustrados ou jogos com palavras não apenas transmitem conteúdos, mas criam experiências. A criança passa a compreender que escrever não é apenas copiar palavras prontas, mas registrar ideias, desejos, histórias e pensamentos próprios. Nesse movimento, ela reconhece-se como autora de sua produção escrita, atribuindo sentido ao que escreve.

Esse reconhecimento é fundamental para que desenvolva confiança. Quando o ambiente favorece a ludicidade, a criança se arrisca mais, experimenta mais e sente-se segura para errar e tentar novamente. O erro deixa de ser visto como falha e passa a fazer parte do processo. É nesse clima de acolhimento que florescem a autonomia e a construção de sentido.

O lúdico também contribui para o enriquecimento do vocabulário, para o estímulo da criatividade e para o desenvolvimento da coordenação motora. Cantigas, pinturas, atividades manuais, dramatizações e brincadeiras populares permitem que a criança aprenda com o corpo, com as emoções, com os colegas, com o som das palavras e com o ritmo das histórias, promovendo uma alfabetização mais ampla e integrada.

Nessas experiências, a criança também aprende a conviver: escuta o outro, compartilha ideias, espera sua vez e coopera. Esses aspectos, muitas vezes esquecidos em propostas mais rígidas de ensino, são essenciais para a formação integral. O brincar, além de ensinar a ler e a escrever, ensina a viver em grupo, a respeitar e a ser respeitada.

É importante destacar que tudo isso só acontece quando há intencionalidade pedagógica. O lúdico não é improvisado, mas precisa ser planejado com sensibilidade e consciência. O professor, nesse contexto, atua como mediador criativo, observando sua

turma, compreendendo seus interesses e propondo atividades que realmente dialoguem com a realidade das crianças.

Valorizar o brincar também deve fazer parte da formação docente. Ainda é comum encontrar resistências, como se brincar fosse sinônimo de perda de tempo. No entanto, quando o professor compreende o potencial transformador do lúdico, passa a utilizá-lo não como recurso complementar, mas como eixo estruturante de sua prática. A formação continuada, nesse sentido, é fundamental.

A participação da família é igualmente relevante. Quando o brincar e a leitura são incentivados em casa, sua força é ampliada. A criança percebe que essas práticas têm valor e que fazem sentido também fora do ambiente escolar. Entre o riso de uma história contada no colo e a brincadeira partilhada no chão da sala, constrói-se uma alfabetização afetiva, sensível e verdadeiramente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma as práticas lúdicas podem despertar e promover o interesse das crianças pela leitura, bem como contribuir para sua aquisição nos anos iniciais da escolarização. A análise bibliográfica evidenciou que o lúdico, quando trabalhado de forma intencional e planejada, atua como um poderoso aliado no processo de alfabetização, promovendo o engajamento, a criatividade, a expressão oral e escrita, além de favorecer o desenvolvimento social, motor e emocional das crianças.

Verificou-se que atividades como contação de histórias, jogos pedagógicos, dramatizações e brincadeiras estruturadas são capazes de despertar o interesse pela leitura, ampliar o vocabulário, estimular a construção da linguagem escrita e favorecer a interpretação de textos. Tais estratégias, além de proporcionarem um ambiente mais prazeroso e significativo para a aprendizagem, mostraram-se eficazes na superação de dificuldades enfrentadas por muitas crianças no processo de alfabetização.

Com base nos resultados, reforça-se a importância de considerar o brincar como parte integrante do processo educativo na infância, reconhecendo-o como uma linguagem própria da criança e como um instrumento capaz de mediar aprendizagens relevantes. A pesquisa também indica a necessidade de formação continuada dos docentes, para que possam compreender e aplicar metodologias lúdicas com intencionalidade, sensibilidade e criatividade, respeitando as singularidades de cada aluno. O envolvimento consciente do educador é essencial para transformar o lúdico em uma ferramenta pedagógica eficaz.

Dessa forma, conclui-se que o presente estudo atingiu seu objetivo principal ao evidenciar que a utilização do lúdico nas práticas pedagógicas configura-se como uma estratégia eficiente e transformadora. Tal abordagem mostrou-se capaz de despertar nas crianças o gosto pela leitura e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da escrita e da interpretação textual, favorecendo o aprimoramento dessas habilidades ao longo dos anos escolares. Constatou-se ainda que o lúdico desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, promovendo aprendizagens mais significativas, duradouras e prazerosas.

Espera-se que este trabalho sirva de subsídio para novas reflexões e inspire práticas educativas que valorizem o brincar como um direito da criança e como um caminho promissor para a construção do conhecimento na educação infantil. Que os educadores, ao reconhecerem a potência do lúdico, continuem promovendo experiências que encantem, ensinem e transformem, tornando o ambiente escolar mais humanizado e sensível às necessidades do aprender com afeto, movimento e criatividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRITO, D. S. Leitura: descobrir o prazer de ler é o primeiro passo para formar leitores (de qualquer idade). Revista Nova Escola, Edição Especial. São Paulo: Abril, 18 abr. 2008. Disponível em: https://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

DICIONÁRIO Aurélio escolar da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANCO, Raquel Rodrigues. Ensino e alfabetização II. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar e o saber: a importância do jogo na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- KATO, Emyr. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2011.
- MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). O impacto do desenvolvimento na primeira infância na aprendizagem. Comitê Científico, Núcleo Ciência Pela Infância. Brasília, 2014.
- NEUBAUER, Airton Neubauer Filho; NOVAES, Flávio de. Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3452_1986.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisa que todo professor de português precisa saber: a teoria e a prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. São Paulo: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 105–120.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deusnete Souza da Silva

Sebastiana de Fátima Santos Lacerda

Suzely Paesano Neves

INTRODUÇÃO

As brincadeiras, tão importantes para o desenvolvimento das crianças, são tratadas pela BNCC como elemento metodológico de fundamental relevância na Educação Infantil. No entanto, vêm perdendo espaço na rotina infantil em decorrência do acesso às tecnologias digitais, principalmente por meio de vídeos e jogos em celulares e tablets. O uso excessivo desses recursos tem privado muitas crianças da oportunidade e, em cenários mais preocupantes, até mesmo do direito de brincar. No ambiente escolar, compreendido como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a brincadeira se apresenta como principal instrumento do desenvolvimento infantil.

Este artigo resulta de um estudo baseado em revisão da literatura, por meio da qual buscou-se oferecer uma visão sobre as interações entre o brincar, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Justifica-se pela importância de discutir a relevância das brincadeiras na Educação Infantil, especialmente no que se refere às habilidades sociais, à linguagem, ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor, além da capacidade imaginativa e criativa das crianças. Nesse processo, o espaço escolar constitui-se em ambiente propício para a ludicidade, tendo o professor como mediador das brincadeiras, de forma planejada e fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A questão problema levantada pela pesquisa consiste na verificação da importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças na Educação Infantil.

Diante dessa relevância, o estudo tem como objetivo analisar o brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil, identificando seus benefícios, relacionando práticas lúdicas aos campos de experiência da BNCC e destacando sua contribuição para a socialização e o processo educativo das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Soares (2021), a brincadeira, no período medieval, era comum entre adultos como forma de socialização em festas. A partir do século XVI, a infância passou a ser reconhecida como uma etapa específica, com necessidades próprias e valorização da espontaneidade infantil. A história das brincadeiras é marcada por constante evolução, influenciada por mudanças sociais, culturais e econômicas, e permanece como um aspecto essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil.

No Brasil, as influências e heranças culturais dos povos indígenas, da colonização portuguesa e dos africanos moldaram as práticas do brincar. Nesse sentido, brincadeiras tradicionais, como a amarelinha e o jogo de bolinhas de gude, refletem essas heranças culturais. As contribuições indígenas, como a peteca e os brinquedos que imitam animais, evidenciam a importância da composição dessas tradições. A partir da análise de diferentes períodos históricos, é possível compreender como o brincar evoluiu e se relacionou com a concepção de infância e a dinâmica social, refletindo tensões e transformações ao longo do tempo.

Kishimoto (1993) aponta que foi no início do século XX que algumas instituições de Educação Infantil passaram a desenvolver o jogo a partir de teorias pedagógicas influenciadas por estudiosos como Maria Montessori. Com o tempo, tornou-se cada vez mais evidente que jogos e brinquedos podem ser utilizados para promover a aprendizagem de maneira lúdica.

Oliveira (2024) ressalta que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois lhes permite transformar e criar novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, ela rompe sua subordinação ao objeto e lhe atribui novas funções, expressando um comportamento ativo ao longo do próprio desenvolvimento. Pensar o brincar como protagonista na escola representa um avanço para a Educação Infantil, uma vez que contribui para a conscientização sobre sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC (2017) destaca que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo inúmeras aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral. Ao observar as interações entre as próprias crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão de afetos, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Assim, o brincar se apresenta como um recurso que promove aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento integral infantil.

Nos campos de experiência, a BNCC reforça a necessidade de compreender o brincar como principal instrumento de socialização e de consciência da corporeidade, possibilitando vivências de múltiplas formas de expressão e linguagem, como artes, dança e música. Além disso, incentiva a exploração de repertórios de movimentos e gestos corporais, a expressão por meio da atenção, escuta, fala, imaginação e pensamento, bem como o desenvolvimento de noções de espaço, quantidade, relações e transformações. Essas práticas podem ser desenvolvidas em consonância com projetos, culminâncias e sequências didáticas, sempre de acordo com as diretrizes pedagógicas do espaço escolar.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2017, p. 40).

Constata-se a relevância que a brincadeira tem para o desenvolvimento infantil. A estrutura curricular defende que os direitos de aprendizagem são fundamentais na Educação Infantil, uma vez que a criança é sujeito em formação e parte central do processo educativo.

Almeida (2012) investiga a relação entre ludicidade e educação no Brasil e como as brincadeiras podem ser integradas ao ambiente escolar, destacando sua relevância para a socialização e a expressão da identidade cultural. A autora enfatiza a importância das brincadeiras tradicionais na formação das crianças, argumentando que essas práticas não apenas promovem o aprendizado, mas também fortalecem vínculos sociais e culturais.

Nos princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, Vygotsky *et al.* (2010) afirma que a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois proporciona à criança a oportunidade de explorar o mundo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende e se desenvolve em vários aspectos. O objetivo, no entanto, não está em um resultado externo, mas no próprio processo. Como o autor questiona: “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada brincadeira”.

Boiko e Zamberlan (2001) destacam que o adulto, como mediador, deve estar junto às crianças, acolhendo suas brincadeiras, atento aos seus questionamentos, auxiliando-as em suas reais necessidades e na busca de compreensão e construção de estratégias de ação

no contexto em que vivem. Nesse sentido, ao mediar, o professor direciona o processo da brincadeira para objetivos específicos, transformando-a em um momento de aprendizado significativo. Para os autores, o lúdico tende a despertar maior interesse nas crianças por meio de brincadeiras, jogos, histórias e cantigas, favorecendo a aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como atenção, imaginação, criatividade, memória e oralidade.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira não é apenas uma atividade social, mas também um fenômeno culturalmente mediado. Ou seja, a forma como as crianças brincam é influenciada pelo contexto social e cultural em que estão inseridas. Por meio dela, internalizam valores, normas e significados de sua cultura, fundamentais para a construção da personalidade. Assim, a brincadeira é muito mais que um simples passatempo: é atividade essencial para o desenvolvimento humano, pois permite que a criança socialize, aprenda e construa sua própria identidade.

Os autores supracitados levam a compreender que a brincadeira emerge e se desenvolve quando as condições no ambiente escolar são favoráveis. Na ausência dessas condições, as crianças tendem a recorrer a atividades espontâneas. Embora sejam importantes para o desenvolvimento motor, no contexto escolar as brincadeiras de papéis sociais promovem avanços específicos nos processos psicológicos, enriquecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Tratar da brincadeira na escola significa também organizar o espaço de forma dirigida e segura, por meio de recursos como parquinhos, brinquedotecas, materiais pedagógicos e a mediação do professor. Dessa forma, o brincar na Educação Infantil assume valor significativo, pois contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos, o estímulo e a motivação, promovendo socialização, criatividade, imaginação e avanços cognitivos.

O brincar na Educação Infantil pode ainda ser uma oportunidade para resgatar brincadeiras tradicionais da infância de pais e educadores. Ao incorporá-las ao planejamento pedagógico, os professores promovem uma aprendizagem significativa e inclusiva, que valoriza a pluralidade cultural e contribui para o desenvolvimento infantil. Esse resgate possibilita tanto a valorização histórica da brincadeira quanto a compreensão de como era o brincar na infância de outras gerações. Assim, as brincadeiras tradicionais devem ser vistas como formas de expressão cultural, capazes de transmitir valores, costumes e tradições de geração em geração.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a execução da pesquisa, o método utilizado, quanto à abordagem, é o qualitativo. No que se refere aos objetivos, o trabalho possui caráter descritivo. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de um balanço de produção de artigos publicados entre 2022 e 2025 na plataforma Google Acadêmico, utilizando como descritor o termo “Brincadeira na Educação Infantil”, além da consulta a obras de autores como Kishimoto e Vygotsky.

De acordo com Neves e Gentil (2019), o balanço de produção corresponde a um levantamento sistemático e detalhado de todas as pesquisas publicadas sobre determinado tema em bases acadêmicas, como bancos de teses, dissertações e artigos. Funciona como um inventário do conhecimento já produzido, possibilitando ao pesquisador obter uma visão ampla e aprofundada do objeto de estudo, bem como avaliar sua relevância para a ciência.

Os critérios de inclusão dos artigos serão baseados naqueles que apresentam contribuições significativas acerca da importância das brincadeiras na Educação Infantil, especialmente quanto às práticas relacionadas aos campos de experiência da BNCC, alinhados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Quadro 01 – Número de artigos encontrados

Descritor	Resultados
Brincadeira na Educação Infantil	914
Período: 2024 a 2025	226

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Dentre as publicações encontradas, foram selecionadas quatro que se enquadram nos objetivos deste estudo. A escolha foi realizada a partir da análise do título e do período de publicação, sendo duas de 2024 e duas de 2025.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Ao realizar a pesquisa na plataforma Google Acadêmico, e após a prévia seleção dos artigos considerando o objetivo deste estudo e o recorte temporal de 2024 a 2025, foram escolhidos quatro artigos para análise. O levantamento contemplou os elementos que compõem cada publicação: título, ano de publicação, autores, objetivo geral e conclusão.

Quadro 02 – Apontamentos do Artigo 01

Título	A importância do brincar para a aprendizagem na Educação Infantil
Publicação	2024
Autores	Francisca Talyta Leite, Eliane Teixeira da Costa Ferreira, Vanessa Guedes Ribeiro, Francisco das Chagas Magalhães Neto e Rodolfo Rodrigo de Almeida Lacerda
Objetivo Geral	Identificar a relevância das brincadeiras para a aprendizagem na Educação Infantil
Conclusão	Infere que as brincadeiras são fundamentais na Educação Infantil, contribuindo no desenvolvimento e na aprendizagem, pois o lúdico permite às crianças explorar e desenvolver-se, sendo ele um recurso pedagógico que exige planejamento cuidadoso por parte do professor. A capacitação de planejar assegura que as brincadeiras se alinhem ao conteúdo, utilizando metodologias como brincadeiras, jogos, contação de histórias e música. Dessa forma, é essencial que a formação do professor contemple o brincar e a ludicidade, reverberando no aprimoramento das práticas pedagógicas, ampliando o conhecimento e garantindo um aprendizado significativo e integral do alunado, atendendo as prerrogativas da BNCC.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O artigo intitulado “A Importância do Brincar para a Aprendizagem na Educação Infantil”, (2024) apresenta abordagens que corroboram o tema em discussão, destacando vertentes significativas relacionadas à ludicidade e ao compromisso com a formação integral das crianças, conforme previsto na BNCC. O documento integra o brincar aos cinco campos de experiências, nos quais as crianças exploram diferentes aspectos do mundo, considerando-o como principal instrumento para a socialização, a consciência da corporeidade, a expressão por meio das artes, da dança e da música, além da exploração de movimentos e gestos. Também contempla o desenvolvimento da atenção, da escuta, da fala, da imaginação e do pensamento, possibilitando relações com espaços, quantidades e transformações, por meio de atividades que podem ser desenvolvidas em projetos, culminâncias e sequências didáticas, de acordo com as diretrizes pedagógicas de cada escola.

Quadro 03 – Apontamentos do Artigo 02

Título	A importância do brincar na Educação Infantil
Publicação	2024
Autores	Danyelle Cristina Caixeta Lopes Almeida e Samara Cristina Candido de Paula
Objetivo Geral	Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento global das crianças, pontuando suas possibilidades, contribuições e desafios.
Conclusão	O texto ressalta que a aprendizagem se intensifica quando as crianças têm a oportunidade de aplicar o lúdico em diferentes situações, o que estimula a curiosidade e enriquece o processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências e descobertas. O brincar é apontado como um processo contínuo e importante para a formação da identidade e autonomia das crianças, devendo acompanhar todo o percurso educativo. O estudo destacou o papel do brincar na Educação Infantil, enfatizando sua importância como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, incentivando a experimentação e a criação. A pesquisa destaca também a contribuição das brincadeiras para estudos futuros,

	sugerindo temas como jogos eletrônicos no contexto escolar e o resgate das brincadeiras populares para valorizar a identidade cultural.
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O artigo intitulado “A Importância do Brincar na Educação Infantil” (2024) apresenta considerações que reforçam as abordagens referendadas neste trabalho, com foco principal no desenvolvimento das aprendizagens. Nesse sentido, corrobora Vygotsky (2010), ao afirmar que a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois proporciona à criança a oportunidade de explorar o mundo.

A obra também evidencia a ludicidade como elemento indispensável na prática docente na Educação Infantil, por favorecer a construção da identidade e enriquecer o processo de aprendizagem. Por meio de diferentes formas de conceber o conhecimento, a ludicidade estimula a curiosidade e a autonomia ao longo do processo educativo.

Quadro 04 – Apontamentos do Artigo 03

Título	A brincadeira na Educação Infantil: uma discussão sobre seu papel pedagógico
Publicação	2025
Autores	Adelcio Machado dos Santos e Marinês Machado
Objetivo Geral	Analisar o papel pedagógico da brincadeira na Educação Infantil, discutindo como ela contribui para o desenvolvimento integral da criança.
Conclusão	O artigo enfatiza a importância do brincar na Educação Infantil, destacando-o como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Apresenta o professor como mediador, planejando atividades que integram o lúdico ao currículo na Educação Infantil para estimular o aprendizado. A ludicidade como estratégia pedagógica que promove a participação, curiosidade, experimentação e engajamento fortalecendo as habilidades dos alunos de forma integral. E, que no currículo escolar deve integrar no planejamento a brincadeira, sendo a ludicidade fundamental nesse processo. O texto ressalta também a importância de políticas educacionais que valorizem o lúdico como uma estratégia no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O terceiro artigo selecionado, intitulado “A Brincadeira na Educação Infantil: Uma Discussão Sobre o Seu Papel Pedagógico” (2025), apresenta o professor como agente de planejamento, atribuindo-lhe o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, com foco na integração do lúdico ao currículo da Educação Infantil. Dessa forma, o estudo corrobora as abordagens discutidas neste trabalho, como as de Boiko e Zamberlan (2001), que defendem a presença do adulto junto às crianças, acolhendo suas brincadeiras, atentos aos questionamentos, auxiliando-as em suas necessidades reais e na construção de estratégias de ação no contexto em que vivem. Nesse sentido, ao mediar, o professor direciona o processo da brincadeira para objetivos específicos, transformando-o em um momento de aprendizado significativo.

Quadro 05 – Apontamentos do Artigo 04

Título	Jogos e brincadeiras antigas: contribuições para a aprendizagem infantil
Publicação	2025
Autores	Kaliandra e Cazimiro Campos
Objetivo Geral	Analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras antigas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, destacando sua relevância no contexto educacional.
Conclusão	O estudo mostra que os jogos e brincadeiras tradicionais favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo autonomia, criatividade e sociabilidade. Ressaltando que os jogos e brincadeiras antigas contribuem para o desenvolvimento integral da criança e devem ser integrados à prática pedagógica por seu valor educativo e cultural, permitindo que a criança se expresse, explore suas emoções e construa relacionamentos. Crianças que brincam são mais criativas e desenvolvem melhor habilidades sociais. Deste modo, o brincar não é visto apenas como diversão, ele estimula a memória, linguagem, atenção e a criatividade, sendo importantes para o desenvolvimento na Educação Infantil. O estudo também reforça a importância do resgate cultural das brincadeiras tradicionais como ferramentas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O quarto artigo, intitulado “Jogos e Brincadeiras Antigas: Contribuições para a Aprendizagem e o Desenvolvimento Infantil” (2025), apresenta diversas contribuições acerca do papel dos jogos e das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil. O estudo corrobora com esta pesquisa ao destacar, em consonância com Almeida (2012), a relevância dessas práticas na formação das crianças, argumentando que não apenas promovem o aprendizado, mas também fortalecem vínculos sociais e culturais. Além disso, ressalta que, por meio da inclusão dessas atividades, os educadores favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que o brincar é uma ferramenta metodológica presente no currículo da Educação Infantil, sendo destacado por Gonçalves *et al.* (2024), Almeida e Paula (2024), Santos e Machado (2025) e Lima e Campos (2025) como elemento de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem, configurando-se como um recurso pedagógico essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Com base nos dados deste estudo, inferimos que a ludicidade é uma necessidade intrínseca ao ser humano, especialmente na infância. O resgate e a valorização das brincadeiras tradicionais, enriquecidas pela diversidade cultural, podem ser compreendidos como estratégias que proporcionam experiências significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção e, ao mesmo tempo, fortalecer vínculos sociais e culturais.

Nesse processo de construção do conhecimento na Educação Infantil, destaca-se o papel do professor como planejador e mediador, cuja intencionalidade no fazer pedagógico é determinante para transformar o brincar em um momento de aprendizado significativo. Criar ambientes propícios à ludicidade e intervir de forma cuidadosa na relação entre brincadeira e aprendizagem permite que esse processo seja construído de maneira autônoma e criativa. Assim, o brincar, como ferramenta para o desenvolvimento infantil, requer atenção especial do professor, que deve atuar como facilitador da proposta pedagógica prevista nos documentos curriculares da Educação Infantil.

Ao concluir este estudo, reforçamos a importância do reconhecimento do brincar como instrumento indispensável ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem o lúdico de forma significativa ao cotidiano escolar, promovendo um desenvolvimento pleno e uma aprendizagem prazerosa. Entretanto, diante da relevância da temática, sugere-se a continuidade de pesquisas sobre o brincar em diferentes contextos educacionais, com atenção especial ao papel das brincadeiras e dos brinquedos sensoriais no processo de aprendizagem de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), bem como sobre as práticas lúdicas voltadas à inclusão na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. D. **Interações crianças, brincadeiras brasileiras e escolas**. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Blucher, 2012.

ALMEIDA, D. C. C. L.; PAULA, S. C. C. de. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. 2025. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/364>. Acesso em: 06 mai. 2025.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A Perspectiva Sócio construtivista na Psicologia e na Educação: o Brincar na Pré-Escola**, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 jul. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIMA, K.; CAMPOS, C. **Jogos e brincadeiras antigas: contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.** 2025. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Jogos+e+brincadeiras+antigas%3A+contribui%C3%A7%C3%B5es+para+a+aprendizagem+e+o+desenvolvimento+infantil+kaliandra+lima&btnG=. Acesso em: 06 mai. 2025.

NEVES, S. P. GENTIL, H. S. Balanço de Produção Como Um Importante Procedimento Para a Elaboração De Pesquisa Científica In: VIII Encontro Cacerense de Economia Solidária: Processos Participativos, Organização Comunitária-Territorial e Políticas Públicas; II CONTAE - **Colóquio Nacional de Práticas Sociais, Trabalho Associado e Estudos Freireanos**; XII Feira Pantaneira: Saberes e Sabores, 4ª. (ENCAESES), 2019, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, 2019. Vol. 4 (2019). Disponível em: <https://eventos.centropaulofreire.com.br/evento/19>. Acesso em: 02 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. N. M. **A importância do brincar na educação infantil**, 2024. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/10.5281/zenodo.10912852/pdf/revistaphd-4-4-8.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SANTOS, A. M. dos. MACHADO M. **A Brincadeira na Educação Infantil: Uma Discussão Sobre o Seu Papel Pedagógico.** Disponível em: [cholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=A+Brincadeira+na+Educação+Infantil%3A+Uma+Discussão+Sobre+o+Seu+Papel+Pedagógico+adelcio+&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=A+Brincadeira+na+Educação+Infantil%3A+Uma+Discussão+Sobre+o+Seu+Papel+Pedagógico+adelcio+&btnG=). Acesso em: 06 mai. 2025.

SOARES, L. C. **O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada.** Vitória, ES: Edifex, 2021. 157 p.
VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 11ª, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS E DA COORDENAÇÃO MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Christiane Moreira Pires

Josielma Carla da Silva

Elen Caroline Tessaro

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase essencial do desenvolvimento humano, pois oferece as bases para o aprendizado e para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor (Vygotsky, 1998). Nesse contexto, a coordenação motora tem papel fundamental, por estar diretamente ligada à autonomia e à realização de tarefas cotidianas. A faixa etária de 4 a 5 anos é considerada um período especialmente propício para o avanço de habilidades motoras mais complexas, importantes para a vida escolar e social da criança (Piaget, 1978).

Segundo o IBGE (2022), 9,6 milhões de crianças de 0 a 5 anos frequentam escolas ou creches no Brasil, o que reforça a relevância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dessa fase. Pesquisas em psicomotricidade evidenciam que o estímulo motor adequado contribui para o desempenho escolar, a autoestima e a sociabilidade (Fonseca, 2004; Gallahue & Ozmun, 2003).

Atividades lúdicas, como jogos, danças, brincadeiras e expressões artísticas, favorecem uma aprendizagem prazerosa, integrando aspectos físicos, emocionais e cognitivos. A partir dessa perspectiva, a pesquisa propõe-se a investigar: de que forma as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora na Educação Infantil?

Os objetivos específicos são: compreender o conceito de coordenação motora; identificar estratégias lúdicas utilizadas no processo educativo; e refletir sobre os impactos dessas práticas no bem-estar e no desempenho infantil. O estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos aos profissionais da área, visando propostas pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

Assim, ao investigar o papel do lúdico no desenvolvimento motor, este trabalho pretende aprofundar a compreensão científica sobre o tema e contribuir para práticas cotidianas mais integradas, voltadas ao crescimento integral das crianças, valorizando o brincar como ferramenta educativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A coordenação motora é a capacidade de sincronizar os movimentos do corpo de forma eficiente, dividindo-se em grossa (como correr e pular) e fina (como escrever e recortar) (Tani, 1988). De acordo com Gallahue e Ozmun (2002), o desenvolvimento motor ocorre em fases sequenciais, sendo a primeira infância um período crucial para a aquisição de habilidades fundamentais. Entre os 4 e 5 anos, torna-se essencial oferecer um ambiente estimulante que favoreça a prática e o aperfeiçoamento motor.

Tani (1988) ressalta que esse desenvolvimento é contínuo, apresentando avanços significativos nos primeiros anos de vida. Até os seis anos, experiências básicas são determinantes para a consolidação da coordenação motora. Além disso, fatores como ambiente, biologia e família influenciam diretamente esse processo (Gallahue & Ozmun, 2005).

O desenvolvimento motor divide-se em quatro fases (Gallahue & Ozmun, 2003):

Reflexiva – caracteriza-se por movimentos involuntários que auxiliam o bebê a reconhecer o próprio corpo e o ambiente;

Rudimentar – do nascimento até os dois anos, marcada por movimentos voluntários ainda imprecisos;

Fundamental – entre dois e sete anos, quando surgem avanços em habilidades como correr, saltar e equilibrar-se;

Especializada – a partir dos sete anos, com o refinamento e a aplicação das habilidades em contextos mais complexos, como esportes e tarefas escolares.

A ludicidade é uma grande aliada nesse processo, promovendo vínculos afetivos e sociais por meio de jogos e brincadeiras. Para Gallahue e Ozmun (2003, p. 257), “essas habilidades motoras formam a base sobre a qual cada criança desenvolve ou refina os padrões motores fundamentais”. O lúdico favorece a criatividade, a autonomia e o aprendizado integrado em um ambiente acolhedor.

Cunha (1998, p. 9) ressalta que “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades”, o que é essencial para sua saúde física, emocional e intelectual. Nessa mesma linha, Vygotsky (1998) aponta que o brincar permite à criança vivenciar papéis sociais, resolver problemas e desenvolver-se tanto cognitivamente quanto motoramente.

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas podem ser utilizadas de diferentes formas para estimular a coordenação motora. Jogos de encaixe, quebra-cabeças e brincadeiras com massinha, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento da

coordenação motora fina. Já atividades como pular corda, dançar e jogar bola favorecem a coordenação motora grossa. Além disso, essas práticas fortalecem a interação social, estimulam a criatividade e promovem a autoestima das crianças.

ATIVIDADES LÚDICAS E A COORDENAÇÃO MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso de atividades lúdicas em sala de aula é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva o envolvimento dos estudantes, desperta o interesse, estimula a criatividade e favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais (Chances & Gondo, 2023).

Nesse contexto, cabe ao professor promover práticas lúdicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças. O lúdico estimula a criatividade, a expressão e a participação ativa no ambiente em que estão inseridas. Além disso, torna o aprendizado mais envolvente e significativo, já que, segundo Luckesi (2000, p. 25), “a ludicidade são aquelas atividades que proporcionam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis”.

Para os autores os,

Jogos de movimento, como atividades físicas ao ar livre, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e da força muscular, promovendo hábitos saudáveis, o que está de acordo com a ênfase dada ao desenvolvimento físico na educação infantil (Chances e Gondo, 2023, p. 16).

Para promover o desenvolvimento motor de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, é fundamental que os educadores planejem atividades de acordo com as capacidades e necessidades individuais de cada uma. Segundo Gallahue e Ozmun (2003), o planejamento pedagógico deve considerar o estágio de desenvolvimento motor da criança, oferecendo desafios que estimulem sua coordenação. A proposta de atividades bem estruturadas e adaptadas à realidade do grupo infantil possibilita avanços significativos nos aspectos físicos, emocionais e sociais.

As brincadeiras ao ar livre são estratégias eficazes para estimular a coordenação motora grossa, favorecendo o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a consciência corporal por meio de atividades como correr, pular e escalar (Le Boulch, 1987). Já a coordenação motora fina pode ser desenvolvida por meio de jogos de montar, encaixar e

desmontar, que exigem precisão e controle dos pequenos músculos das mãos, essenciais para ações como escrever e recortar (Fonseca, 2004).

Música e dança, quando bem planejadas, também contribuem para o desenvolvimento psicomotor, favorecendo a expressividade e a comunicação corporal (Oliveira, 2002). Essas atividades lúdicas estimulam a imaginação e a sensibilidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades motoras.

Para Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador um mediador essencial ao propor experiências significativas dentro da zona de desenvolvimento proximal. Um ambiente seguro e acolhedor permite à criança explorar, experimentar e interagir, fortalecendo sua autonomia.

O desenvolvimento motor adequado na infância gera impactos duradouros na vida adulta, contribuindo para a autonomia, a segurança e a funcionalidade (Gallahue & Ozmun, 2003). A coordenação motora fina depende da maturação neurológica e da integração entre percepção, tato e movimento, sendo essencial para a grafomotricidade (Fonseca, 2004) e para habilidades cognitivas como concentração e raciocínio lógico (Oliveira, 2002).

Segundo Carvalho e Duarte (2019), esse desenvolvimento exige ambientes ricos em estímulos e materiais adequados à faixa etária, aliados à intencionalidade pedagógica. Le Boulch (1987) destaca que a motricidade fina é crucial para a escrita e o sucesso acadêmico, enquanto a motricidade grossa influencia a postura, o equilíbrio e a prática esportiva.

Por fim, Santos, Dantas e Oliveira (2004) apontam que crianças com boa coordenação motora tendem a apresentar melhor desempenho escolar e maior facilidade de socialização, contribuindo, assim, para um desenvolvimento integral.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que, conforme Flick (2008), considera a complexidade e a diversidade dos contextos da vida cotidiana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que contribui de forma significativa para a construção teórica e para a análise crítica do tema em estudo.

Para a coleta de dados teóricos, foram utilizadas as plataformas SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Nessas bases, aplicaram-se os seguintes filtros: período de publicação (2019 a 2024), área do conhecimento (Ciências da Saúde e Ciências Humanas), idioma (português) e palavras-chave “coordenação motora na

educação infantil” e “lúdico na educação infantil”. A seleção criteriosa das fontes permitiu reunir contribuições relevantes de autores e pesquisas que discutem a importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento motor das crianças.

Após a seleção dos artigos nas plataformas, elaborou-se uma tabela para melhor organização das análises, contendo o nome dos autores, títulos das pesquisas, objetivos, métodos e resultados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico apresenta os principais resultados obtidos a partir das buscas, análises e discussões da pesquisa. A tabela a seguir reúne seis artigos selecionados com base na compreensão da importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, considerando as características e necessidades das crianças, bem como os benefícios desse processo ao longo da vida.

As buscas realizadas com palavras-chave e critérios específicos resultaram em 67 artigos na plataforma SciELO, 78 no Portal de Periódicos da CAPES e aproximadamente 16.100 resultados no Google Acadêmico (com análise até a 10ª página). Após leitura e avaliação criteriosa, foram selecionados seis artigos que compõem esta pesquisa, conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Artigos sobre coordenação motora e ludicidade

Autores	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
Gonçalves; Mota; Vieira (2022)	A importância da ludicidade na educação infantil	É verificar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar e o uso das brincadeiras e jogos como parte da aprendizagem infantil.	A pesquisa caracteriza de natureza qualitativa e estudo de caso, tendo como sujeitos 20 professores da educação básica.	A ludicidade é fundamental para o ensino e que o brincar na educação infantil vai além, pois trabalhar com o lúdico proporciona a criança uma ampliação do seu conhecimento, abrindo novos horizontes e aprendizagem.
Monteiro; Cruz; Santos; Silva; Neto; Monteiro; Miranda (2021)	Importância da motricidade fina infantil nas aulas de Educação Física: Uma revisão narrativa da literatura	Revisar as evidências da contribuição da Educação Física na coordenação motora fina de escolares da Educação Infantil.	Busca na base de dados Google Acadêmico, incluindo artigos publicados entre 2010 e março de 2021 e utilizando como descritores: 'habilidades motoras', 'habilidades motoras finas', 'educação física' e 'educação física infantil'.	O desenvolvimento das habilidades motoras das crianças ao longo da Educação Física é importante até o fim da vida. [...] para que essas crianças, nessa faixa etária, quando se tornarem adultas, não tenham dificuldades em atividades cotidianas.

Fonseca; Sousa (2019)	Atividades lúdicas e recreativas na educação infantil	Pesquisar sobre as atividades lúdicas e recreativas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.	Pesquisa de campo descritiva e diagnóstica. Fizeram parte da amostra dez professores de Educação física de escolas municipais e estaduais do município de Lages, S.C.	A ludicidade e a recreação são de suma importância na formação da criança, contribuindo de diversas maneiras no seu desenvolvimento.
Rodrigues; Souza; Nascimento; Silva; Mota; Aguiar; Soares; Soares (2023)	Contribuição da ludicidade no desenvolvimento dos alunos do ensino infantil	Teve como objetivo analisar o papel da ludicidade na educação infantil, com foco no desenvolvimento motor das crianças.	Entrevistas semi-estruturadas com quatro alunos.	Conclui-se que a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia das crianças e na consciência de seus movimentos, corroborando as visões de diversos autores.
Borges (2022)	A Importância do Lúdico no Desenvolvimento Infantil	Buscou investigar a importância do lúdico no desenvolvimento infantil.	Esta pesquisa se classifica como pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico.	Reconhece o impacto dos jogos, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os brinquedos e atividades lúdicas na promoção de habilidades e capacidades motoras, de socialização, interação, desenvolvimento físico motor, emocional, entre muitos outros, na educação infantil.
Sanches; Gondo (2023)	A relevância das brincadeiras e jogos na formação da criança na educação infantil	Aborda a importância das brincadeiras e jogos na formação da criança na educação infantil.	Revisão de literatura narrativa de caráter quantitativo, havendo seleção de materiais publicados entre os anos de 2018 a 2023 na base de dados do Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Virtual Saraiva.	A pesquisa conclui que as brincadeiras e jogos desempenham um papel crucial na formação da criança na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças e preparando-as para o sucesso acadêmico e social no futuro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Podemos observar que os artigos analisados apresentam uma ampla reflexão e reconhecimento sobre a importância das atividades lúdicas e da coordenação motora na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais nessa fase tão significativa para a criança.

De acordo com Monteiro *et al.* (2021), estimular a motricidade fina nas aulas de Educação Física Infantil é essencial para o desenvolvimento ao longo da vida. Essas atividades merecem atenção especial para que, na vida adulta, as crianças não encontrem dificuldades em executar tarefas diárias, como atividades manuais no trabalho ou mesmo

a confecção de objetos e enfeites. Nesse sentido, “o trabalho com a ludicidade na educação infantil vai além do brincar, a mesma se torna uma aliada aos padrões da educação e esse método vai despertar na criança o interesse pelo novo, pelo que é diferente” (Gonçalves *et al.*, 2022, p. 11).

Moyles (2006) reforça que o brincar é uma ferramenta de aprendizagem essencial desde a infância, pois permite à criança praticar habilidades e atribuir significado às experiências que vivencia. Esse dado ganha especial relevância quando relacionado à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), que estabelece como objetivo da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Assim, a brincadeira deixa de ser vista apenas como diversão e passa a assumir um papel estruturante no processo de aprendizagem, já que a “ludicidade pode ser considerada como fundamental para o ser humano, onde a mesma traz muitos benefícios para o desenvolvimento social, psíquico e motor de cada indivíduo” (Gonçalves *et al.*, 2022, p. 26).

Os dados analisados por Gonçalves *et al.* (2022) apontam, de forma conclusiva, para uma valorização crescente da ludicidade entre os profissionais da Educação Infantil, reforçando sua eficácia como estratégia de desenvolvimento integral das crianças. Monteiro *et al.* (2021), por meio de uma revisão narrativa, analisaram como as aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina na Educação Infantil. O estudo destaca que uma Educação Física bem estruturada, conduzida por professores capacitados, pode promover avanços significativos na maturação motora, desde que respeitado o ritmo individual de cada criança (Godtsfriedt, 2010).

A análise aponta, ainda, a centralidade do brincar no processo de aprendizagem motora. Para autores como Kishimoto (2014) e Vygotsky (1998), o brincar é a linguagem natural da infância e, quando utilizado pedagogicamente, torna o desenvolvimento mais eficaz e prazeroso. A ludicidade, portanto, deve ser compreendida como recurso didático com base científica (Monteiro *et al.*, 2021).

Fonseca e Sousa (2019), em uma pesquisa quantitativa e descritiva, investigaram a percepção de professores de Educação Física sobre as atividades lúdicas. Os resultados evidenciaram a valorização unânime do lúdico como parte essencial do processo educativo, reforçando seu papel no engajamento ativo das crianças. As conclusões dialogam com as teorias de Piaget (1975) e Vygotsky (1998), que compreendem o brincar como promotor do desenvolvimento cognitivo e social.

Rodrigues *et al.* (2023) destacam que a ludicidade favorece não apenas o desenvolvimento motor e intelectual, mas também a formação de vínculos afetivos e sociais. A valorização de brincadeiras regionais, como cabo de guerra e pescaria, reforça o papel da cultura local nas práticas pedagógicas, evidenciando avanços em equilíbrio, força, cooperação e percepção espacial.

Borges (2022; 2024) argumenta que o brincar deve ser entendido como necessidade pedagógica e transversal ao currículo. Para isso, é fundamental que a escola se constitua em um “lugar brincante” (Oliveira, 2000), no qual as experiências estejam alinhadas ao desenvolvimento infantil.

Sanches e Gondo (2023) reforçam o brincar como eixo central do processo educativo, promovendo aprendizagem, desenvolvimento socioemocional e autoimagem positiva. As autoras retomam ainda a diferenciação conceitual proposta por Kishimoto (1999): jogo (atividade com regras), brinquedo (objeto) e brincadeira (ação espontânea), permitindo ao educador planejar experiências lúdicas mais significativas.

Por fim, destacam-se práticas como jogos de construção, faz de conta e jogos de movimento, que desenvolvem aspectos motores, cognitivos e sociais, em consonância com os referenciais de Piaget (1975) e Vygotsky (1998), reafirmando o papel essencial das atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da coordenação motora por meio de atividades lúdicas na Educação Infantil é essencial para o crescimento integral das crianças. Além de estimular as habilidades motoras, essas práticas favorecem a socialização, a criatividade e a autoestima, produzindo reflexos positivos ao longo da vida.

Os artigos analisados confirmam que práticas pedagógicas lúdicas e intencionais promovem ganhos significativos em autonomia e autoestima, com impactos duradouros. A Educação Física, nesse contexto, ultrapassa o simples movimento, contribuindo para a formação de cidadãos plenos. A ludicidade, quando aliada ao conhecimento científico, mostra-se um meio eficaz para o desenvolvimento global infantil. Os estudos ressaltam ainda o papel do brincar, das interações sociais e da cultura corporal como fundamentos indispensáveis da formação da criança.

Assim, evidencia-se a importância de inserir, desde cedo, as crianças em práticas que valorizem o movimento e o brincar, preparando-as para o sucesso acadêmico, social e pessoal ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. A.; DUARTE, M. R. Coordenação motora fina e escrita: contribuições da psicomotricidade na educação infantil. *Cadernos de Educação Infantil*, v. 18, n. 38, p. 72–84, 2019.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo, desafio e descoberta*. Rio de Janeiro: FAE, 1998.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ª ed. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LE BOULCH, J. *O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUCKESI, C. C. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese*. Salvador: Gepel, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SEVERINO, J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

TANI, G. *Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento*. São Paulo: E.P.U, 1988.
VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2016/2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. acesso em: 02 set. 2024.

CHANCES, Márcia; GONDO, Miriam. *Educação infantil: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e educação: um debate sobre o lúdico na escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar e o desenvolvimento da criança. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GONÇALVES, K. MOTA, R. S. VIEIRA, M. A. Brincar na educação infantil: práticas e concepções docentes. São Paulo: Cortez, 2022.

GODTSFRIEDT, Ana Maria. Educação física e desenvolvimento infantil: teoria e prática. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GONZÁLES RODRIGUES, Marcos Antônio. Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: abordagens pedagógicas. Curitiba: Editora CRV, 2005.

MONTEIRO, I. A. F.; CRUZ, A. S. L.; SANTOS, R.; SILVA, R. S.; NETO, V. G. C; MONTEIRO, E. R.; MIRANDA, M. J. C. Educação infantil e desenvolvimento motor: estudos contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

MALUF, Selma Garrido Pimenta. Ludicidade e aprendizagem: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Larissa. Brincar e desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Vargas Bello de Carli
Roseli Aparecida Motta de Souza
Elisandra Benedita Szubris

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar os benefícios da contação de histórias no processo de aprendizagem infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Para Paulo Freire (1994, p. 15), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois “toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituíam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta” (Idem). Nesse sentido, ler é compreender o significado das coisas, ou seja, o mundo que nos cerca, e essa leitura transforma quem a realiza.

Essa compreensão nos leva a refletir que a contação de histórias é fundamental no desenvolvimento infantil, pois estimula a percepção, a linguagem, a comunicação e a imaginação. Ao ouvir histórias, a criança exercita a empatia, coloca-se no lugar das personagens e constrói vínculos sociais importantes para sua formação.

Considerando essa relevância, a pesquisa procura responder à seguinte questão: de que maneira a contação de histórias na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças? Para buscar essa resposta, definiu-se como objetivo geral analisar os benefícios dessa prática para o desenvolvimento infantil e, como objetivos específicos, conceituar a contação de histórias, apresentar um breve histórico de sua trajetória no Brasil e destacar sua importância para a aprendizagem na infância.

Para alcançar os objetivos, foram analisados cinco artigos acadêmicos: Mainardes (2007), Menezes (2020), Figueiredo e Ferreira (2015), Silva (2009) e Silva (2021). A análise comparativa desses estudos possibilitou refletir sobre os aspectos mais relevantes para a prática da contação de histórias. A abordagem metodológica adotada é qualitativa e exploratória, fundamentada na revisão bibliográfica de autores como Freire (1994) e Vygotsky (2001), entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil no Brasil recebeu grande influência da Europa, especialmente no final do século XIX, quando surgiram as primeiras histórias voltadas ao público infantil. Por volta de 1894, foram publicadas importantes coleções, como Teatrinho, Meus Brinquedos, Histórias da Avozinha, Contos da Carrocinha e Contos de Fadas, de Alberto Figueiredo Pimentel. Em 1905, foi lançada a revista Tico-Tico, a primeira publicação brasileira voltada para crianças. Somente na década de 1950 começaram a chegar ao Brasil os primeiros contos da Disney.

A pesquisa atual destaca o papel essencial da escola na valorização da literatura, atribuindo a ela grande relevância no desenvolvimento intelectual e na formação do saber. Nesse contexto, a leitura se configura como um exercício importante não apenas para a formação profissional, mas também para a construção da cidadania. Contudo, apesar do reconhecimento da importância da educação e da escola no país, ainda é possível constatar a carência de bons materiais de leitura para as crianças brasileiras.

De acordo com Lajolo e Zilberman, (1988, p. 28-29):

Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham em endereço certo: o corpo discente das escolas, igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de Brasil moderno. Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça do que escrevessem.

Segundo as autoras, há uma relação entre a produção de livros infantis no Brasil e o projeto de modernização do país. Assim, intelectuais, jornalistas e professores dedicaram-se à criação de obras voltadas ao público escolar, com o objetivo de formar uma geração alinhada a esse projeto de um Brasil moderno. Esses livros eram elaborados para atender ao processo educativo nas escolas, que também eram vistas como fundamentais para a construção do novo país.

Além disso, as autoras apontam que essa tarefa de produzir literatura infantil assumia um caráter patriótico, sendo considerada um compromisso com o progresso nacional. Essa produção não se limitava a questões ideológicas ou culturais, mas envolvia também uma motivação financeira. Muitos escritores e intelectuais mantinham relações próximas com esferas governamentais, o que garantia a ampla adoção de suas obras nas

escolas. Dessa forma, a literatura infantil servia tanto a um ideal nacionalista quanto a interesses econômicos e políticos da época.

Nesse cenário, encontra-se o ato de contar histórias, uma arte milenar presente em diferentes culturas, existente desde os tempos das cavernas, registrada por meio das pinturas rupestres deixadas nas paredes. É por meio das narrativas que a humanidade preserva e transmite suas memórias. As histórias estão organizadas conforme o repertório de mitos que cada sociedade define, reunindo tradições de várias culturas e sendo transmitidas de geração em geração.

Portanto, ao oferecer uma variedade de enredos, possibilita-se que as crianças se identifiquem com personagens e situações, que viajem por diferentes temporalidades e ampliem suas possibilidades de reflexão. Para isso, é fundamental criar um ambiente receptivo e inspirador, que as convide a explorar as narrativas com liberdade de pensamento e imaginação.

Sobre esse aspecto, Bussato (2006, p. 58-59) diz que:

Contar histórias pode ser fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gatiando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê internas as imagens que nos fazem bem.

Ainda nessa linha, a autora (Idem) afirma que contar histórias é uma forma poderosa de alimentar a imaginação. As narrativas surgem do sentimento (do coração) e percorrem os sentidos de maneira poética, despertando emoções e criando imagens mentais que proporcionam conforto e prazer. O coração, nesse contexto, é apresentado como parceiro essencial da imaginação, pois é por meio das emoções que as histórias ganham significado e tocam o interior das pessoas.

A escolha de diferentes tipos de histórias possibilita que a criança se identifique com os personagens e amplie suas referências. Outro aspecto importante é a preparação de um ambiente em que a criança ultrapasse “as paredes” de sua própria realidade e seja estimulada pela imaginação. Um último ponto, não menos relevante, é o desenvolvimento de interações entre a criança, a narrativa e os personagens.

Segundo Vygotsky (2001, p. 261), a interação entre sujeito e ambiente está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, ao colocar as crianças em contato com outras, suas interações podem tanto influenciar quanto ser influenciadas. Assim, a criança absorve informações, internaliza e as devolve em forma de

novos conhecimentos, o que motiva seu comportamento nas interações com amigos e familiares.

A teoria mais conhecida do desenvolvimento cognitivo foi proposta pelo cientista suíço Jean Piaget (1890-1980). Para ele, a aprendizagem das crianças baseia-se em sua relação com objetos e pessoas, fundamento do conceito de construção. Nesse sentido, a contação de histórias torna-se uma excelente ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, uma vez que, à medida que a narrativa se desenrola, as habilidades de comunicação se ampliam.

Segundo Bruner (2008, s/p.), o desenvolvimento humano ocorre no ambiente e se manifesta de três formas: representação ativa, representação icônica e representação simbólica. A primeira refere-se ao manuseio e à ação; a segunda, à organização perceptiva e às imagens; e a terceira, ao uso de símbolos. Para ele, aprender por descoberta promove uma experiência mais significativa e duradoura. Assim como ouvir histórias, essa forma de aprendizagem estimula o pensamento crítico e a criatividade. Nesse processo, o professor atua como mediador, despertando o interesse dos alunos pelo universo mágico da contação de histórias.

Para que a contação vá além do entretenimento e realmente contribua para a aprendizagem, é essencial que o professor atue com intencionalidade pedagógica, planejando-a com base em uma sequência metodológica bem estruturada.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a introdução de novos conteúdos para as crianças requer estratégias didáticas diversificadas, que podem incluir desde a contação de histórias e o uso de técnicas diferenciadas de desenho até propostas mais complexas, como o desenvolvimento de projetos que exigem planejamento detalhado e uma sequência articulada de ações voltadas à promoção de aprendizagens específicas (Brasil, 1998, p. 55).

Sendo assim, com base no documento acima, os procedimentos metodológicos da contação de histórias podem ser organizados em algumas etapas, descritas a seguir:

1. Escolher uma história compatível com a idade da criança, definindo o motivo da escolha e o que se deseja ensinar por meio dela.
2. Preparar-se: ler a história, conhecer seus personagens, o enredo e a mensagem que ela transmite, tornando a narrativa mais agradável e de fácil compreensão.
3. Definir o local onde a história será contada.
4. Escolher um espaço livre de distrações e, se possível, utilizar iluminação, sons e acessórios relacionados à narrativa, de modo a criar uma atmosfera mágica.

5. Utilizar o tom de voz adequado, variar entonações, explorar expressões faciais e movimentos corporais, de forma a envolver a criança e dar vida aos personagens, transformando a leitura em uma experiência encantadora.
6. Desenvolver o enredo de maneira cativante, inserindo suspense e tensão nos momentos apropriados, para manter o interesse da criança aceso ao longo da narrativa.
7. Refletir após a contação, abrindo espaço para que as crianças compartilhem as partes de que mais gostaram, expressem sentimentos e recontem trechos que consideraram marcantes. Essa etapa é essencial, pois consolida a internalização do contexto pretendido pela história.
8. Realizar atividades que complementem a história, como desenhos, criações de finais alternativos ou dramatizações. Essas ações estimulam a criatividade, a imaginação e a interação com o “eu”, o “outro” e o “nós”.
9. Avaliar, de forma geral, a recepção da história, observando reações, participação nas atividades propostas e a assimilação dos valores transmitidos. Essa etapa permite ajustes e melhorias para futuras contações.

A partir das etapas apresentadas, podemos refletir que o ato de contar histórias na Educação Infantil ultrapassa a simples transmissão de narrativas. A seleção de histórias adequadas à faixa etária, aliada à preparação do contador, à criação de um ambiente propício e ao uso expressivo da voz e do corpo, estabelece a base para o envolvimento profundo das crianças. Desenvolver o enredo de forma cativante e promover a reflexão posterior, complementada por atividades lúdicas, não apenas consolida a aprendizagem e a apreensão dos valores transmitidos, mas também estimula a criatividade, a imaginação e a interação social. Por fim, a avaliação contínua constitui um processo fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas, garantindo que a contação de histórias permaneça uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral das crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise de dados obtidos por meio de uma revisão bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado e de dados secundários, como livros, artigos e periódicos. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por permitir compreender os significados atribuídos à comparação e à análise

de artigos que têm como foco a contação de histórias, enquanto o caráter exploratório busca investigar os benefícios dessa prática para o desenvolvimento infantil.

O quadro a seguir apresenta o material selecionado para a análise:

Quadro 1 – Desenvolvimento Infantil e Contação de Histórias: Uma Relação Fundamental

Título do trabalho	Autores e ano	Dados coletados
A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores	Rita de Cássia Milléo Mainardes. 2007	O estudo propõe que a narração de histórias é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da leitura e da formação de leitores. A autora defende que contar histórias vai além de um simples recurso de entretenimento; trata-se de um processo pedagógico essencial para a construção de um leitor crítico e criativo.
A contação de histórias como estratégia para motivar a leitura	Ivanir Olegário de Menezes. 2020	A ideia central do artigo é a de que a utilização da contação de histórias serve como uma estratégia pedagógica para motivar o interesse pela leitura. O autor discute como a prática de contar histórias pode ser uma ferramenta eficaz para despertar o prazer pela leitura, especialmente em crianças e jovens, incentivando-os a se envolver com livros e textos literários. O trabalho enfatiza a importância da interatividade, da expressão oral e da mediação do educador na criação de um ambiente que favoreça o gosto pela leitura, utilizando as histórias como um meio de estimular a imaginação, desenvolver a linguagem e promover a reflexão crítica. Além disso, o artigo analisa como a contação de histórias pode aproximar os alunos da literatura, tornando a leitura uma atividade prazerosa e significativa.
A importância da contação de histórias infantis para o desenvolvimento da criança na educação infantil	Hosiane de Oliveira Bragia Figueiredo e Elaine Aparecida Ferreira dos Santos. 2015	O artigo tem como tema central a relevância da contação de histórias no contexto da Educação Infantil, destacando seu papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. As autoras defendem que a prática da contação de histórias é uma ferramenta pedagógica fundamental, pois contribui para a formação de valores, o desenvolvimento da linguagem, a estímulo à criatividade e à imaginação, além de auxiliar na compreensão do mundo e das relações interpessoais. O trabalho também enfoca como a narrativa pode ser utilizada como estratégia pedagógica para promover a aprendizagem significativa nas crianças e para fortalecer os vínculos afetivos dentro do ambiente escolar.
O ato de ler e contar histórias para crianças: o professor trabalhando na formação do leitor na escola	Andréia Porto da Silva. 2009.	O artigo tem como ponto principal, o professor como papel fundamental na formação de leitores desde a infância, por meio da prática de leitura e da contação de histórias. A autora enfatiza que o ato de contar histórias e ler para as crianças é uma estratégia pedagógica poderosa para estimular o gosto pela leitura, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da reflexão crítica. A mediação do professor nesse processo é essencial, isso mostra como a leitura compartilhada e a narrativa oral podem criar uma relação afetiva e significativa entre a criança e os livros. De acordo com o texto as atividades são essenciais para incentivar o prazer pela leitura e ajudar as crianças a compreenderem o valor da literatura, promovendo uma aprendizagem que vai além do conteúdo curricular, mas que também envolve o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais.

Uma boa história, um bom contador, uma criança e a imaginação: características da contação de histórias.	Emanoela Carginin da Silva. 2021	O texto destacar os elementos essenciais para uma contação de histórias explorando combinação de uma boa história, a habilidade do contador, o público infantil e o poder da imaginação podem criar uma experiência rica e transformadora para a criança. O artigo defende que a contação de histórias vai além de um simples entretenimento, sendo uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade crítica da criança.
--	----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a comparação dos estudos selecionados e apresentados na Tabela 1, refletimos que a atividade de contação de histórias, desde a Educação Infantil, é de extrema importância, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social das crianças. A partir dessa análise, podemos destacar importantes contribuições para uma melhor compreensão do tema.

A contação de histórias estimula a imaginação infantil, permitindo que as crianças criem mentalmente imagens e cenários a partir das narrativas. Segundo Emanoela Carginin da Silva (2021), essa prática ativa a imaginação e cria um vínculo afetivo com o texto, promovendo o prazer de ouvir e contar histórias. Esse processo é crucial para a formação de crianças criativas, capazes de pensar de maneira crítica e inovadora.

No artigo *A Arte de Contar Histórias*, Rita de Cássia Milléo Mainardes (2007) reforça que a contação contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem. A exposição constante a diferentes narrativas amplia o vocabulário, melhora a compreensão textual e favorece a expressão verbal. Além disso, auxilia na aprendizagem de estruturas narrativas, ampliando o repertório linguístico e comunicativo.

Nesse sentido, a formação de leitores e a construção do prazer pela leitura têm início na primeira infância. São essas experiências com a literatura que contribuem para a formação de futuros leitores. Sobre isso, Andréia Porto da Silva (2009), em *O Ato de Ler e Contar Histórias para Crianças*, destaca que a prática de contar histórias motiva as crianças a tomarem gosto pela leitura, pois quando os educadores narram de forma envolvente, criam um ambiente propício para que elas se sintam atraídas pelos livros.

Nessa perspectiva, as histórias também têm o poder de desenvolver valores e empatia, já que frequentemente abordam temas universais e questões sociais relevantes, como amizade, respeito, coragem e justiça. Isso contribui para o desenvolvimento emocional, ajudando as crianças a compreenderem e lidarem com suas próprias emoções e com as dos outros. Segundo Ivanir Olegário de Menezes (2020), a contação de histórias

pode ser uma estratégia eficaz para ensinar valores, ampliando a capacidade das crianças de se colocar no lugar do outro e fortalecendo a empatia.

Acrescenta-se ainda que, conforme argumenta Zilberman (1987), a contação de histórias pode ser vista como uma prática que auxilia na formação cidadã. Ao ouvirem narrativas que abordam diferentes temas, as crianças desenvolvem uma compreensão mais ampla do mundo e de seu papel na sociedade. Além disso, como envolve interação com o professor, a contação pode se tornar um momento de aprendizado ativo e de reflexão sobre o conteúdo da história, bem como sobre questões sociais e culturais.

Respondendo à pergunta inicial da pesquisa, concluímos que a contação de histórias na Educação Infantil é essencial para a formação de leitores, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas e a construção de um vínculo afetivo com a literatura. Além disso, promove a criatividade, o prazer pela leitura, o desenvolvimento emocional e a compreensão de mundo, configurando-se como uma ferramenta pedagógica de grande valor para a formação crítica e cidadã das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, destacamos que a literatura desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma positiva para o despertar do gosto pela leitura nos alunos. Entretanto, diversos fatores ainda dificultam o acesso, como o baixo poder aquisitivo, o alto custo dos livros, a escassez de bibliotecas e outras questões de ordem socioeconômica. Apesar desses desafios, muitas escolas têm se empenhado em desenvolver projetos de intervenção que buscam tornar o universo literário uma realidade constante na vida das crianças.

A pesquisa evidencia um esforço coletivo para promover a aprendizagem significativa na Educação Infantil. As abordagens didáticas, embora partilhem fundamentos comuns, são adaptadas às diferentes faixas etárias e empregam recursos adequados aos objetivos de ensino. Ainda assim, a efetivação desses objetivos depende, em grande parte, da postura reflexiva do professor, que avalia continuamente o progresso dos alunos e sua própria prática pedagógica. Essa avaliação constante possibilita reorientar estratégias e fortalecer uma escolarização democrática, que contribua para a formação de indivíduos críticos e engajados na sociedade.

Portanto, a pesquisa permitiu responder à questão central sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil. Ao longo do estudo, foi possível evidenciar, a partir do levantamento de autores que discutem o tema, que a contação de histórias

desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo das crianças. Além disso, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que o estudo demonstrou como essa prática contribui para o despertar do gosto pela leitura, para a construção da imaginação e para a formação de cidadãos críticos.

Os dados analisados confirmam que a literatura, quando integrada ao contexto educacional, torna-se um poderoso instrumento pedagógico, capaz de estimular a reflexão e o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no séc XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRUNER, Jerome. Seymour. **Sobre o Conhecimento: Ensaio de mãos esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIGUEIREDO, Hosiane de Oliveira Bragia; SANTOS, Elaine Aparecidas Ferreira dos. A importância da Contação de Histórias Infantis para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. **Revista Científica Instituto Saber de Ciências Integradas**. n 16. p. 115-119. Fevereiro de 2015. ISSN: 2446-8436. Disponível em <https://www.isciweb.com.br/revista/normas-para-publicacao/16-numero-02-2015/115-a-importancia-da-contacao-de-historias-infantis-para-o-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil>. Acessado em: 25, out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1988.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. A arte de contar história: Uma Estratégia para a formação de leitores. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense**. V.1, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>. Acessado em: 17, out. 2022.

MENEZES, Ivanir Olegário de. A contação de histórias como estratégia para motivar a leitura. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, ed. 6, V. 09, p.

43-54, 2020, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contacao-de-historias>. Acessado em: 17, out. 2022.

PÚBLICA, Revista Educação. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 10 de out. 2024.

SILVA, Andreia Porto da. **O ato de ler e contar histórias para crianças: O professor trabalhando na formação do leitor na escola.** Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1842/1/AndreiaPortoSilva.pdf> Acessado em 17, out. 2022.

SILVA, Emanoela Cargnin da. Uma boa história, um bom contador, uma criança e a imaginação: características da contação de histórias. **Revista Educação Pública.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/uma-boa-historia-um-bom-contador-uma-crianca-e-a-imaginacao-caracteristicas-da-contacao-de-historias>. Acessado em 01, nov. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS MOBILIZADORAS

Tatiana Bezerra

Maria Aline Pincer Savaris

Fábio Santos de Andrade

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, têm se intensificado as preocupações relacionadas às questões ambientais e, por isso, é de extrema importância que, como educadores e educadoras, nos apropriemos desse tema, reconhecendo a escola como espaço de sociabilidade, no qual a educação ambiental deve compor o processo educativo das crianças. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar como as relações pedagógicas de educação ambiental são estabelecidas no processo educativo na pré-escola da Escola Municipal Mundo Encantado da Criança, da rede municipal de Matupá-MT.

A metodologia utilizada foi uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo observação, com a participação de oito professoras das turmas de Pré-I e Pré-II da etapa pré-escola da Educação Infantil da mesma instituição. O projeto teve como objetivo principal analisar a prática pedagógica relacionada às questões ambientais e como esses conteúdos são trabalhados com os alunos de forma multidisciplinar. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com treze perguntas semiestruturadas, complementado por dados qualitativos que deram suporte ao andamento da pesquisa. A observação, nesse contexto, possibilitou o acompanhamento e a análise de práticas, evidenciando os fatos e desenvolvendo argumentos que enriqueceram o estudo.

Para o gerenciamento e planejamento das ações voltadas às questões ambientais, é indispensável compreender a percepção ambiental do grupo envolvido. Esse conhecimento facilita a compreensão das interações do ser humano com o meio ambiente e permite que a intervenção aconteça a partir dessa realidade. Isso pressupõe que os projetos em Educação Ambiental (EA) não devem ser estruturados como algo pronto e acabado. As estratégias precisam ser delineadas, construídas e discutidas com o grupo participante, levando em consideração a percepção predominante.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Nessa fase, o principal objetivo é estimular o crescimento de forma lúdica e prazerosa, levando em consideração as características específicas dessa faixa etária e proporcionando bases para um futuro bem-sucedido. É nesse período que as crianças são expostas a atividades de socialização, aprendem a compartilhar, a trabalhar em grupo e a respeitar as diferenças. Assim, constroem-se as bases do aprendizado futuro e desenvolvem-se habilidades sociais, cognitivas e emocionais que as acompanharão ao longo da vida.

Nos últimos anos, a Educação Infantil passou por muitos avanços. Como primeira etapa da educação básica, tem a finalidade de desenvolver a criança até os cinco anos de idade em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais. A creche e a pré-escola contribuem para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em diversas situações. Nessas instituições, os professores estimulam a criatividade, a autonomia, a construção do raciocínio e a interação com os colegas. Por se tratar do trabalho com crianças muito pequenas e, muitas vezes, dependentes, exige-se do docente um olhar atento e sensível ao que acontece no cotidiano escolar.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, organiza-se a partir de interações e brincadeiras. Para isso, são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Conforme a BNCC, o educador deve promover experiências que permitam às crianças conhecer: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

O desenvolvimento na educação infantil além de possuir seus objetivos gerais também estabelece os seis direitos que apresentam os campos de experiência, na finalidade de que o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento contemple a BNCC conforme os grupos de faixa etária:

- Bebês de 0 a 6 meses de idade;
- Crianças bem pequenas de 1 a 3 anos e 11 meses de idade;
- Crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Quadro 1 - Síntese das Aprendizagens

Campos de experiência	Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
O eu, o outro e o nós.	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos.	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas.	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação.	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BNCC (2018)

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é um documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como objetivo garantir uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras nessa faixa etária. A BNCC traz informações fundamentais sobre a Educação Infantil como etapa da educação básica e como parte essencial do processo educacional. Quando a criança ingressa na creche ou na pré-escola, muitas vezes essa é sua primeira separação dos vínculos afetivos familiares, o que marca o início de uma nova etapa de socialização.

A Educação Infantil parte da concepção que vincula educar e cuidar, compreendendo o cuidado como algo inseparável do processo educativo. Assim, as crianças devem brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme estabelecem os direitos de aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho do educador precisa contemplar a seleção, organização, planejamento, mediação e acompanhamento das práticas pedagógicas e das interações cotidianas, garantindo a diversidade de situações que promovam o desenvolvimento integral das crianças e consolidem as sínteses da aprendizagem.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 225, §1, inc. VI, estabelece que os brasileiros tenham direitos e deveres assegurados, e a Educação Ambiental (EA) deve ser abordada em todos os níveis de escolaridade:

Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Brasil, 1988).

Um assunto de tamanha importância necessita de maior investigação e aprofundamento científico. Refletir sobre as questões ideológicas, políticas e sociais que, direta ou indiretamente, estão interligadas ao tema é fundamental para a construção de processos que levem os educadores a organizar suas aulas de forma crítica e contextualizada. Quanto mais aprendemos, mais compreendemos a realidade em que vivemos.

Conforme Berna (2004, p. 30):

O educador ambiental deve procurar colocar os alunos em situações que sejam formadoras, como por exemplo, diante de uma agressão ambiental ou conservação ambiental, apresentando os meios de compreensão do meio ambiente. Em termos ambientais isso não constitui dificuldade, uma vez que o meio ambiente está em toda a nossa volta. Dissociada dessa realidade, a educação ambiental não teria razão de ser. Entretanto, mais importante que dominar informações sobre um rio ou ecossistema da região é usar o meio ambiente local como motivador.

A Política Nacional de Educação Ambiental (EA) estabelece, em seu art. 1º, que se entende por Educação Ambiental os processos por meio dos quais indivíduos e coletividades constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, o que é essencial para a qualidade de vida e sua sustentabilidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998, p. 181):

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno — seu meio, sua comunidade — não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estadual e municipal (art. 225, § 1, VI).

Essas necessidades manifestaram-se em decorrência das grandes transformações ocorridas ao longo da história da humanidade e de suas relações com os recursos naturais para a sobrevivência. Assim, a questão ambiental impõe às sociedades a busca por novas formas de pensar e agir, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Surgem, portanto, novos caminhos e modelos de produção de bens que atendam às necessidades humanas, sem perpetuar desigualdades e exclusão social, e que, ao mesmo tempo, assegurem a sustentabilidade ecológica. Isso implica a construção de um novo universo de valores, no qual a educação tem um papel central a desempenhar.

De acordo com Gutierrez e Prado (1999), a crise atual não é restrita a um indivíduo ou a uma sociedade, mas possui dimensões planetárias. Esse cenário requer uma profunda mudança na forma de perceber e compreender o mundo, nas relações e inter-relações entre os diferentes organismos que habitam o planeta. Exige, ainda, uma revisão de valores, hábitos, atitudes e estilos de vida, na tentativa de criar um ambiente físico, mental e espiritual mais saudável e que cause menos impactos às gerações futuras.

Sem dúvida, a Educação Ambiental (EA) constitui um elemento essencial na evolução educacional da sociedade, que precisa se adaptar à nova realidade mundial, marcada pela exigência de um compromisso com o crescimento sustentável e pela preservação dos recursos naturais. Segundo Berna (2004, p. 18):

O ensino sobre o meio ambiente deve contribuir principalmente para o exercício da cidadania, estimulando a ação transformadora além de buscar aprofundar os conhecimentos sobre as questões ambientais de melhores tecnologias, estimular a mudança de comportamento e a construção de novos valores éticos menos antropocêntricos.

A Educação Ambiental é um tema multidimensional, ou seja, pode ser inserido em todas as disciplinas, pois o aprendizado está fundamentado na interdisciplinaridade. Segundo Morin (2000, p. 37):

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo Inter retroativo ou organizacional. Dessa maneira uma sociedade é mais que um contexto é o todo organizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.

Como é possível, dentro das condições concretas da escola, contribuir para que os alunos percebam e compreendam as consequências ambientais de suas ações nos espaços que frequentam diariamente, como os locais onde jogam bola, se relacionam, se encontram nos parques ou, simplesmente, onde vivem? De que forma eles podem colaborar para a reconstrução e a gestão coletiva de alternativas de produção da subsistência, de modo a minimizar os impactos negativos sobre o meio ambiente? Quais são os espaços que possibilitam essa participação ativa?

Diante de tantos obstáculos, qual seria a melhor forma de desenvolver a Educação Ambiental (EA) nas escolas? De acordo com Sato (2002, p. 25):

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como as atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de práticas interdisciplinares, propor novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas ambientais atualizados.

Deste modo, ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, a escola deve garantir a participação de todos no processo de sua construção e execução, tendo os alunos como sujeitos centrais. Os conteúdos precisam ser revistos para que convirjam entre as disciplinas de forma interdisciplinar. Segundo Sato (2002, p. 24), a EA “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos”. Assim, apresenta-se como uma peça essencial no currículo escolar.

Essas e outras questões estão cada vez mais presentes nas reflexões sobre o trabalho docente. A problematização e a compreensão das consequências das alterações ambientais permitem reconhecê-las como resultado da ação humana em determinados contextos históricos, além de indicar diferentes caminhos de superação. Dessa forma, o debate escolar pode incluir a dimensão política e a busca de soluções para situações como a sobrevivência de pescadores na época da desova dos peixes, as constantes queimadas em períodos de

seca, a falta de saneamento básico adequado ou as enchentes que causam tantos danos à população.

A partir desse olhar, percebe-se a relevância da educação na compreensão das questões ambientais. Independentemente do uso do adjetivo “ambiental”, a escola deve proporcionar espaços de sensibilização e capacitação que favoreçam nos alunos a tomada de consciência e a adoção de ações concretas em prol de um futuro sustentável.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A proposta de pesquisa apresentada direcionou treze questões semiestruturadas com o objetivo de analisar como a educação ambiental e sua organização estão inseridas na prática escolar, tendo como questão norteadora: quais relações pedagógicas de educação ambiental são desenvolvidas na pré-escola da Escola Municipal Mundo Encantado da Criança, pertencente à rede municipal de Matupá-MT.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, estruturada em interações e brincadeiras. Para tanto, assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desse entendimento, foi possível observar o envolvimento e o domínio do tema por parte das professoras na aplicação de estratégias pedagógicas.

Constatou-se a percepção ambiental das crianças, que favoreceu a compreensão do eu e do outro, das relações afetivas, dos sentimentos e da interação com o ambiente. Na Educação Infantil, o aprender se concretiza no fazer, no viver e no experienciar. Como afirma Sato (2002, p. 17), “[...] a EA deve promover mudanças urgentes na qualidade de vida, na consciência pessoal e na harmonia entre os seres humanos e a natureza”.

A pesquisa identificou que as práticas educacionais voltadas à educação ambiental incluem atividades como o cultivo da horta escolar, a realização de exemplos práticos sobre o uso consciente da água, a participação coletiva na limpeza da sala, projetos voltados à ética e à cidadania, além de experimentos sobre o efeito estufa. Os resultados permitiram concluir, de maneira satisfatória, o comprometimento e a dedicação das professoras na implementação dessas ações.

Gráfico 1- Análise das práticas de EA na escola Municipal Mundo Encantado da Criança.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Gutiérrez e Prado (1999) ressaltam que pouco servirão os modelos e normas preestabelecidos se não houver coragem para readequá-los às exigências da nova realidade. Isso porque os procedimentos e instrumentos pedagógicos demandados pela cidadania ambiental precisam ser criados e recriados no cotidiano, em consonância com os princípios da cultura de sustentabilidade.

Sob essa perspectiva, as professoras também destacaram alguns desafios enfrentados ao desenvolver práticas pedagógicas, sendo muitas vezes necessário readequar as atividades para garantir a participação de todos os alunos.

As atividades são apresentadas de diferentes formas, como atividades artísticas, práticas corporais, musicalização, aulas em espaços abertos e dinâmicas em grupo. Esses recursos despertam o encantamento das crianças e reforçam a importância de respeitar o ambiente em que vivem.

Gráfico 2 – Análise da maneira que é desenvolvido os temas de EA.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O município de Matupá aplica políticas públicas para favorecer as crianças atendidas na rede municipal. Dessa forma, a escola utiliza energia solar, trabalha com materiais e papéis reciclados e também promove projetos, como o ponto de coleta de óleo usado. Além disso, realiza a captação de água por meio de poço artesiano e faz a separação do lixo orgânico, que é destinado ao viveiro municipal para o processo de compostagem e serve de adubo para a horta.

Os alunos participam de passeios escolares, nos quais têm a oportunidade de visitar o Viveiro Municipal e o Lixão Municipal, ampliando o conhecimento sobre como ocorre o descarte do lixo e conhecendo as plantas da região local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada no artigo explorou o tema da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil, com o objetivo de analisar como ela está inserida nas práticas da pré-escola da Escola Municipal Mundo Encantado da Criança, no município de Matupá – MT. Com o conhecimento obtido, percebe-se que a educação ambiental é desenvolvida de maneira satisfatória, conforme os dados analisados.

A metodologia utilizada consistiu em um questionário com treze perguntas semiestruturadas, que permitiu identificar a importância e as contribuições da EA dentro e fora da sala de aula. Observou-se o envolvimento e o domínio do tema na aplicação das estratégias delineadas pelas professoras, assim como a forma como tais práticas foram transmitidas aos alunos de maneira multidisciplinar. Dessa forma, compreende-se que a EA ultrapassa os métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes se restringem a uma perspectiva contemplativa da natureza. É necessário que no espaço escolar haja participação, envolvimento, preparo dos educadores, bem como condições reais para superar os desafios que se colocam à efetivação das práticas pedagógicas.

Assim, os espaços educativos da Escola Municipal Mundo Encantado da Criança, mesmo diante dos muitos desafios enfrentados, oferecem aprendizagens conectadas à vida e ao respeito à diversidade ambiental.

Nessa perspectiva, entende-se que a EA é um instrumento de transformação social. Edgar Morin (2000) orienta que a questão ambiental não seja compreendida de forma fragmentada, mas integrada, pois nós, seres humanos, somos parte desse meio. Portanto, cabe ao ser humano transformar e reformar seu pensamento, buscando conhecimento sobre a complexidade ecológica e social.

Conclui-se que esta pesquisa representa um passo importante na compreensão da EA na Educação Infantil e de suas relações pedagógicas mobilizadoras, abrindo caminhos para novas investigações e conhecimentos que possam trazer avanços significativos para a área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 10, jun. 2022.

BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01, jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999, 128 p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeane Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 116 p.

SATO, M. (org.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. São Carlos: RIMA, 2002.

BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM CAMINHO PARA AUTONOMIA E INCLUSÃO ESCOLAR

Vanessa Cardoso Guimarães

Lucimar Alves Silva

Elizabeth Ângela dos Santos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender a percepção das professoras sobre a relevância da ludicidade para o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar, especificamente no contexto da Associação Pestalozzi do município de Água Boa – MT.

A escolha do tema é profundamente pessoal e nasce da vivência de uma das autoras ao lado de familiares surdos, especialmente seu pai e primo. Acompanhar os desafios enfrentados por eles, como as dificuldades de comunicação e inclusão, revelou o impacto que a ausência de estratégias lúdicas na infância pode causar ao longo da vida.

A ludicidade, além de ser uma ferramenta pedagógica, constitui-se em um meio de promover alegria, socialização e autoestima, ajudando a formar indivíduos mais confiantes e integrados. Essas reflexões foram reforçadas pela constatação de que as famílias, muitas vezes despreparadas, também enfrentam barreiras para oferecer o suporte necessário. Sem o acompanhamento adequado, tanto as crianças quanto seus familiares lidam com obstáculos que poderiam ser minimizados por práticas mais conscientes.

Assim, este trabalho busca destacar a importância do lúdico como um caminho para a autonomia e a inclusão escolar, contribuindo para que crianças com necessidades educacionais especiais possam desfrutar de uma infância mais feliz e de oportunidades que impactem positivamente sua vida adulta.

Nesse sentido, cabe contextualizar que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia/Polo UAB de Água Boa – MT, que buscou compreender a relevância das práticas lúdicas no processo de escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais. A escolha da Associação Pestalozzi, no município de Água Boa – MT, como local da pesquisa, ocorreu em razão de seu reconhecimento como referência na utilização da ludicidade, tanto no trabalho com crianças quanto com adultos com necessidades especiais.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o cuidado formal com pessoas com deficiência começou no período do Império, quando foram criadas as primeiras escolas internas seguindo o modelo europeu. A primeira delas foi o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro por Dom Pedro II, em 1854, que hoje recebe o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Aranha, 2005).

A criação dessas primeiras escolas ocorreu por influência de amigos e pessoas próximas ao Imperador, revelando um costume de favores e práticas de caridade comuns no Brasil daquela época. Essa forma inicial de atendimento consolidou um modelo de cuidado voltado mais para a assistência do que para a garantia de direitos, o que influenciou o desenvolvimento da educação especial no país desde seus primórdios. A ênfase no atendimento a pessoas com cegueira e surdez evidencia que, no início, a atenção recaía sobre as deficiências mais visíveis ou, talvez, refletisse a influência das ideias europeias, que também priorizavam essas áreas.

Segundo Picolini e Flores (2020), durante a Primeira República (1889–1930), a educação especial não recebeu a devida atenção por parte do governo, em um período marcado por uma sociedade predominantemente rural e pouco urbanizada. A educação primária e, conseqüentemente, a educação destinada a pessoas com deficiência não eram consideradas prioridades, especialmente pela aristocracia rural, que não via necessidade de promover a escolarização em uma economia agrária baseada em instrumentos rudimentares. Dessa forma, tanto a educação popular quanto a educação especial permaneceram escassas, sendo vistas como não essenciais para a produção de mão de obra.

Como observa Jannuzzi (2006, p. 23, *apud* Picolini; Flores, 2020, p. 209),

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado.

A partir de 1930, o Brasil passou a demonstrar maior interesse pela questão da deficiência, o que resultou em ações governamentais e na criação de instituições filantrópicas e escolas especializadas. Um marco importante foi a fundação do Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte, no ano de 1935, sob a liderança de Helena Antipoff, que atendia crianças com deficiência intelectual e problemas de comportamento. Sua influência

levou à criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948 (Picolini; Flores, 2020).

A década de 1990 representou um período de transição e de intensos debates na educação especial brasileira, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca, de 1994, exerceu grande impacto no cenário nacional ao introduzir o conceito de inclusão em contraposição ao de integração. Já em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dedicou um capítulo específico à Educação Especial, estabelecendo que o atendimento aos alunos com deficiência é dever do Estado, devendo sua educação ser pública, gratuita e preferencialmente realizada na rede regular de ensino (Picolini; Flores, 2020).

Apesar dos avanços legais e da adoção crescente da perspectiva inclusiva, a efetiva implementação de práticas inclusivas de qualidade ainda enfrenta desafios significativos no Brasil, entre eles a necessidade de profissionais devidamente qualificados e a garantia de recursos pedagógicos e estruturais adequados.

ESCOLAS PESTALOZZIS NO BRASIL: HISTÓRIA E FILOSOFIA

A Associação Pestalozzi tem sua origem inspirada nos princípios pedagógicos do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que revolucionou a educação ao defender um ensino baseado no desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando aspectos intelectuais, emocionais e sociais. Pestalozzi acreditava que o aprendizado deveria respeitar as particularidades de cada aluno, estimulando a autonomia e promovendo experiências significativas por meio de atividades práticas e lúdicas (Oliveira, 2017).

No Brasil, as escolas Pestalozzis começaram a se consolidar a partir do século XX, voltadas especialmente para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

Segundo Oliveira (2017) a primeira instituição foi fundada em 1929, no Rio de Janeiro, por Helena Antipoff, psicóloga russa que trouxe para o país metodologias inovadoras inspiradas nos princípios de Pestalozzi e na educação inclusiva. Desde então, as escolas Pestalozzis espalharam-se pelo Brasil, tornando-se referência no atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência.

Atualmente, a Associação Pestalozzi de Água Boa - MT segue essa filosofia e se destaca como um importante centro de referência na educação especial, oferecendo suporte

pedagógico tanto para seus alunos quanto para professores da rede municipal. A instituição promove formação continuada de educadores, incentivando as práticas inclusivas e fortalecendo os princípios de Pestalozzi na educação pública.

Durante a realização da pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade da Associação Pestalozzi de Água Boa – MT, uma instituição que acolhe com responsabilidade e afeto os estudantes com os mais diversos tipos de deficiência. Segundo informações verbais das profissionais que atuam na escola atualmente, a Pestalozzi atende 204 alunas/os, incluindo crianças, adolescentes e adultos, com especificidades que vão desde cadeirantes, surdos, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de *Down*, deficiência intelectual, paralisia cerebral, múltiplas deficiências e microcefalia, e deficiências visuais, transtornos de aprendizagem, TPAC (Transtorno do Processamento Auditivo Central), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), entre outras.

A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As brincadeiras lúdicas, no contexto da educação especial que atende alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, favorecem a análise e a reflexão sobre os aspectos socioafetivos, essenciais para o desenvolvimento do estudante e para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho ancorou sua pesquisa na visão de alguns teóricos, entre eles Vygotsky (1994) e Piaget (1975).

A brincadeira contribui de maneira significativa para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas de forma livre, além de gerar efeitos positivos no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades básicas e a aquisição de novos conhecimentos. Brincadeiras aparentemente simples são, na verdade, fontes ricas de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, funcionando também como forma de autoexpressão.

Para Vygotsky (1994), o brinquedo é uma ferramenta que impulsiona a criança à ação, promovendo interação, experimentação e construção do conhecimento sobre o mundo. Assim, o brinquedo se apresenta como um objeto que oferece à criança a oportunidade de vivenciar o divertimento, ao mesmo tempo em que possibilita o

desenvolvimento social e emocional. Por meio dele, o pensamento infantil é aguçado, estimulando a criatividade, a imaginação e a curiosidade.

Além disso, é importante refletir sobre a contribuição de Vygotsky ao afirmar que é no brinquedo que:

A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1994, p.117).

Sendo assim, Vygotsky (1994) nos convida a refletir sobre a importância e o papel fundamental do brinquedo no contexto da educação infantil, destacando que, ao brincar, a criança explora um mundo repleto de possibilidades, expandindo suas capacidades habituais e transcendendo seus limites.

De acordo com as concepções de Piaget (1975), a aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento do conhecimento da criança, que é um processo espontâneo, conectado ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. Já as ideias de Vygotsky (1984) enfatizam a importância do contexto sociocultural e das interações sociais que as crianças estabelecem com o meio.

Nesse sentido, ter amigas e amigos e cultivar amizades representam elementos essenciais para o desenvolvimento saudável do ser humano, pois nessas relações ocorrem trocas afetivas e cognitivas que contribuem para o fortalecimento do companheirismo. Possuir amigos, portanto, geralmente proporciona maior estabilidade emocional, empatia e autoconfiança.

De acordo com Piaget:

[...] se a criança sente necessidade de socializar seu pensamento, esta necessidade deve, na verdade, poder satisfazer-se por completo quando a criança tem amigos de sua idade, que ela vê diariamente, e com os quais ela brinca sem constrangimentos e sem se policiar (Piaget, 1972, p. 232).

De acordo com Piaget (1972) a interação social tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, por isso, ao brincar com seus amigos e amigas a criança expressa seus sentimentos e ideias, sem críticas ou julgamentos.

CAMINHOS PARA INVESTIGAR O LÚDICO E A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois essa metodologia tem como fio condutor compreender, em profundidade, os significados, experiências e perspectivas de pessoas ou grupos sobre o fenômeno estudado. Segundo Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O lócus da pesquisa foi a Escola Pestalozzi de Água Boa – MT, que atende exclusivamente crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

Como foi discutido até aqui, o jogo e as brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Na escola inclusiva, devem ser considerados elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um breve estudo sobre o jogo na perspectiva da psicologia, entendida como um dos pilares da ludicidade.

Para compreender a percepção das professoras e professores sobre a relevância da ludicidade para o processo de inclusão de crianças com NEE no ambiente educacional, foram utilizados questionários semiestruturados, elaborados no Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, a fim de que os participantes pudessem responder de forma livre e reflexiva.

Assim, a pesquisa buscou compreender as percepções das professoras da Associação Pestalozzi de Água Boa – MT sobre a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE. Para alcançar esse objetivo, aplicou-se um questionário semiestruturado, respondido pelas participantes da pesquisa.

O questionário foi composto por 10 questões, incluindo abertas e fechadas, o que permitiu às participantes expressarem suas percepções de maneira detalhada. As professoras e membros da equipe gestora responderam sobre suas experiências com atividades lúdicas, desafios enfrentados, impactos no desenvolvimento infantil e a formação continuada promovida pela instituição.

No total, 10 professoras da Associação Pestalozzi responderam ao questionário. As respostas foram categorizadas conforme os principais temas abordados, identificando padrões, recorrências e percepções comuns entre as participantes. Para análise, utilizou-se a análise de conteúdo, permitindo identificar padrões e compreender as percepções das participantes. Os dados foram interpretados relacionando teoria e prática, à luz dos

conceitos de Kishimoto, Vygotsky e Piaget sobre ludicidade e aprendizado, além de outros autores que fundamentam a pesquisa.

As participantes foram identificadas ao longo da análise como P1, P2, P3 ... P10. A maioria (90%) atua como professora e 10% como psicopedagoga. A idade e o tempo de docência variam, com experiências que vão de seis meses a dezoito anos de atuação. A totalidade das participantes se identifica com o gênero feminino, o que reflete o perfil majoritário da amostra e confirma pesquisas que apontam que a docência na Educação Infantil é predominantemente exercida por mulheres.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança com NEE, todas as professoras afirmaram que as atividades lúdicas contribuem de forma significativa para o crescimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas apresentadas pelas docentes dialogam com as principais teorias do desenvolvimento infantil.

Piaget (1971) enfatiza o papel do jogo como uma forma de a criança assimilar o mundo e adaptar-se a ele. As brincadeiras permitem que a criança reproduza suas vivências e transforme a realidade de acordo com seus desejos e interesses. Nesse sentido, as respostas das professoras revelam essa percepção:

Afirma que o lúdico "demonstra suas habilidades e capacidade dentro de suas limitações". (P1)

Destaca que "a criança aprende bem mais quando está brincando". (P4)

Salienta que "a ludicidade promove a aprendizagem de forma mais acessível, prazerosa e significativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança". (P5)

A afirmação da professora P5 corrobora a ideia de Piaget, ao destacar que o jogo oferece um espaço para a criança atuar em seu próprio ritmo e de acordo com seu nível de compreensão.

Já Vygotsky (1994) propõe que o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que em outras situações. Para o autor, no jogo a criança "sempre se comporta além do comportamento habitual de

sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p. 117).

As respostas das professoras refletem claramente essa visão:

Afirma que as atividades lúdicas "estimulam várias áreas físicas, motoras, emocionais, cognitivas e sociais". (P9)

Menciona que "o lúdico estimula habilidades sociais, emocionais e cognitivas auxiliando a suprir dificuldades em todas as áreas do conhecimento de forma interativa". (P6)

Complementa que o lúdico "estimulam a atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, construir de vínculos, permitem a expressão de emoções e sentimentos e até na linguagem e comunicação". (P7)

Essas afirmações evidenciam como o lúdico, na perspectiva de Vygotsky, atua como mediador no desenvolvimento de habilidades que seriam mais desafiadoras sem o contexto da brincadeira.

Kishimoto (2008) enfatiza o papel dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. A autora destaca que o brincar é uma ação livre e prazerosa, que não exige um produto final, mas promove o desenvolvimento global da criança e uma compreensão mais ampla e significativa do mundo.

As professoras corroboram essa visão ao apontarem que:

Afirma que "as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, pois promovem inclusão, autonomia e aprendizado de forma envolvente e significativa". (P10)

A fala de P10 está alinhada com a ideia de Kishimoto de que o lúdico deve ser significativo para a criança.

TIPOS DE BRINCADEIRAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO

As professoras da Pestalozzi utilizam diversos tipos de brincadeiras lúdicas, como circuitos de atividades físicas, jogos de tabuleiro, brincadeiras estruturadas e direcionadas, jogos educativos, atividades sensoriais, jogos de encaixe, quebra-cabeças, blocos, música, dança, jogos cooperativos, contação de histórias e teatro.

Segundo as docentes, a escolha dessas atividades tem como objetivo “atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado

divertido e inclusivo”, além de “estimular o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico”.

No que diz respeito aos desafios na implementação das atividades lúdicas, algumas professoras apontaram a “falta de materiais” e a dificuldade em “pensar em atividades que promovam a interação de todos”. A superação desses obstáculos, segundo elas, envolve a busca por conhecimento e a compreensão das especificidades de cada aluno, bem como a adaptação das atividades e a participação em capacitações contínuas.

ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E O PAPEL DA FAMÍLIA

O envolvimento das crianças nas atividades lúdicas é percebido como muito positivo. As professoras destacam que essas atividades “ajudam muito a explorar seus conhecimentos” (P1), “chamam a atenção da criança” (P3) e que as crianças com necessidades especiais são “naturalmente curiosas e se envolvem, aprendendo o que lhes é ensinado” (P4).

O papel da família é visto como fundamental. A Associação Pestalozzi orienta os familiares quanto a práticas lúdicas para reforçar o aprendizado em casa, como “brincadeiras, jogos, circuitos” (P1), além de oferecer acompanhamento por meio da “orientação da equipe escolar” (P2) e da atuação da psicopedagoga (P7).

A maioria das professoras concorda que a família é essencial para o desenvolvimento, atuando como “suporte emocional, social e educativo” (P10) e fortalecendo a autonomia, a autoestima e a inclusão da criança. A instituição busca “acolher essa família com muito carinho, ouvindo as queixas, orientando quais caminhos seguir e qual postura os pais precisam adotar diante da criança” (P5).

MATERIAIS E RECURSOS LÚDICOS ESSENCIAIS

As professoras mencionam uma variedade de materiais e recursos lúdicos essenciais para potencializar a inclusão e autonomia:

"Jogos de encaixe, brinquedos que estimulem a exploração social, como bolas com guizos, objetos sonoros" (P1).

"Material adaptado, jogos e brincadeiras adaptado, recurso visual, atividade sensorial, uso de tecnologia de comunicação" (P2).

"Atividades ao ar livre, materiais adaptados, música, arte, recursos de comunicação e tecnologia assistiva" (P4).

"Salas temáticas, jogos pedagógicos adaptados, materiais sensoriais, livros acessíveis e audiovisuais, tecnologias assistivas, materiais de psicomotricidade, recursos didáticos lúdicos" (P5).

"Materiais concretos, arte, música e movimento, jogos de cooperação,

brincadeiras sensoriais e jogos concretos, jogos de tabuleiro adaptados e tradicionais e vídeo modelagem" (P6).

"Letras emborrachadas, jogos com velcro, livros imantados, jogos, quebra-cabeça, placas de sinalização, brinquedos adaptados" (P7).

"Jogos de tabuleiro com peças maiores e com diferentes texturas, materiais com velcro para facilitar a interação, jogos de encaixe com formas e cores distintas, materiais sensoriais como massinha e areia, e brinquedos que exploram os sentidos" (P9).

Podemos perceber, pelas respostas das professoras, a diversidade de atividades lúdicas desenvolvidas por elas. Essa variedade de recursos, adaptados às necessidades de cada aluno, é fundamental para garantir uma aprendizagem significativa e personalizada.

CAPACITAÇÃO DAS PROFESSORAS E A LUDICIDADE

A Associação Pestalozzi é reconhecida como referência na formação de professoras e professores da rede municipal no que se refere à ludicidade na educação especial. O processo de capacitação é organizado por meio de:

"Formação continuada, com foco na ludicidade, para adaptar e implementar estratégias lúdicas e eficaz" (P1).

"Estudos de casos, roda de conversa" (P2).

"Amor e bondade, desenvolvimento afetivo e práticas pedagógicas lúdicas" (P3).

"Capacitação, atualização de materiais" (P4).

"Oficinas para produção de materiais lúdicos concretos e adaptados" (P5).

Formações dadas por profissionais como terapeuta ocupacional, com "teoria, prática e estudo de caso e confecção de material" (P6).

Parcerias entre a SEMED e a Associação Pestalozzi (P9, P10).

"Um dia de estudo, apresentação de materiais e ideias que possam contribuir nas escolas regulares que atendem alunos especiais" (P4).

Essa abordagem de capacitação reflete a complexidade e a importância da ludicidade na educação especial, buscando possibilitar que as professoras tenham acesso às teorias e práticas necessárias para atuar de forma inclusiva.

Nóvoa (2003) argumenta que a formação docente deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo de toda a vida. O autor enfatiza que a formação não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve também a reflexão sobre a própria prática e a construção de uma identidade profissional, a qual deve ser consolidada no interior da própria profissão.

CONSIDERAÇÕES

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou compreender a importância das brincadeiras lúdicas na inclusão e autonomia de crianças com necessidades

educacionais especiais (NEE), tomando como referência a experiência da Associação Pestalozzi de Água Boa – MT. A pesquisa evidenciou que o lúdico é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, por proporcionar desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de fortalecer a autoestima e a autonomia dos alunos.

Os resultados do questionário respondido pelas professoras da instituição demonstram que as atividades lúdicas são vistas como fundamentais para a aprendizagem na educação especial, tornando o ensino mais acessível, significativo e envolvente. No entanto, também foram identificados desafios, como a falta de materiais adequados e a necessidade de formação continuada dos educadores, o que reforça a importância de maiores investimentos em recursos pedagógicos adaptados e em capacitação profissional.

A formação das professoras promovida pela Pestalozzi tem impacto direto na educação especial, auxiliando docentes da rede municipal na implementação de práticas inclusivas. Além disso, o papel das famílias foi destacado como essencial para complementar a aprendizagem das crianças em casa, garantindo que as brincadeiras façam parte do cotidiano e reforcem o desenvolvimento infantil.

Com a pesquisa, torna-se evidente que a ludicidade deve ser amplamente explorada na educação especial, pois promove autonomia e inclusão de maneira eficaz. Para fortalecer essa abordagem, recomenda-se que as escolas invistam na criação de ambientes mais adaptados e equipados, além de ampliar o acesso à capacitação profissional e a materiais lúdicos diversificados.

Assim, este estudo contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre o impacto das brincadeiras no aprendizado de crianças com NEE, incentivando a continuidade de pesquisas futuras e a implementação de metodologias pedagógicas cada vez mais inclusivas e acessíveis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. F.; MIGUEL, M. E. B. **A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova**. Acta Scientiarum. Education, 42(1), 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2003.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. Pedagogia Intuitiva da Escola Elementar de Pestalozzi: como se ensinava Aritmética? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 59, p. 1005-1031, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GvPXhhLSGnrfNzKm4tgG7SK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 de abril 2025.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. **Trajatória da Educação Especial no Brasil: Marcos Históricos e Políticos Relevantes**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.-jun. 2020.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Editora Zahar, 1972.

SOUZA, Eulina Castro de. **A Importância do Lúdico na Aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-1%C3%BAadico-naaprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Editora: Martins Fontes, 1994.

EIXO II - INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danielly Maria Lemes Barros

Nathália Simplicio de Araújo

Rosimari Pereira de Arruda

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para a formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), elaborada pelas licenciandas em conjunto com a orientadora.

A justificativa para o recorte temático parte, primeiramente, de vivências pessoais. Uma das autoras tem uma filha diagnosticada com TEA, popularmente conhecido como autismo, e a outra possui um filho que passou por investigação ao longo dessa trajetória. Desse contexto, surgiu a inquietação e a indagação de pesquisa: como ocorre a inserção da criança com TEA na Educação Infantil? Além de tantos desafios já enfrentados pela educação escolar, de que forma acontece a inclusão das crianças com transtorno do neurodesenvolvimento?

O objetivo geral deste estudo é investigar, por meio de pesquisa bibliográfica, ações e metodologias eficientes para a inclusão da criança com TEA no ambiente escolar da Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se: i) compreender o que é o TEA; ii) analisar as políticas de inclusão existentes e sua relação com a formação docente; iii) identificar os avanços alcançados, bem como as dificuldades e desafios enfrentados na prática da inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil. A metodologia aplicada para alcançar esses objetivos foi de cunho qualitativo, com levantamento bibliográfico e documental.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta características geralmente observadas em pessoas atípicas, mas que podem variar significativamente de indivíduo para indivíduo. Os direitos conquistados pelas pessoas com TEA nasceram a partir da mobilização social, por meio da luta dessas pessoas e de seus familiares. A Constituição Federal de 1988 já assegura, em seu artigo 208, o direito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse

direito é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96 – LDB), pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) e, mais recentemente, pela Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/20), que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, justamente pela impossibilidade de identificar o autismo apenas pela aparência.

A inclusão, de modo geral, constitui um grande desafio para as escolas, para as famílias e para as próprias crianças. Na Educação Infantil não é diferente. Sendo esta a primeira etapa da educação escolar, merece atenção redobrada e preparo adequado para acolher e desenvolver essas crianças (Teixeira, 2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

TEA: CONCEITO, TERMINOLOGIA, NÍVEIS E DIAGNÓSTICO

Define-se o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento. Não se trata de uma doença e, por isso, não há cura, mas sim a necessidade de acompanhamento e tratamento ao longo de toda a vida. As características variam de pessoa para pessoa, motivo pelo qual é considerado um espectro. Entre as áreas mais afetadas estão o desenvolvimento da linguagem e da interação social. Também são verificados comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos. Para que ocorra o diagnóstico, essas características precisam estar presentes no indivíduo (Teixeira, 2016).

Assim, não existe um único “padrão” de pessoa com autismo, pois cada indivíduo apresenta especificidades e subjetividades próprias. O nível de suporte necessário pode variar e, por isso, os documentos oficiais classificam o TEA em três níveis de gravidade. O DSM-5-TR apresenta a seguinte categorização:

Nível 1: Requer Suporte.

Nível 2: Suporte Substancial.

Nível 3: Suporte Muito Substancial.

A seguir, apresentamos a tabela adaptada do DSM-5 com as características de cada nível.

Figura 1- Tabela da descrição dos níveis de suporte



Fonte: DSM-5 (2022)

O diagnóstico do TEA é realizado conforme os critérios estabelecidos pelo DSM-5 e também pelo CID-11. No entanto, apesar das características descritas nesses manuais, é indispensável a atuação de uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas especializados antes de se chegar a uma conclusão. O diagnóstico não é laboratorial, mas comportamental, e por isso exige tempo, observação e múltiplas análises.

Um ponto de grande relevância, quando se trata do diagnóstico de TEA, é destacado por Resende e Campos (2022). As autoras alertam que a banalização do diagnóstico tem crescido na sociedade atual. Para que seja preciso, é necessário que o processo seja conduzido por profissionais capacitados, garantindo que as crianças sejam devidamente assistidas e não negligenciadas.

Segundo Gaiato (2021), os métodos de intervenção são fundamentados em tratamentos comportamentais, que utilizam reforçadores. Ou seja, reforçam comportamentos adequados e não reforçam aqueles que se deseja eliminar. O método mais

citado é o ABA, sigla em inglês para Applied Behavior Analysis (Análise Aplicada do Comportamento).

O autor ressalta a importância de trabalhar com teorias do comportamento no processo terapêutico, pois isso possibilita modificar aspectos relacionados à interação social, à comunicação e ao contato visual. Somente após esses avanços é possível atuar em áreas escolares, como leitura, escrita e habilidades matemáticas. Também é importante destacar que, embora as estereotípias sejam muito discutidas, elas só devem ser foco de intervenção quando causam prejuízos ao próprio indivíduo ou ao seu entorno. O tratamento não deve ter como objetivo unicamente tornar a criança “aceitável” socialmente, mas favorecer sua qualidade de vida e autonomia.

Outro recurso mencionado por Gaiato (2021) é o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM), que também se baseia em princípios do comportamento e foi precursor do método ABA. Esse modelo prioriza a construção de interações sociais, a espontaneidade e a capacidade de envolvimento com pessoas do convívio, incentivando o desenvolvimento de vínculos afetivos de forma natural e prazerosa.

No que diz respeito aos direitos, a Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, garante a matrícula de crianças com TEA na rede regular de ensino e assegura o atendimento educacional especializado. A lei prevê que nenhuma instituição pode recusar a matrícula e que esses estudantes devem ter garantido o direito à aprendizagem em igualdade de condições com as demais crianças.

É válido lembrar que algumas terminologias encontradas em documentos mais antigos, como a LDB 9394/96, estão hoje superadas. O termo “portadores”, por exemplo, não é mais utilizado. Apesar de haver legislações há quase três décadas assegurando vagas às crianças com necessidades educacionais especiais, os desafios da inclusão permanecem.

Perin (2015) observa que falar em inclusão é algo complexo. Não basta garantir a vaga escolar. Incluir significa ir além da inserção física da criança: é romper com a segregação, oferecer apoio e suporte adequados, criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de cada estudante, investir na formação docente e, sobretudo, estar preparado para receber o diferente com respeito e empatia.

É muito relevante que o professor tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de ações inclusivas, buscando contribuir, dessa maneira, no desenvolvimento e na aprendizagem. O professor precisa definir na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. (Moraes Octávio, *et al.*, 2021, p. 13)

Nesse sentido, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020, p. 4) evidenciam que “a inclusão escolar, especialmente no contexto do TEA, é um assunto atual e polêmico, envolvendo consideráveis setores sociais e áreas do conhecimento”. Com o crescimento do número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola regular, torna-se necessário elevar também o nível de conhecimento prático dos educadores em relação à educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder aos nossos objetivos, essa pesquisa de abordagem qualitativa, ancora-se em pesquisas bibliográficas e documentais.

De acordo com Gil (2024):

[...] é preciso considerar que as pesquisas qualitativas não se distinguem das quantitativas apenas em decorrência da natureza de seus dados. Elas se distinguem das quantitativas em decorrência, principalmente, da adoção do enfoque interpretativista. [...] Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social. (Gil, 2024, p. 62).

Utilizamos ainda a pesquisa documental como fonte de estudo. Esse tipo de pesquisa consiste em analisar documentos para extrair informações relevantes e tomar decisões fundamentadas, sempre visando a veracidade, a autenticidade e a integridade dos registros. Para este trabalho, recorreremos a documentos oficiais como o CID-11 e o DSM-5, que se configuram como ferramentas valiosas na busca por maior qualidade nos estudos relacionados ao TEA.

Segundo Gil (2002):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...] (Gil, 2002, p. 45).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere à apresentação dos resultados, foi realizada uma investigação dos principais trabalhos sobre a inclusão de crianças autistas na educação infantil, a partir de buscas no Google Acadêmico e na Scielo, utilizando como palavras-chave: autismo, inclusão e educação infantil.

Em um primeiro momento, foram encontrados trinta e seis (36) estudos, entre artigos, teses e dissertações que abordam o tema proposto. Após a seleção, apenas nove (9) trabalhos, publicados em diferentes anos entre 2012 e o presente, foram classificados por atenderem de forma mais próxima aos critérios estabelecidos.

Para melhor compreensão, a tabela a seguir apresenta alguns dos estudos selecionados e utilizados como referência na execução da pesquisa.

Quadro 1 - Levantamento Bibliográfico

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÃO
Brites, Luciana (2022).	Autismo Não Verbal: Como Estimular A Fala Da Criança?	Compreender a importância do autismo não verbal e como é possível estimular a fala da criança com diagnóstico do TEA.	Conclui-se que para estimular a fala de uma criança autista não verbal, é importante criar um espaço de apoio, incentivo e oportunidades de comunicação.
CADORI, Solange & ALBRECHET, Ana Rosa Massolin. (2022).	Autismo E Escola: Desafios Da Inclusão No Ensino Regular	Refletir sobre o TEA e a inclusão da criança na Educação regular, bem como o enfrentamento dos desafios encontrados pelos docentes.	Incluir, como todas as outras necessidades básicas de aprendizagem buscando alternativas coerentes, contribuindo ainda como desenvolvimento das mesmas e ajudando o trabalho docente é fundamental dentro do processo de inclusão.
Moraes Octavio, Ana Julia; Alves Evaristo, Ana Luísa; Marques de Carvalho, Bianca; Fernandes Fantacini, Renata Andrea (2019).	A Inclusão Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil	Compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil.	Cumprir ressaltar que a inclusão do aluno com TEA, deve ser enxergada como um desafio a ser cumprido, não é somente saber que ela existe, é fazer acontecer, apontando que sempre há um objetivo que pode e deve ser desenvolvido, acreditando nas diferenças que cada aluno representa em sala de aula.
Perin, Josiele Albina (2015).	Inclusão De Crianças Autistas Na Educação Infantil	Compreender a complexibilidade da inclusão de Criança com TEA e o crescimento da demanda nas escolas de educação infantil quando diagnosticado.	Apontar as características do aluno com TEA, os processos inclusivos, as dificuldades oriundas e a possibilidade de aplicar materiais e informações da instituição como meio de informação, divulgação e superação de estigmas.
Rissato, Heloíse (2024).	Autismo Não Verbal: Como Auxiliar A Criança Com TeA Com Estratégias Do Dia A Dia	Refletir sobre o autismo não verbal e a importância de promover a autonomia e a independência dela na comunicação.	Incluir suporte personalizado e valorizar a comunicação não verbal e promover oportunidades para que ela se expresse. Criar um espaço rico em estímulos visuais, com cartazes, imagens e objetos interessantes, podem motivar a criança a se expressar.

Weizenmann, Luana Stela; Pezzi, Fernanda Aparecida Szarecki; Zanon, Regina Basso (2020).	Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes	Investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.	Vale lembrar que a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola.
Bastos, Rosângela Porfirio & Souza, Daniel Cerdeira (2019).	A Prática Do Ensino Estruturado No Modelo Teacch Face À Inclusão Escolar Do Educando Com Tea	Analisar o cenário da prática do ensino organizado no modelo TEACCH e a inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no período de 2013 a 2017.	Os resultados comprovaram poucas produções em nível stricto sensu com o foco no TEACCH como método associado às práticas de ensino, apesar de reconhecidamente validado do ponto de vista teórico. Outro aspecto importante mencionado é a crítica ao TEACCH como uma ferramenta que não promove a autonomia no aprendente, por ser focado em atividades repetitivas e estruturada individualmente.
Souza, Cláudia Lima & Lurenço, Manoel Gionovaldo Freire (2024)	A Inclusão De Criança Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil No Município De Almeirim-Pa: Desafios Na Prática Docente	Investigar a inclusão de criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e alguns aspectos do processo educacional que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA na educação infantil.	Na concepção do conhecimento do assunto, o estudo conclui que para que aconteça uma inclusão com resultados, são muitos os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e o principal é a qualificação do docente que atenderá o aluno com TEA na sala regular de Educação Infantil.
Alves, Ana Karine da Silva (2024)	Crianças Com Autismo Na Educação Infantil: Desafios E Estratégias Para Professores Lidarem Com A Inclusão	Examinar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando os desafios enfrentados pelos docentes ao lidar com essas crianças autistas.	Cumpre-se ressaltar a importância de elaborar políticas educacionais públicas que fomentem práticas mais inclusivas, que ajustem a formação de docentes às necessidades da educação e estabeleçam um perfil profissional que corresponda às habilidades e competências fundamentais para os docentes, alinhadas com a realidade brasileira.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir dos estudos avaliados na tabela anterior, foi possível observar diferentes concepções. Contudo, todos convergem para a mesma compreensão: a inclusão do aluno com TEA deve ser encarada como um desafio a ser superado, não se restringindo apenas ao reconhecimento de sua existência, mas à implementação efetiva de ações que respeitem e promovam o desenvolvimento das diferenças individuais de cada estudante.

Para Alves (2024, p. 12):

Saber desses níveis e quais as suas especificidades auxiliam o profissional a identificar o grau de comprometimento das capacidades cognitivas das crianças e dos demais indivíduos com autismo, que passam por diversas avaliações

realizadas por profissionais tanto para ter ciência do nível de TEA do sujeito como para oferecer um entendimento individual e peculiar necessários (Alves, 2024, p. 12).

Diante de tal repercussão, incluir essas crianças significa buscar alternativas coerentes que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades, além de apoiar o trabalho docente nesse processo. É de extrema importância destacar a necessidade de maior suporte técnico-pedagógico aos professores, bem como de uma estrutura escolar organizada com princípios inclusivos e de uma parceria sólida entre família e escola.

De acordo com Alves (2024, p. 20)

É importante também que o professor mantenha sempre um diálogo com os pais da criança autista [...], essa troca de diálogo é fundamental, porque além dos pais oferecerem informações sobre as necessidades de seu filho, os professores também poderão ajudá-los a trabalhar em casa com o aluno, ensinando algumas tarefas, brincadeiras e atitudes que eles devem ter com a criança. (Alves, 2024, p. 20).

A pesquisa constata ainda que as políticas públicas e sociais que promovem a inclusão de alunos com deficiência são cruciais, tanto na Educação Infantil quanto nas demais etapas de ensino. A análise também evidenciou que, para uma criança com TEA, mudanças no espaço e na rotina escolar podem impactar diretamente seu desenvolvimento, o que reforça a necessidade de condições favoráveis para sua aprendizagem e adaptação.

Diante de disso é importante destacar que, para Souza e Lourenço (2024, p. 8),

Na educação infantil, é fundamental que o ensino ocorra de maneira prazerosa e eficaz, pois, caso contrário, pode gerar traumas e desmotivação, principalmente em crianças autistas. Para esses alunos, que têm dificuldade em lidar com mudanças de rotina, a imprevisibilidade do ambiente escolar pode ser uma fonte de grande desconforto (Souza e Lourenço, 2024, p. 8)

Segundo Souza e Basto (2019), a inclusão é indispensável, pois é na escola que o aluno passa, muitas vezes, a maior parte do tempo. Isso se evidencia, por exemplo, nas creches, onde grande parte dos alunos está matriculada em período integral. A escola é um espaço no qual as crianças adquirem conhecimentos, trocam experiências e aprimoram as relações interpessoais com educadores e colegas de diferentes faixas etárias.

O tema “A inclusão do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na educação infantil” resulta de um conjunto de informações e materiais publicados, com o propósito de colocar o pesquisador em contato direto com conteúdos que descrevem e analisam interações e intervenções. Soma-se a isso o relato de uma das autoras, mãe de

uma criança com TEA que frequenta a educação infantil. Durante a semana, ao levar a filha à escola, ela acompanha de perto as dificuldades enfrentadas, muitas vezes relacionadas à falta de suporte dentro do ambiente escolar, que em alguns casos parte da professora e, por vezes, até da coordenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar, por meio de pesquisas bibliográficas, ações e metodologias eficientes para a inclusão da criança com TEA no ambiente escolar da educação infantil. Para isso, utilizamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, com análise de artigos científicos, livros, legislações e documentos oficiais, como o DSM-5. Após a análise de trinta e seis (36) estudos, entre artigos, teses e dissertações que tratavam do tema, foram selecionados nove (9) que mais se aproximaram dos critérios estabelecidos. Esses trabalhos serviram de embasamento para este artigo, possibilitando identificar práticas positivas e inclusivas que fundamentaram a escrita do TCC.

A partir das pesquisas realizadas sobre a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, foi possível apresentar boas práticas e experiências bem-sucedidas no campo da educação inclusiva. Entretanto, também se percebeu que a inclusão escolar ainda enfrenta muitos desafios, como a necessidade de formação docente especializada, a participação ativa da família e a compreensão de que incluir não significa apenas matricular a criança com TEA na escola. Incluir envolve uma mudança de mentalidade e atitudes que garantam, de fato, a inserção da criança atípica no ambiente escolar, assegurando-lhe acesso à diversidade e à igualdade de oportunidades na educação.

Dessa forma, evidenciou-se que a relação entre família e escola é fundamental para a inclusão da criança com TEA. A participação ativa da família na vida escolar, fornecendo informações, apoio emocional e colaborando para o bem-estar da criança, é essencial para criar um ambiente acolhedor. Esse envolvimento facilita o processo de inclusão e possibilita uma aprendizagem educacional e social mais significativa.

Assim, diante das práticas eficazes apontadas neste artigo sobre a inclusão de crianças com TEA, compreende-se que a pesquisa não se encerra aqui. Pelo contrário, abre espaço para novas discussões e constitui uma porta de entrada para colaborar com educadores, familiares, instituições educacionais e a sociedade, buscando a implementação de práticas inclusivas que realmente funcionem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Karine da Silva. 2024. Crianças com Autismo na Educação Infantil: desafios e estratégias para professores lidarem com a inclusão. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/ANA%20KARINE%20DA%20SILVA%20ALVES.%20MONOGRAFIA%20PEDAGOGIA.%20CFP%202024.pdf . Acesso em: 11 de abril 2025.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: **DSM-5-TR**. 5. ed., revisada. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.
- BASTOS, Rosângela Porfírio & SOUZA, Daniel Cerdeira. A Prática do Ensino Estruturado no Modelo Teacch Face à Inclusão Escolar do Educando com Tea. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 4, jul./dez. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.
- BRITES, Luciana. 2022. Autismo não Verbal: Como Estimular a Fala da Criança? **Instituto Neuro Saber**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/autismo-nao-verbal-como-estimular-a-fala-da-crianca/>. Acessado 01 abr. 2025
- CADORI & ALBRECHET. 2022. **Autismo e Escola**: Desafios da inclusão no Ensino Regular.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 4ª ed - São Paulo: Atlas, 2024.
- GAIATO, Mayra. S.O.S. **Autismo**: Guia completo para entender o transtorno do espectro autista. São Paulo: Editora Évora, 2021.
- MORAES OCTÁVIO, Ana Júlia; ALVES EVARISTO, Ana Luísa; MARQUES DE CARVALHO, Bianca; FERNANDES FANTACINI, Renata Andrea. A Inclusão do Aluno com Transtorno do espectro Autista na educação Infantil. *Research, Society and Development*, 2021 Disponível em: file:///C:/Users/Hp%20g42/Documents/560662192028.pdf. Acesso em: 27 de Outubro de 2024.
- PERIN, Josiele Albina. Inclusão de crianças autistas na educação infantil. **Trabalho de conclusão de curso (Graduação)**, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2015. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/493/1/PERIN.PDF> >. Acesso em: 27 out. 2024.

RESENDE, Samilly Danielly de; CAMPOS, Sonia Maria de. **Importância do diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica no atendimento de crianças com TEA**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

RISSATO, Heloíse. **Autismo não verbal**: como auxiliar a criança com TEA com estratégias do dia a dia. Blog Genial Care, 2024.

SOUZA, Cláudia Lima & LOURENÇO, Manoel Gionovaldo Freire. A Inclusão de Criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Almeirim-Pa: Desafios na Prática Docente. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1-13, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9622>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos Transtornos Escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. BestSteller, 4ª edição. Rio de Janeiro 2013.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**: Guia dos pais para tratamento completo. BestSteller, 1ª edição. Rio de Janeiro 2016.

WEIZENMANN; PEZZI & ZANON. 2020. Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2020, v. 24. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841> Elocid - e217841. Acesso em: 25 de Outubro de 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Dionê Pereira de Souza
Amanda Garvão de Melo
Evanilza Maria da Silva

INTRODUÇÃO

A garantia da inclusão escolar está estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que versa sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Esse artigo afirma ser dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já os artigos 205 e 206 ressaltam a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Nessa perspectiva, o artigo tem como objetivo compreender de que forma a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre nas unidades escolares. Busca-se identificar quais estratégias, ações e metodologias são desenvolvidas para que a aprendizagem desses alunos seja eficiente e significativa.

Esta pesquisa será realizada em duas escolas. A primeira é a Creche Municipal Manoel Rosa de Figueiredo, em Várzea Grande, que atende crianças de 2 e 3 anos. Após a apresentação de laudo, esses alunos têm direito a um acompanhante, o Técnico de Desenvolvimento Especializado (TDEE), conforme previsto na Lei nº 12.764/2012, que garante esse direito em casos de necessidade comprovada. O Decreto nº 8.368/2014 regulamenta as condições para a disponibilização desse profissional.

A segunda escola é a Escola Estadual João Monteiro Sobrinho, em Nova Olímpia. Nesse caso, os sujeitos da pesquisa serão professores de apoio pedagógico especializado (PAPE), que atendem crianças a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Como método de pesquisa, utilizaremos a roda de conversa, a narrativa e o desenho, a fim de compreender como a inclusão de crianças com TEA se efetiva nas unidades escolares e quais estratégias, ações e metodologias contribuem para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para autores como Glat (2007, p. 23), a “Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica”. Dessa forma, vários dispositivos legais foram elaborados e aprovados para assegurar o atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, somente em janeiro de 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que formulou, a partir dos princípios da inclusão, políticas voltadas a proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

A educação inclusiva representa mais do que uma proposta educacional. É considerada uma concepção de escola que busca respostas educativas que atendam às necessidades apresentadas por seus alunos, tanto no coletivo quanto em suas particularidades (Glat, 2007, p.16 *apud* Miranda, 2010, p. 49). Nesse sentido, Blanco (2002, p. 31, *apud* Pereira *et al.*, 2012, p. 07) afirma que “a instituição tem que incluir, sustentar, acompanhar, apoiar, enriquecer e oferecer tudo o que esta pessoa necessita em sua singularidade para ter êxito no objetivo de integrar”. Isso porque a inclusão vai muito além de colocar o indivíduo dentro de uma sala regular. Trata-se de proporcionar um ambiente acolhedor, com acessibilidade, suporte emocional e estrutural, desenvolvendo metodologias ativas e utilizando estratégias que favoreçam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Mas, afinal, o que é o autismo? Gaiato e Teixeira (2018) explicam que o Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldade na comunicação como na aquisição de linguagem verbal e não verbal, alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Para Gaiato e Teixeira (2018), uma das estereotipias motoras mais comuns entre pessoas com TEA são os movimentos repetitivos que a criança realiza para se autorregular, ou seja, para se acalmar. Entre eles estão: flapping (movimentos de balançar as mãos), rocking (movimento do tronco para frente e para trás), andar nas pontas dos pés, movimentar as mãos em frente ao rosto, girar sobre o próprio eixo, observar objetos que giram ou correr sem objetivo claro.

Segundo Grandin (2015), o Transtorno do Espectro Autista ou autismo infantil foi inicialmente definido por Leo Kanner, que relatou a observação de onze crianças com características comportamentais semelhantes, como isolamento, dificuldade de interação social, dificuldade na linguagem, sensibilidade auditiva, entre outras (Kanner, 1943). Ele

afirmava que os comportamentos autistas se manifestavam desde a tenra idade, ou seja, desde os primeiros anos de vida.

Ainda de acordo com Grandin (2015), Kanner percebia o autismo como uma condição de origem biológica, mas acreditava que o distanciamento das crianças também poderia estar relacionado à ausência de afeto das mães, o que o levou a cunhar o termo “mãe geladeira”. Essa ideia ganhou força, embora equivocada, após a publicação do livro *A Fortaleza Vazia* (1967), de Bruno Bettelheim, diretor da Escola Ortogenética de Chicago, que reforçou essa visão ao relacionar o autismo à frieza materna.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO E NO BRASIL

O primeiro movimento social promissor de pais que reivindicavam o acesso de seus filhos à escola surgiu nos Estados Unidos, dando origem à Lei nº 94.142 de 1975, promovendo assim o primeiro passo no caminho da inclusão.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco muito importante na conquista de direitos, sobretudo no que diz respeito à igualdade e à dignidade. Nesse contexto, o artigo 5º afirma que todos são iguais perante a lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, nº 9.394, estabeleceu uma base legal para a promoção da inclusão no sistema educacional brasileiro, destacando a importância da educação para todos e incentivando práticas que respeitem e valorizem a diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos em 1997, são diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares no Brasil. Eles abordam a inclusão de forma significativa, destacando aspectos importantes para a educação de todos os alunos. Entre os pontos levantados pelos PCNs estão o reconhecimento da educação inclusiva, a valorização da diversidade, as adaptações curriculares para melhor atender às necessidades dos estudantes, a formação continuada dos educadores e a participação da comunidade e da família.

Com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu artigo 1º, reforçaram-se os direitos das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, garantindo-lhes o respeito ao direito à educação.

Outro marco importante para a qualidade da educação inclusiva é a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre seus objetivos, a 4ª

meta estabelece a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. Ela tem por objetivo assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo educação, saúde, acessibilidade e trabalho. No campo educacional, enfatiza a garantia do direito à educação inclusiva, preferencialmente no ensino regular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, trouxe diretrizes importantes sobre a inclusão, buscando assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. A BNCC reconhece a diversidade do corpo discente e afirma que a educação deve ser inclusiva, atendendo às necessidades de todos, inclusive dos estudantes com deficiência. Para isso, propõe flexibilizações curriculares que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo aprendizagens significativas e assegurando a formação integral do estudante.

Na busca por avanços que normatizem o acesso à inclusão de pessoas com necessidades especiais, o Estado de Mato Grosso instituiu a Lei Ordinária nº 11.689, de 15 de março de 2022, que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A maneira escolhida pelo pesquisador para o alcance de seus objetivos foi a roda de conversa, utilizada como instrumento de pesquisa, devendo ocorrer em um ambiente propício ao diálogo. Na roda de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha que pressupõe o exercício da escuta e da fala, agregando valores aos interlocutores. Para autores como Warschauer (2001, p. 179, *apud* Oliveira; Gama, 2024, p. 101), conversar não apenas desenvolve a capacidade de argumentação lógica, mas também ensina a saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na dinâmica da conversa, enfrentar as diferenças e respeitar os variados pontos de vista.

Foi utilizado como método a pesquisa narrativa, que, segundo Mello (2004, *apud* Neves dos Santos, 2015, p. 77), tem o intuito de dar voz às narrativas das pessoas que farão parte desta pesquisa, bem como valorizar suas vivências e seus respectivos pontos de vista.

A pesquisa narrativa busca a valorização dos fatos narrados pelas professoras em uma roda de conversa, assim como sua complementação por meio do desenho. Conforme

sustenta Brandão (2019, *apud* Brandão, 2024, p. 277), “em uma abordagem narrativo-visual, as imagens produzidas por participantes contam histórias”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas a roda de conversa e a narrativa como abordagens metodológicas. A roda de conversa ocorreu com duas professoras do Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) da Escola Estadual João Monteiro Sobrinho, no município de Nova Olímpia, e com uma gestora e uma professora da Escola Municipal Manoel Rosa de Figueiredo, no município de Várzea Grande. Esse momento permitiu ouvir e compreender as experiências e perspectivas das profissionais quanto à inclusão de alunos com TEA em suas unidades. Por meio das rodas de conversa, narrativas e desenhos, elas expressaram suas vivências, experiências e pontos de vista sobre o tema pesquisado, permitindo-nos capturar a essência de suas percepções e contribuir para uma compreensão mais aprofundada do assunto.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados foram obtidos junto aos professores da Escola Estadual João Monteiro Sobrinho e da Creche Municipal Manoel Rosa de Figueiredo. A pesquisa buscou compreender como ocorre a inclusão e a aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessas unidades.

Na roda de conversa com as professoras que atuam na creche de Várzea Grande, foi relatado que, para que as crianças com TEA possam ingressar na escola e receber atendimento individualizado, é necessária a apresentação de laudo médico. Esse documento pode ser fornecido pelo Centro Municipal de Atendimento Especializado, responsável não apenas por prestar os acompanhamentos necessários às crianças com TEA, mas também por autorizar a contratação de uma técnica em Desenvolvimento Especializado (TDEE) para auxiliar a criança durante sua permanência na unidade de ensino.

As professoras relataram ainda que a inclusão de crianças com TEA em sala de aula regular é um processo complexo, que exige o envolvimento de todos: comunidade escolar, família e sociedade em geral. O objetivo é que todas as crianças possam interagir, brincar e desenvolver seu potencial em um ambiente acolhedor e inclusivo. Entretanto, apontaram uma dificuldade recorrente: quando recebem um aluno com TEA, muitas vezes não há tempo hábil para uma conversa aprofundada entre equipe gestora, professoras e pais. Esse diálogo inicial é fundamental para compreender as restrições, preferências e necessidades

da criança antes de inseri-la na sala junto aos colegas. Assim, a cada nova inclusão, a equipe precisa iniciar novamente o processo de conhecimento e adaptação.

Também foi destacado que, para garantir uma aprendizagem significativa às crianças com TEA, é essencial investir em estratégias específicas. Uma delas foi a inclusão, na formação continuada dos profissionais, de um encontro entre toda a equipe e a família. Esse encontro deu origem ao projeto “E agora?”, criado a partir de uma pergunta recorrente da equipe. O objetivo é conhecer os caminhos já percorridos pela família, seus desafios, angústias, expectativas e superações. Segundo as professoras, trata-se de um momento fortalecedor, no qual a equipe tem a oportunidade de dialogar abertamente com os familiares, compreender melhor a criança e, assim, promover uma inclusão mais efetiva.

Outro ponto ressaltado foi o atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da unidade, onde a professora elabora um plano individualizado para cada aluno. Esse plano orienta a professora regente e a auxiliar que acompanha as crianças, com o objetivo de tornar a inclusão e a aprendizagem mais significativas. Entre as estratégias planejadas, destacou-se a inclusão do aluno autista em espaços coletivos, como o refeitório. A observação de outras crianças se alimentando, por exemplo, pode motivar a criança que não comia a experimentar os alimentos oferecidos, além de favorecer a convivência com os colegas. Outra medida adotada é evitar pinturas gráficas nas paredes, para reduzir o excesso de estímulos visuais.

Segundo a professora, que possui mais de vinte anos de experiência na gestão da unidade, o esforço contínuo é sempre no sentido de proporcionar uma inclusão plena.

Já incluímos diversas crianças com autismo, entretanto a cada inclusão o processo se inicia. Alguns procedimentos são perenes: incentivar a criança a participar de todas as atividades, respeitando os seus limites e fortalecendo as potencialidades; reduzir gradativamente as atividades isoladas, ficando apenas nos momentos de crise; Interação entre a professora da SRM e professora regente; criar estratégias para os momentos de crise, evitando solicitar que a família busque a criança e se for o caso conversar com a família para socializar as atitudes nesse momento.

De acordo com uma das professoras: “Assim como o arco-íris é formado por cores diferentes que, juntas, criam algo tão belo, também as diferenças entre as pessoas devem ser valorizadas e respeitadas.”

Figura 1- Desenho realizado por uma professora



Fonte: Elaborado pelos(as) autores (as) (2025)

De acordo com o desenho, a inclusão social é um objetivo importante para as pessoas com autismo. Por meio dela é possível identificar as barreiras que impedem o indivíduo de interagir no meio social, considerando que o autismo é um transtorno complexo, que apresenta graus variados e é avaliado a partir de critérios comportamentais.

No município de Nova Olímpia, na Escola Estadual João Monteiro Sobrinho, que atende crianças do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nota-se um avanço significativo, resultado de um trabalho que vem sendo realizado desde a educação infantil. As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que possuem laudo contam com o apoio de uma professora de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), que acompanha até cinco alunos na sala de ensino regular.

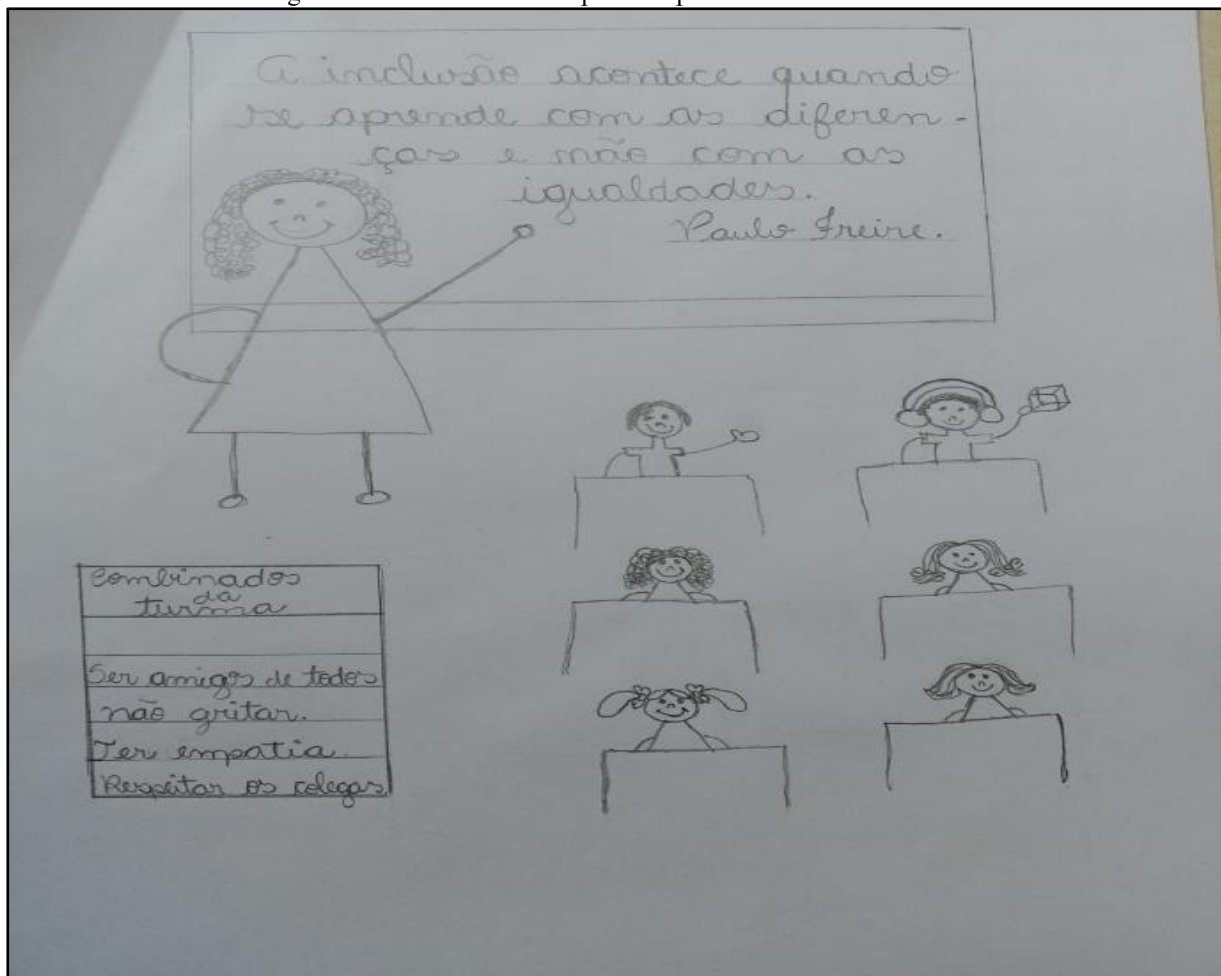
Em roda de conversa, uma das professoras, formada há cinco anos e atuando há dois como PAPE, relatou que:

Nós professores com o papel de mediador, devemos nos preocupar com estratégias e recursos para essas crianças. Não basta ensinar o conteúdo, é preciso ensinar a forma de aprender, criando meios para que o aluno compreenda, se expresse e participe. Isso pode

incluir o uso de fones de ouvido para diminuir ruídos, brinquedos sensoriais, recursos visuais, apoio de mediadores ou simplesmente adaptações no tempo e na linguagem.

É necessário compreender que os desafios persistem, porém a forma como eles são encarados é o que faz a diferença. No caso das crianças com TEA, podem apresentar diferentes maneiras de perceber o mundo, processar informações e se comunicar. Isso não significa incapacidade de aprender, mas sim a necessidade de métodos e estratégias que respeitem suas particularidades. Trata-se de um trabalho árduo e contínuo, para que a inclusão aconteça de fato e para que sejam proporcionadas aprendizagens significativas a cada indivíduo que se encontra nessa condição.

Figura 2 - Desenho realizado por uma professora sobre inclusão.



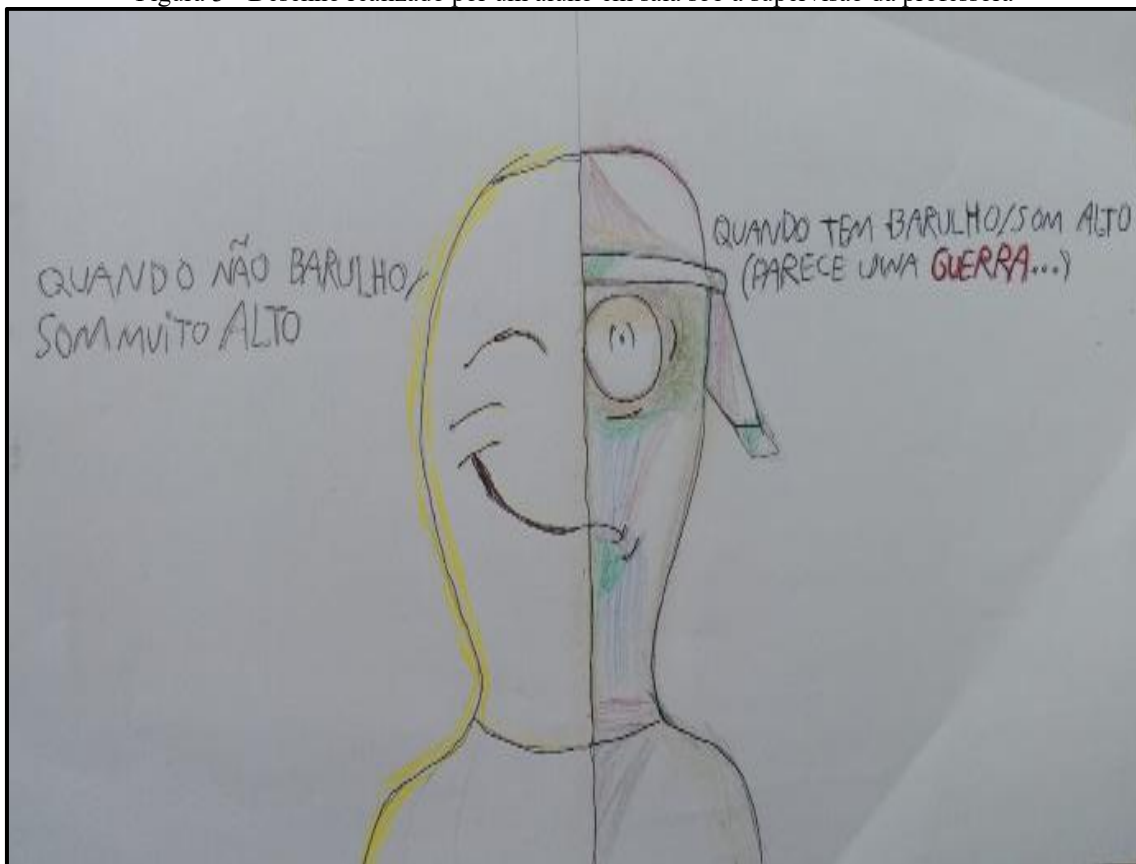
Fonte: Elaborado pelos(as) autores (as) (2025)

De acordo com o desenho, é possível analisar que a professora representou um fone abafador na cabeça do estudante como símbolo de sensibilidade auditiva, além de um brinquedo sensorial, representado pelo cubo em suas mãos. Também foram retratados

diversos alunos com características distintas, com variedade de tons de pele, cabelos e roupas, bem como cartazes na parede com mensagens de respeito, diversidade e empatia. A imagem da professora sorrindo demonstra uma escuta ativa e atenta, mediando uma atividade em que todos estão colaborando. No lugar da atividade, destaca-se uma mensagem de inclusão.

Já outra professora, com dezessete anos de formação e dois anos de atuação como PAPE, relatou a dificuldade enfrentada pelo aluno autista que acompanha, pois ele apresenta sensibilidade auditiva, e a sala de aula regular costuma ser muito barulhenta, tornando o processo de inclusão e aprendizagem um desafio ainda maior.

Figura 3 - Desenho realizado por um aluno em sala sob a supervisão da professora



Fonte: Elaborado pelos(as) autores (as) (2025)

No desenho, representado pelo ponto de vista do aluno, fica evidente o desafio: de um lado, quando não há barulho alto, tudo parece fluir bem e com satisfação; de outro, o excesso de ruído é simbolizado por um soldado em meio a uma guerra. Ainda segundo o relato da professora, mesmo com as intervenções dos professores regentes junto à turma, nem sempre os resultados são satisfatórios. Nessas situações, o aluno entra em crise, sendo necessário retirá-lo da sala regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como acontece a inclusão e as aprendizagens das crianças na condição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Creche Municipal Manoel Rosa de Figueiredo, no município de Várzea Grande, e na Escola Estadual João Monteiro Sobrinho, no município de Nova Olímpia. Para atingir os objetivos da pesquisa, buscou-se analisar como ocorre o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com TEA. Foram utilizados como instrumentos a roda de conversa e os desenhos, a fim de compreender como se dá o aprendizado desses estudantes.

Os resultados obtidos demonstram que, embora ainda existam percalços no caminho, como a falta de preparo por parte dos profissionais da educação para lidar com o desafio da inclusão efetiva e a escassez de formações específicas para esse público, observa-se que o aprendizado ocorre na prática, muitas vezes por meio de tentativas de acerto e erro até a construção de métodos eficazes diante das dificuldades encontradas. Contudo, quando a equipe começa a caminhar em sintonia, a rotatividade de profissionais exige que o processo seja recomeçado, o que dificulta a continuidade.

Apesar desses desafios, a inclusão tem se mostrado efetiva. Na creche de Várzea Grande, que atende crianças da educação infantil, percebe-se um movimento muito promissor. A equipe gestora busca envolver tanto a família quanto os profissionais da instituição, trabalhando juntos em busca de caminhos e alternativas para uma inclusão eficaz.

Por outro lado, no município de Nova Olímpia, a análise dos relatos das professoras que atuam como Professoras de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) revela avanços significativos na inclusão de alunos com TEA desde a educação infantil. A presença das PAPes, que atendem até cinco alunos na sala de ensino regular, demonstra o compromisso da escola em adaptar o ambiente às necessidades específicas desses estudantes.

Em um desenho elaborado por uma professora, observa-se de forma simbólica a representação dos recursos utilizados e da diversidade dos alunos atendidos, reforçando a ideia de que a inclusão vai além da presença física, envolvendo a participação ativa e significativa de todos. Por outro lado, outra professora participante da pesquisa compartilhou os desafios vivenciados, como a sensibilidade auditiva de um aluno que, em ambientes ruidosos, entra em crise e precisa ser retirado da sala.

Embora os desafios persistam, a forma como são enfrentados faz toda a diferença. A inclusão efetiva exige um trabalho contínuo, colaborativo e adaptativo, que considere as especificidades de cada aluno, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativas e

respeitosas. Em síntese, a inclusão de alunos com TEA na educação regular é um processo que demanda comprometimento, flexibilidade e empatia. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, a escola se torna um espaço mais justo e enriquecedor para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRANDÃO, Ana Caroline De Laurentiis; OLIVEIRA, Vanessa Aparecida De. O ensino de inglês em escolas públicas de periferia no norte de mato grosso: que histórias desenham professoras da educação básica?. 1. ed. Araguaína: **Revista ENTRELETRA**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/18123>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GAIATO, Mayra, Teixeira, Gustavo. O Reizinho Autista: **Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: Nversos, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista: Pensando através do espectro**. 1ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: **O que é? Por quê? Como fazer?**. 1ed. São Paulo: Moderna, 2003.

NEVES DOS SANTOS, Éverton. **Experiências Pessoais e Formativas de Jovens Universitários no Curso de Direito: Vademecum, Vem Comigo**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/158>. Acesso: 20 mar. 2025.

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **A Educação especial no Brasil: Acontecimentos Históricos**. 3º Simpósio Educação e Comunicação. In: Inclusão: possibilidade de ensinar e aprender. ANAIS. 2012. Disponível em: <https://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008a.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Édina Maria de Souza
Jaqueline de Oliveira Küster
Luciano da Silva Pereira

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. A família, enquanto primeira instituição da qual o ser humano faz parte, possui valor imensurável na formação integral da criança, inculcando valores e saberes essenciais para a construção da trajetória do indivíduo.

No processo de desenvolvimento humano, destaca-se a relevância do papel da família nas aprendizagens iniciais da criança, pois é nesse ambiente que ocorrem as primeiras experiências, tanto na transmissão de valores morais quanto nos ensinamentos culturais e outros conhecimentos. Além disso, a instituição escolar, no contexto da Educação Infantil, exerce um papel de educação associado ao cuidado, buscando ampliar o repertório de saberes, capacidades e experiências da criança. Dessa forma, complementa a educação familiar ao integrar essas práticas à proposta pedagógica. Assim, estabelece-se um trabalho colaborativo entre escola e família, contribuindo para as aprendizagens da criança e viabilizando sua formação integral.

A sociedade atual, na qual a escola está inserida, tem passado por constantes transformações, seja na composição do arranjo familiar (pai, mãe e filhos; pais homoafetivos e filhos; avós e netos etc.), seja no modo de viver (trabalho, moradia e rotinas domésticas). Esses fatores influenciam diretamente a forma de participação da família na comunidade escolar e o envolvimento com as atividades dos filhos.

A ausência de participação da família na rotina escolar pode comprometer a aprendizagem, já que a criança necessita de apoio e acompanhamento para melhor desenvolvimento. Essa ausência também dificulta que os responsáveis acompanhem de perto as evoluções ou os desafios enfrentados pela criança no ambiente escolar.

Para a escola, a falta de envolvimento da família implica em dificuldades na implementação de ações pedagógicas, tanto no espaço escolar quanto na continuidade de

práticas educativas no lar. Questões como hábitos e comportamentos devem ser construídas em conjunto, de modo alinhado entre família e instituição.

Como já mencionado, a educação das crianças é responsabilidade compartilhada entre família e escola. No contexto da Educação Infantil, esse processo apresenta desafios para ambos. Para a família, além de ensinar em casa, é necessário acompanhar a vida escolar dos filhos, incentivando-os e valorizando o trabalho da instituição, estreitando laços com os profissionais da educação. Para a escola, os obstáculos surgem principalmente diante da ausência da família, do pouco apoio em ações conjuntas e da dificuldade em sensibilizar os responsáveis quanto à relevância de sua participação. Soma-se ainda a necessidade de criar projetos que incentivem a aproximação entre família e cotidiano escolar.

Diante desses apontamentos, o trabalho busca responder à seguinte questão: qual a importância da participação da família no processo de aprendizagem na Educação Infantil? Nesse sentido, a abordagem traz algumas reflexões sobre a relação da família com a escola e suas implicações no desenvolvimento das aprendizagens da criança. De acordo com Buchwitz, essas instituições são responsáveis por introduzir a criança em um ambiente socializante, formando cidadãos conscientes e críticos. Somente por meio de uma educação de qualidade é possível alcançar o êxito na formação de uma sociedade mais íntegra (Buchwitz, 2016).

Os estudos sobre Educação Infantil motivaram a elaboração deste artigo. Diversas abordagens são possíveis ao tratar dessa etapa tão singular da educação, mas destaca-se a pertinência do tema relacionado à participação ativa da família na comunidade escolar, considerando que escola e família são instituições fundamentais para a formação integral da criança.

Nesse contexto, o incentivo dos familiares, especialmente dos pais ou responsáveis, mostra-se essencial para apoiar e acompanhar a criança em todos os aspectos, inclusive na vida escolar. O suporte emocional e material oferecido torna a criança mais confiante e segura, o que está diretamente relacionado ao sucesso de suas aprendizagens.

Quanto mais tenra a criança, maior seu nível de dependência para realizar até mesmo as mais simples tarefas. Com o passar do tempo, adquire autonomia progressivamente, mas não deixa de depender de ajuda e suporte. Com a inserção em instituições de ensino, mesmo nos primeiros meses de vida, desenvolve novas aprendizagens que complementam seus saberes. É, portanto, de vital importância o

acompanhamento dos pais ou responsáveis, que devem auxiliá-la e reforçar suas competências ao longo desse processo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e sua consolidação passou por alguns processos legais até o reconhecimento como fase formal da escolarização. Trata-se de um período bastante relevante para o aprendizado, pois contribui para a ampliação do universo de experiências da criança e possibilita o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos. No ambiente escolar, a criança vivencia um processo de trocas, apropriando-se de novos saberes e compartilhando suas próprias experiências.

É na interação com seus pares, sejam colegas ou professores, que surgem novas aprendizagens. Oliveira (2013) destaca a importância do trabalho formativo, que tem origem nas interações e se prolonga por toda a vida. A educação escolar, nesse sentido, favorece a aquisição, a reprodução e a transformação das significações sociais, ampliando o campo de transformação pessoal da criança.

Durante a fase da Educação Infantil, as aprendizagens tendem a ocorrer de forma progressiva, acompanhando a maneira como a criança se apropria gradativamente dos saberes e desenvolve novas habilidades em cada etapa do ensino. Para que esse processo seja potencializado, alguns fatores são determinantes, como ambiente, materiais, arranjo curricular e mediação.

A criação de um ambiente que estimule a imaginação e a criatividade, com espaços físicos, equipamentos e materiais pensados para favorecer o lúdico, facilita brincadeiras e atividades, sendo parte essencial da aprendizagem (Vieira e Baptista, 2023). No que se refere à mediação, o professor é o principal responsável em sala de aula. De acordo com Oliveira (2017), o docente possui papel singular na organização das atividades, promovendo as culturas infantis e criando condições para que se estabeleçam aprendizagens que formem indivíduos mais sensíveis em relação ao outro e mais confiantes em suas próprias habilidades.

Dessa forma, o processo de aprendizagem na Educação Infantil depende da articulação de vários elementos que, juntos, favorecem o desenvolvimento integral da criança. Somado a isso, destaca-se também a participação da família na vida escolar, aspecto indispensável para o processo de aprendizagem e para o fortalecimento da comunidade escolar.

ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A família é o primeiro círculo social com quem o indivíduo irá se relacionar ao nascer, tornando-se seu primeiro contato, no qual se sentirá acolhido e amparado. A instituição familiar também é o elo entre a criança e as demais relações futuras. No entanto, o conceito de família tem passado por alterações nas últimas décadas.

Percebe-se que as crianças têm rompido esse primeiro círculo cada vez mais cedo, frequentando escolinhas e creches, às vezes ainda na fase de berçário. Com o início da vida escolar dos filhos, surgem novas demandas no seio familiar, como acompanhar o desenvolvimento escolar da criança, tanto nas lições de casa quanto na participação em eventos, reuniões e demais momentos de interação entre família e escola.

Para Costa e Souza, “quando há um envolvimento dos responsáveis na vida escolar da criança a tendência é de resultados positivos, haja vista que a criança se sinta mais segura e estimulada com apoio familiar” (Costa e Souza, 2019, p. 9). A família e a escola são instituições sociais responsáveis pela formação da criança e compartilham objetivos comuns no que diz respeito à adequação social e aos ganhos cognitivos. Quando associadas, somando forças para o desenvolvimento da criança, os resultados são muito mais promissores.

O desenvolvimento integral da criança é, ou deveria ser, de total interesse dos pais ou responsáveis. Ainda que os pequenos tenham suas primeiras aprendizagens no seio familiar, faz-se necessário o aprendizado sistematizado, conduzido por profissionais capacitados, oferecido nas instituições de ensino. Em contrapartida, a escola necessita do apoio das famílias para desempenhar melhor seu papel. Segundo Vauthier (2020), “cada dia é perceptível que escola e família sozinhas não conseguem contribuir para o bom desempenho do aluno, é necessário que ambas se tornem uma em busca do mesmo objetivo, pois, sem essa parceria, torna-se comprometida a aprendizagem das crianças [...]” (Vauthier, 2020, p. 13).

Como mencionado, o arranjo familiar, assim como a sociedade, tem experimentado profundas mudanças ao longo das décadas, e a forma de vivência dos indivíduos também se transformou. Um exemplo disso são as jornadas de trabalho cada vez mais intensas, tanto de homens como de mulheres, que, outrora, eram mais constantes no lar e no cuidado dos filhos. Com essa nova rotina, sobrecarregados de afazeres, muitos pais encontram dificuldades em estar presentes de forma direta na vida dos filhos, inclusive na escola.

Para que a relação entre família e escola se desenvolva de maneira favorável, é necessário esforço de ambas as partes. Da instituição, esse engajamento manifesta-se na promoção de atividades e eventos que envolvam toda a comunidade escolar. Às famílias cabe o compromisso de participar mais ativamente da vida escolar da criança.

Referindo-se a metodologias de inclusão dos pais na rotina de estudos, Buchwitz sugere que as instituições escolares devem: “Garantir uma aprendizagem contínua e permanente, ampliando o relacionamento com as famílias, criando espaços de participação no dia a dia escolar, gerando um ambiente mais acolhedor que favoreça o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças” (Buchwitz, 2016, p. 12).

A partir dessas reflexões, conclui-se que há necessidade de estreitamento na relação entre família e escola, visando ao pleno desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, principalmente na Educação Infantil, fase de formação de princípios éticos e de valores que nortearão toda a construção da subjetividade do indivíduo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, visto que a proposta “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, buscando assim analisar seus dados indutivamente” (Matias-Pereira, 2019, p. 89). Por se tratar de um texto argumentativo e descritivo, considera-se que essa seja a abordagem mais adequada para a escrita deste artigo.

Como método, utilizamos a revisão de literatura proposta por Cavalcante e Oliveira (2020), que se desenvolve a partir da leitura e da análise de documentos de domínio científico, como livros, artigos e demais produções acadêmicas.

Para a elaboração deste artigo, realizamos uma busca em diferentes bases científicas, com o objetivo de identificar e analisar o percurso de discussão sobre o tema até o momento. As pesquisas foram realizadas de acordo com a temática proposta em artigos e livros disponíveis no Google Acadêmico, nos Periódicos da Capes, no Google Books e na Biblioteca Virtual da UNEMAT.

Como estratégia de busca, utilizamos alguns descritores, tais como: “família e escola”, “educação e família”, “educação infantil e família”, “ensino e família” e “educação infantil e escola”. A partir desses termos, selecionamos os principais trabalhos que mais se aproximavam da temática e os inserimos na discussão.

Por fim, durante a pesquisa nas bases de dados, foram encontrados vinte e seis documentos. Destes, treze foram incorporados ao presente estudo por dialogarem de forma mais direta com a temática proposta.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme estudos realizados, a família e a escola possuem papéis essenciais na formação da criança em todos os aspectos, sendo, portanto, indispensável que ambas as instituições estabeleçam relações entre si para melhor atingir seus objetivos. Muitas vezes, o estabelecimento dessa relação passa por desafios que podem estar relacionados à própria instituição escolar, como a defasagem na comunicação com as famílias ou o despreparo dos funcionários para intermediar essa interação de forma assertiva (Siqueira, 2025).

Por outro lado, os familiares também enfrentam dificuldades para serem participantes ativos do processo educacional da criança. De acordo com alguns teóricos estudados, essas dificuldades geralmente estão ligadas a problemas socioeconômicos, jornadas de trabalho extensas, baixa escolaridade dos responsáveis, disparidades culturais e transferência de responsabilidades.

Questões de ordem socioeconômica, por exemplo, muitas vezes fazem com que os responsáveis se sintam retraídos em participar mais ativamente do meio social, incluindo a escola dos filhos. As jornadas de trabalho intensas também reduzem a disponibilidade dos familiares, que acabam menos participativos em atividades que coincidem com seu horário de trabalho, o que afeta diretamente sua presença na rotina escolar da criança (Domeni e Cericato, 2022).

Além disso, a baixa escolaridade dos responsáveis pode comprometer a comunicação, dificultar o conhecimento de seus direitos e deveres e, ainda, gerar insegurança ao auxiliar nas tarefas escolares. Do mesmo modo, as disparidades culturais merecem destaque, já que determinadas comunidades temem a desvalorização de sua cultura diante das aprendizagens adquiridas na escola. Soma-se a isso a transferência de responsabilidades, na qual tanto a escola quanto a família podem acabar culpabilizando uma à outra (Domeni e Cericato, 2022).

Esses desafios geram impactos negativos no processo de aprendizagem da criança, pois, como já mencionado, ela necessita do respaldo familiar para que haja evolução e continuidade das aprendizagens adquiridas em contexto escolar, especialmente nos aspectos comportamentais. Muitas vezes, as tarefas escolares precisam ser realizadas em casa, exigindo acompanhamento dos responsáveis. Quando essa interação familiar não

ocorre, torna-se difícil para a instituição escolar alcançar plenamente suas metas de ensino com o educando.

A falta de conhecimento por parte dos responsáveis também pode dificultar a valorização da educação e o entendimento da importância de participar ativamente desse processo. Essa ausência de consciência tende a favorecer a transferência de responsabilidades, na qual alguns responsáveis acabam se eximindo do papel fundamental de serem participantes ativos na rotina escolar da criança.

A escola, apesar de também apresentar lacunas no que se refere à relação com os familiares de seus educandos, geralmente é quem mais se empenha para que esse relacionamento se desenvolva de forma produtiva. Esse empenho pode ser percebido tanto pelo conhecimento que os profissionais da educação possuem acerca da relevância do engajamento dos responsáveis no processo educacional quanto pelo que determinam os regulamentos da educação, que também defendem a importância de a escola trabalhar em conjunto com a família.

No contexto das ações de interação com os familiares, estão as reuniões, os eventos para toda a comunidade escolar, os projetos com atividades para casa que envolvem os responsáveis e, mais recentemente, o uso de plataformas virtuais (WhatsApp, Facebook, entre outras), que facilitam a comunicação e a exposição de informações de forma acessível, permitindo diálogos mais rápidos e informais.

Tais momentos são relevantes tanto para manter a conexão com os familiares já participantes assíduos da rotina escolar das crianças quanto para incentivar aqueles que ainda se mostram retraídos diante dessa responsabilidade. Percebe-se, assim, que as instituições escolares têm se esforçado em conscientizar as famílias sobre a importância das ações conjuntas para os processos de ensino e aprendizagem dos educandos. Apesar das falhas ainda existentes, segundo a literatura, a relação entre família e escola tem avançado nos últimos anos, alcançando resultados positivos.

Alinhamentos por meio de diálogos claros e inclusivos, esclarecimentos sobre direitos e deveres da escola e da família, exposição de objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem, capacitações para professores e demais profissionais da escola visando melhorar o relacionamento com os familiares e a promoção de ações que valorizem a diversidade são medidas que devem ser adotadas pela instituição. Os teóricos ressaltam que tais atitudes são fundamentais para o fortalecimento da relação família-escola (Domeni e Cericatto, 2022).

No que se refere às políticas públicas para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) destacam a importância da participação da família na escola. O documento ressalta que a proposta pedagógica deve ser elaborada em conjunto com a comunidade escolar, enfatizando a necessidade da “participação, do diálogo e da escuta cotidiana das famílias, do respeito e da valorização de suas formas de organização”, além de sublinhar a importância de articulações no contexto sociocultural (Brasil, 2010, p. 19).

Ainda nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a relevância da relação entre família e escola, considerando-a essencial no contexto da Educação Infantil, sobretudo por valorizar a pluralidade cultural das famílias e comunidades (Brasil, 2018).

Um ponto comum observado nos materiais analisados é o consenso quanto ao impacto positivo de um processo educacional que conta com a participação ativa dos responsáveis na rotina escolar das crianças. Alguns autores chegam a afirmar que, na Educação Infantil, esse aspecto é ainda mais decisivo, dada a fase de intensas mudanças e adaptações vividas pela criança.

Entre os resultados apontados como consequência da presença da família no cotidiano escolar, destacam-se o fortalecimento da autoestima, o senso de pertencimento, melhorias nas aprendizagens, desenvolvimento de habilidades, maior facilidade de adaptação ao ambiente educacional e melhores comportamentos. Esses benefícios podem ser percebidos tanto nas atividades realizadas no espaço escolar quanto nas práticas realizadas no ambiente doméstico, como atividades extracurriculares, incentivo à leitura e estímulo ao desenvolvimento de competências.

Diante disso, conclui-se que, quando a família coopera com a escola, objetivos são alcançados com maior facilidade, favorecendo o processo de aprendizagem da criança e contribuindo para sua evolução em todos os aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na Educação Infantil, sendo esta uma abordagem pertinente para todos que estão ligados ao contexto educacional. Conforme se demonstrou a partir deste estudo, trata-se de uma temática bastante discutida e analisada sob diferentes pontos de vista, mas que converge para um mesmo parecer: é essencial a cooperação dos familiares com as crianças desde seus primeiros anos letivos.

Família e escola compartilham objetivos comuns relacionados à criança, voltados ao seu crescimento em todos os aspectos. Assim, torna-se evidente que, atuando como aliadas, os resultados tendem a ser mais satisfatórios. O desenvolvimento de práticas conjuntas fortalece o vínculo com a comunidade escolar, cabendo às instituições promover aproximações e oferecer informações necessárias sobre a importância dessa parceria. Por sua vez, os responsáveis tornam-se mais conscientes de seu papel, assumindo de forma efetiva a responsabilidade com a vida escolar da criança.

Sendo esta uma pauta de relevância social, há de se considerar também a necessidade de intervenções por parte dos governantes, seja por meio da criação de leis e programas que favoreçam a participação mais efetiva da família no ambiente escolar, seja pela consolidação das ações que já se encontram em andamento nesse sentido.

Diante das considerações finais desta pesquisa, o que se sugere é a continuidade do empenho coletivo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja participativa, inclusiva, democrática e capaz de alcançar bons resultados, viabilizando, assim, um futuro melhor para as crianças e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 22 de junho de 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUCHWITZ, T. M. A. **Pedagogia da infância. Cotidiano e práticas educativas.** [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Cengage, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122585/pageid/1>, acesso em: 20 de outubro de 2024.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 21, pag. 83 a 102. Abril de 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070> . acesso em 25 de março de 2025.

CERICATTO, I. L.; DOMENI, S.M. A. Ações para a promoção da relação escola-família na educação infantil. **Revista Pedagógica**, [S.I.], v. 24, nº1, pag. 1 a 19, maio de 2022. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=a%C3%A7%C3%B5es+para+a+promo%C3%A7%C3%A3o+da+rela%C3%A7%C3%A3o+escola-familia&btnG=. Acesso em 11 de junho de 20205.

COSTA, E. L.; SOUZA, J. R. S. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. **Khóra: Revista Transdisciplinar**. v. 6 nº 7. 2019. Disponível em: <http://site.feuc.br/khóra/index.php/vol/article/viewFile/166/113>, acesso em: 20 de outubro de 2024.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo. Atlas., 2019. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597008821/epubcfi/6/36\[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml17\]!/4/234/1:655\[cos%2C%20di\]](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597008821/epubcfi/6/36[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml17]!/4/234/1:655[cos%2C%20di]). Acesso em 23 de abril de 2025.

OLIVEIRA, Z. R. **Jogos de papéis: a brincadeira na educação infantil** [recurso eletrônico]. São Paulo. Cortez, 2017. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926143/epubcfi/6/6\[%3Bvnd.vst.idref%3Dbody003\]!/4/18/2](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926143/epubcfi/6/6[%3Bvnd.vst.idref%3Dbody003]!/4/18/2). Acesso em: 26 de Abril de 2025.

SIQUEIRA, M. D. EDUCAÇÃO e FAMÍLIA: Uma revisão de literatura sobre sua relação e impactos no desenvolvimento infantil. **HUMANIDADE & TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 24, nº 1, pag. 441 a 459, jul./set. 2020.

VAUTHIER, R. L. **A participação da família no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro, RJ. Autografia, 2020.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. **Educação Infantil**. São Paulo, SP. Contexto, 2023. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555412659/pageid/5>. Acesso em 10 de outubro de 2024.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Suêla Santos Pinheiro

Suzana Darc Santos

Viviane Teixeira Silveira

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial no ciclo de desenvolvimento das crianças, caracterizada por uma rápida evolução cognitiva, emocional e social. O papel do acolhimento e da adaptação torna-se ainda mais crucial para garantir uma experiência educativa enriquecedora. Esse processo inicial é fundamental, pois marca a transição do ambiente familiar para o escolar, influenciando a formação da identidade e a construção de vínculos.

Considerando o exposto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como ocorre o processo de acolhimento e adaptação na Educação Infantil (EI), destacando sua importância para o desenvolvimento infantil, bem como o papel da escola e da família nesse contexto, a partir de uma revisão de literatura. Os objetivos específicos foram: compreender a importância do acolhimento e da adaptação na EI; identificar os principais responsáveis por esse processo; e verificar o papel da família na adaptação e acolhimento na EI.

Concluimos, ao sintetizar os principais achados da pesquisa, que a adaptação e o acolhimento favorecem a criação de ambientes seguros e inclusivos, propícios ao desenvolvimento integral das crianças. Ao priorizar tais práticas nas instituições de Educação Infantil, não apenas promovemos o bem-estar individual, mas também o coletivo, visando a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO INFANTIL

A creche passou por várias transformações ao longo dos anos até consolidar seu papel importante na sociedade. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a Educação Infantil alcançou marcos decisivos para as creches e pré-escolas, garantindo, por amparo legal, o direito de toda criança de 0 a 5 anos a esse atendimento, conforme artigo

208, inciso IV. Assim, fica claro que a Constituição Federal foi uma das primeiras a assegurar, de forma legal, os direitos das crianças nessa faixa etária (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, Corrêa e Mota (2022) salientam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecendo às crianças espaço e estímulos iniciais para o desenvolvimento integral em aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. É caracterizada pela promoção de experiências que vão além do simples preparo para a alfabetização, atuando como suporte essencial para o crescimento saudável das crianças, principalmente em relação à construção de relações, ao desenvolvimento da autonomia e ao acolhimento de suas primeiras vivências em um ambiente coletivo.

No Brasil, a Educação Infantil está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes fundamentais sobre sua organização e funcionamento. A LDBEN, em seu Art. 29, define a Educação Infantil como "a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Em conformidade com o Art. 30, a Educação Infantil é oferecida em duas modalidades: creche, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escola, voltada para aquelas entre quatro e cinco anos (BRASIL, 1996).

Outro documento considerado fundamental para toda a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se aplica, de forma obrigatória, a todas as instituições de ensino públicas e privadas no Brasil. A BNCC foi homologada em 2017 e visa garantir dez competências gerais ao longo da Educação Básica, apoiando os direitos de aprendizagem assegurados. Ela se alinha com os objetivos definidos na LDBEN nº 9.394/96 e segue os padrões e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, os espaços escolares são planejados para acolher as crianças e promover seu aprendizado por meio de atividades lúdicas e interativas, com áreas destinadas às aulas, à recreação, às refeições e ao descanso, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Essa estrutura, em conjunto com a atuação dos educadores, facilita a adaptação das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor e humanizado.

ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO

Adaptação se refere ao processo de ajuste de uma pessoa a um novo ambiente ou situação, buscando se integrar e lidar com as mudanças. Esse início da vida escolar nem

sempre é tranquilo para todos os estudantes, já que cada criança possui seu próprio ritmo, com características psíquicas e físicas que podem influenciar no processo de adaptação. Segundo Corrêa e Mota (2022), a adaptação é bastante diversa de uma criança para outra, dependendo de suas características emocionais e da idade com que ingressa na instituição de ensino. Não existe uma solução única que se aplique a todos os casos. Além disso, o tempo de aprendizagem pode variar entre as crianças, ou seja, cada uma pode apresentar um período único e particular para se adaptar ao novo ambiente. Segundo Silva, Alves e Bonfim (2020, p. 1661) “O período da adaptação envolve família e escola e é um desses momentos onde o aluno precisa do apoio do professor na instituição escolar para conseguir vencer o desafio de tornar-se membro integrante e incluso, de fato, de um novo meio”.

Já o acolhimento pode ser entendido como o ato de receber e oferecer suporte emocional, criando um ambiente seguro e acolhedor para que o estudante se sinta aceito e confortável. Ele proporciona um espaço seguro, onde a criança se sente valorizada e respeitada, favorecendo a confiança e a disposição para explorar novas experiências. Sendo assim, podemos afirmar que acolher é contribuir para que o educando sinta-se bem na instituição escolar. Segundo Corrêa e Mota (2022, s/p) “durante a adaptação, o acolhimento é muito importante e deve fazer parte do dia a dia da criança, não limitando-se apenas ao início do processo, mas sempre que houver necessidade”.

Na mesma direção, a escola, por sua vez, deve criar um ambiente acolhedor, promovendo a inclusão e o respeito. A parceria entre família e escola fortalece a aprendizagem, favorece a socialização e contribui para o bem-estar da criança, garantindo um desenvolvimento integral. Pois a família e a escola desempenham papéis fundamentais no acolhimento e adaptação na Educação Infantil, como veremos no próximo tópico.

O PAPEL DA FAMÍLIA E EDUCADOR NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA ESCOLA

A criança necessita de cuidado, afeto e estímulos para um desenvolvimento saudável, formando seus primeiros vínculos na família. Ao ingressar em um novo ambiente, neste caso o escolar, é natural que manifeste insegurança, medo e desconforto, tornando a adaptação um desafio para crianças, famílias e educadores. Por isso, a colaboração entre família e educadores é fundamental. Essa parceria pode transformar a experiência escolar, tornando-a mais positiva e enriquecedora (Corrêa; Mota, 2022).

De acordo com os autores citados, o papel da família e da escola no acolhimento e adaptação precisa ser desenvolvido em conjunto, para que a criança possa se desenvolver

de forma satisfatória, pois necessita de atenção e estímulos. Sobretudo porque, ao serem inseridas em um novo ambiente, muitas crianças manifestam insegurança, medo e desconforto (Corrêa; Mota, 2022).

A família, como primeiro espaço de socialização, exerce uma influência vital na relação da criança com o mundo, especialmente durante a adaptação escolar. Para isso, os pais devem construir uma base emocional sólida, dialogando sobre a escola e estabelecendo rotinas que promovam segurança. A participação ativa em atividades escolares é essencial para reforçar a importância da educação e fortalecer o vínculo entre a criança e a instituição. Assim, a família mantém seu papel como instituição social, ainda que adote novas formas de organização, que afetam de maneira distinta a inserção das crianças nas escolas (Wieczorkiewicz; Baade, 2020).

A adaptação da criança ao ambiente escolar é um processo desafiador, pois envolve crianças, famílias e educadores. Segundo Fontes e Silva (2023), a participação e a colaboração entre família e escola fortalecem os vínculos e garantem uma abordagem mais integrada no desenvolvimento infantil. Essa parceria pode ser entendida como uma extensão do ambiente educacional, já que cada parte desempenha um papel crucial na formação do indivíduo.

Os educadores também têm função essencial no processo de acolhimento e adaptação escolar, ao criarem um ambiente inclusivo que valorize e respeite as crianças. Devem assegurar um espaço seguro para a expressão emocional, observar comportamentos que revelem sinais de ansiedade e intervir com empatia quando necessário. A comunicação aberta com as famílias é indispensável, pois possibilita o compartilhamento de feedback sobre o desenvolvimento dos alunos e fortalece a parceria entre escola e responsáveis. A afetividade é cultivada por meio da experiência e do vínculo entre professor e aluno, sendo a estabilidade emocional fundamental para o engajamento na aprendizagem. O afeto, aliado a abordagens lúdicas, enriquece o processo educativo, promovendo um desenvolvimento integral e significativo (Barbosa, 2020). Para Silva *et al.* (2023), quando a família participa ativamente da vida escolar desde a Educação Infantil, o desenvolvimento da criança tende a ser mais satisfatório.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, cujo foco é o aprofundamento das informações de determinado grupo social. “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema,

analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (Richardson, 2017, p. 80).

O método utilizado foi a revisão bibliográfica, de caráter teórico e parte integrante de um estudo, já que é por meio dela que se acessa a produção científica existente sobre determinado tema. Gil (2017) esclarece que esse tipo de trabalho é realizado com base em materiais já publicados, que podem estar em formato impresso, como revistas especializadas, artigos acadêmicos e livros, ou em meios digitais, como sites, plataformas de dados e outras mídias online. Seu objetivo é explicar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, distintas concepções de conhecimento.

A pesquisa foi conduzida por meio da plataforma Google Acadêmico, base de dados acessível e abrangente, que reúne uma ampla gama de artigos científicos, livros e teses. Além do Google Acadêmico, também recorremos à base SciELO, a fim de garantir uma revisão mais completa e diversificada das fontes. Os descritores utilizados foram: “acolhimento na Educação Infantil”, “adaptação escolar”, “papel do educador e da família” e “Educação Infantil no Brasil”.

O recorte temporal compreendeu os últimos cinco anos de produção, de 2020 a 2024. Essa delimitação justifica-se pela necessidade de incluir as contribuições teóricas mais recentes sobre o tema, que refletem mudanças contemporâneas nas práticas educativas e nos desafios da Educação Infantil, especialmente no que se refere à adaptação escolar e ao papel da família e do educador.

Na busca inicial, foram encontrados aproximadamente 25 trabalhos, entre artigos, dissertações e publicações em anais de eventos. A partir dessa primeira seleção, optamos por trabalhar com os artigos publicados em periódicos, considerando que passam por avaliação de pares e apresentam maior fidedignidade. Em um primeiro momento, realizou-se a leitura dos títulos e resumos, a fim de identificar os estudos com relação direta aos objetivos específicos da pesquisa. Nessa triagem, foram selecionadas seis publicações, por atenderem aos critérios de pertinência temática e atualidade.

Na segunda etapa, procedeu-se à leitura integral dos artigos selecionados, para aprofundar a análise dos conteúdos. Somente após essa fase foi possível consolidar o corpus de análise, que fundamentou a discussão dos resultados. Com base na literatura revisada, os dados foram organizados, comparando diferentes perspectivas teóricas e propondo uma síntese dos principais pontos encontrados, os quais apresentamos a seguir.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O Quadro 1 apresenta as principais referências selecionadas, destacando o título, a autoria e o ano de cada pesquisa, possibilitando um olhar comparativo e fundamentado sobre o assunto.

Quadro 1 - Artigos selecionados sobre acolhimento e adaptação na Educação Infantil

N	Título	Autoria	Periódico	Ano
1	Afetividade no processo de aprendizagem	Eliane dos Santos Barbosa	Revista Educação Pública	2020
2	Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades	Maykon Dhonnes de Olivera Cardoso e Letícia Alves Batista	Revista Educação Pública	2021
3	O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento	Biébele Abreu Corrêa e Edimilson Antônio Mota	Revista Educação Pública	2022
4	A importância da afetividade e o acolhimento na Educação Infantil	Lana Sabrina Pinheiro Fontes e Árita Gomes da Silva	Revista Diálogos Acadêmicos	2023
5	Afetividade no processo de ensino aprendizagem: a Educação Infantil na perspectiva de Henri Wallon	Amanda Sheyla dos Santos e Cícera Alves Nunes Loes	Id On line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia	2020
6	Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade	Alessandra Krauss Wieczorkiewicz e Joel Haroldo Baade	Revista Educação Pública	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A análise dos artigos selecionados mostra a importância do acolhimento e da adaptação na Educação Infantil, ressaltando a afetividade e a ludicidade como fatores determinantes nesse processo. Os artigos pesquisados apresentam pontos de vista complementares, destacando a afetividade, a participação da criança no ambiente escolar, o papel da família e a relevância de políticas educacionais que assegurem um acolhimento inclusivo e adequado.

A pesquisa de Barbosa (2020) aponta que a afetividade exerce uma função crucial no aprendizado da criança, interferindo na criação da identidade e na interação social. A autora destaca que as relações fundamentadas em afeto entre professores e alunos favorecem a segurança emocional e estimulam o interesse pela aprendizagem, reduzindo os desafios da adaptação ao meio escolar.

Os dados encontrados por Barbosa (2020) vão ao encontro dos estudos de Fontes e Silva (2023), que ressaltam a importância da afetividade na prática pedagógica como elemento facilitador da adaptação. Da mesma forma, Corrêa e Mota (2022) enfatizam o papel do acolhimento afetuoso na redução da ansiedade infantil durante a transição para a escola. Ainda nesse sentido, Santos e Loes (2020), ao abordarem a perspectiva de Henri

Wallon, reforçam que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às emoções e que o vínculo afetivo no espaço escolar é essencial para a aprendizagem.

No estudo de Cardoso e Batista (2021), a ludicidade é apresentada como recurso fundamental para a adaptação da criança à instituição escolar. Os autores argumentam que as brincadeiras constituem a principal linguagem da infância e, por isso, precisam ser utilizadas como estratégia para tornar o espaço escolar mais acolhedor. Além de simplificar a adaptação, as práticas lúdicas favorecem a interação entre os alunos, estimulam ideias inovadoras e contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Esse enfoque reforça a ideia de que a adaptação escolar deve ocorrer de forma leve e prazerosa, respeitando as particularidades da infância.

O artigo de Corrêa e Mota (2022) amplia a discussão sobre adaptação, destacando a relevância do acolhimento na transição da criança para a escola. Os pesquisadores observam que essa etapa pode gerar ansiedade tanto nas crianças quanto nos responsáveis, o que torna essencial a atuação dos professores como mediadores. O estudo aponta que um acolhimento planejado e humanizado reduz os impactos dessa transição e possibilita uma adaptação mais tranquila.

A investigação de Fontes e Silva (2023) reforça a integração entre afetividade e acolhimento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A pesquisa evidencia que a relação afetiva entre professores e alunos facilita a adaptação e fortalece o desenvolvimento socioemocional das crianças. Além disso, destaca a relevância da participação da família nesse processo, mostrando que a parceria entre comunidade escolar e responsáveis é fundamental para o sucesso da adaptação.

O trabalho de Santos e Loes (2020), fundamentado na teoria de Henri Wallon, destaca a afetividade como elemento essencial no ensino e na aprendizagem da Educação Infantil. Para as autoras, o desenvolvimento cognitivo infantil está diretamente ligado às emoções, e um espaço acolhedor, que reconheça os vínculos entre docentes e discentes, favorece tanto a adaptação quanto o aprendizado. O estudo enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o afeto como recurso indispensável para a construção do conhecimento e para a segurança emocional das crianças.

Por fim, o artigo de Wieczorkiewicz e Baade (2020) discute a relação entre escola e família, ressaltando a função de ambas na socialização infantil. Os autores defendem que a adaptação escolar não deve ser considerada responsabilidade exclusiva da escola, mas sim um processo compartilhado com os responsáveis. O estudo demonstra que a parceria entre familiares e professores é essencial para a construção de um espaço de confiança e

segurança, facilitando a integração das crianças e contribuindo para seu desenvolvimento socioemocional.

Com base nos achados desta pesquisa, percebe-se que o acolhimento e a adaptação na Educação Infantil abrangem diferentes elementos, sendo a afetividade, a ludicidade e a participação da família fatores fundamentais para assegurar uma transição escolar positiva. A produção recente analisada aponta a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que promovam um ambiente seguro, motivador e acolhedor, proporcionando às crianças uma base sólida para seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acolhimento e a adaptação na Educação Infantil são processos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Um ambiente escolar seguro e acolhedor favorece a criação de laços positivos entre a criança, os professores e os familiares, colaborando para um aprendizado mais significativo. No decorrer deste trabalho, observou-se que essas fases são fundamentais para que a criança se sinta pertencente ao espaço escolar, diminuindo possíveis impactos emocionais e promovendo seu bem-estar.

A literatura investigada mostra que o acolhimento na Educação Infantil deve ir além de um simples momento receptivo, configurando-se como um processo contínuo que envolve ferramentas pedagógicas, interações afetivas e a construção de uma rotina estruturada. Cabe aos professores garantir que a adaptação seja respeitosa e segura.

Outro ponto relevante da pesquisa foi o papel da família nesse processo. O envolvimento dos responsáveis, por meio de uma parceria ativa com a instituição escolar, contribui para que a criança se sinta segura e apoiada. A presença dos pais ou responsáveis, especialmente nos primeiros dias, e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre família e escola são elementos cruciais para uma adaptação tranquila e efetiva.

Os resultados encontrados indicam que um acolhimento planejado e uma adaptação respeitosa impactam diretamente a vivência escolar, reduzindo os desafios emocionais e fortalecendo a independência e a socialização da criança. Dessa forma, é fundamental que as escolas invistam na formação dos professores, criem mecanismos de acolhimento inclusivos e estreitem os laços com as famílias para potencializar os benefícios desse processo.

Conclui-se, portanto, que o acolhimento e a adaptação na Educação Infantil são fatores determinantes para uma trajetória escolar favorável. Escola e família precisam atuar

de maneira intencional e eficaz para assegurar que esse período inicial seja marcado por acolhimento, segurança e confiança. Assim, garante-se não apenas a introdução da criança no ambiente escolar, mas também um desenvolvimento que trará efeitos positivos para sua relação com a aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, out/2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emendas Constitucionais de Revisão**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf Acesso em: 25 out. 2024.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, jun/2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-infantil-o-ludico-no-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades> Acesso em: 25 out. 2024.

CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. **Revista Educação Pública**, v. 22, nº 12, abr/2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento> Acesso em: 29 set. 2024.

FONTES, Lana Sabrina Pinheiro; SILVA, Árita Gomes da. A importância da afetividade e o acolhimento na Educação Infantil. 2023. 20f. Artigo (Graduação em Pedagogia). - **Centro Universitário Unifametro**, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifametro.edu.br/handle/123456789/1535?mode=full> Acesso em: 29 set. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTOS, Amanda Sheyla dos; LOES, Cicera Alves Nunes. Afetividade no Processo de Ensino Aprendizagem: A Educação Infantil na Perspectiva de Henri Wallon. Id on Line: **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Out/2020, vol.14, n.52, p. 525-540. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2728>

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; BAADE, Joel Haroldo. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 20, jun/2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/19/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade> Acesso em: 29 set. 2024.

EIXO III – LEITURA ESCRITA E EXPRESSÃO

LEITURA E AUTOCONHECIMENTO COMO DISPARADORES DA EXPRESSÃO CRIATIVA: ESTUDO COM UM GRUPO DE MULHERES POR MEIO DA EDUCAÇÃO COOPERATIVA

Thamara Parteka
Suzely Paesano Neves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever práticas de expressão criativa desenvolvidas por um grupo de mulheres durante a participação da pesquisadora no Programa de Formação de Células Cooperativas Solidárias (FOCCO), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na modalidade EAD.

O projeto, denominado célula “Cuidar de si, cuidar do outro”, foi contemplado pelo Edital nº 001/2023, tendo sua vigência prorrogada até outubro de 2025. A princípio, tinha como proposta promover práticas de yoga e meditação. Contudo, a partir das conversas e leituras realizadas, outros temas se destacaram, tornando necessário aprofundar especialmente aqueles voltados à experiência de ser mulher no mundo, suscitados pelas percepções das participantes durante a leitura de poemas de Rupi Kaur.

Dessa forma, os encontros passaram a ser direcionados para práticas de expressão criativa, utilizando a escrita, a colagem e a pintura como meios de encontro com o inconsciente e de estudo de si. Trechos do livro *Cura pelas Palavras* (2023), em especial os exercícios dos capítulos “Feridas” e “Cura”, de Rupi Kaur, bem como os capítulos “O uivo: A ressurreição da Mulher Selvagem” e “Tocaia ao intruso: O princípio da iniciação”, da obra *Mulheres que Correm com os Lobos* (1992), de Clarissa P. Estés, foram utilizados como disparadores para discussão e produção artística.

Para o uso do material produzido nos encontros, que se tornou parte desta pesquisa, adotamos pseudônimos para as participantes (Florência, Flor de Lis, Florbela, Amora e Tulipa), a fim de preservar suas identidades. Assim, o objetivo foi perceber a relevância do reconhecimento das experiências pessoais, tendo a literatura como ponto de partida para a expressão criativa. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação e a educação cooperativa, com base nos dados coletados e materiais produzidos pelas participantes.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder às seguintes questões: em que medida a literatura e o reconhecimento das experiências pessoais podem funcionar como disparadores para a expressão criativa? E de que modo a educação cooperativa contribui para a criação de um espaço seguro para a manifestação dessa expressão? Para tanto, selecionamos um grupo de mulheres integrantes da célula FOCCO “Cuidar de si, cuidar do outro”, vinculada à UNEMAT, no âmbito da educação cooperativa desenvolvida pelo programa entre os anos de 2024 e 2025.

COOPERATIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação cooperativa atua no sentido de resgatar práticas coletivistas, rompendo com os parâmetros da educação individualista desenvolvida dentro do modo de produção capitalista. Nesse contexto, torna-se um desafio, pois rompe com o status quo e, portanto, precisa ser ensinada, já que solidariedade e autonomia deixaram de fazer parte da cultura moderna.

Segundo Grispio (2002), um dos primeiros movimentos de educação cooperativista no Brasil ocorreu em Belo Horizonte, no final da década de 1940. As escolas cooperativistas começaram a se difundir de forma muito tímida, de modo que, até a década de 1980, existiam apenas 11 instituições desse tipo.

A partir da década de 1990, contudo, as escolas cooperativistas começaram a ganhar força, sendo criadas mais de 80 em todo o país. A educação cooperativa passou a ser uma alternativa educacional, visto que a escola pública brasileira apresentava defasagens, as escolas particulares cobravam preços exorbitantes em comparação ao salário mínimo nacional e os professores não recebiam sequer o piso salarial (Balzan et al., 2019).

Para Schneider et al. (2010, p. 43):

[...] a educação cooperativa se caracteriza por enfatizar os valores humanos e por pretender sensibilizar em prol de tudo o que promove o ser humano, e hoje também em prol do respeito ao meio ambiente, inserido numa visão e numa responsabilidade simultaneamente locais e globais.

Desta forma, a educação cooperativa contribui não apenas para a acessibilidade e a qualidade na educação, mas também para o compromisso social e o aprimoramento cultural, reconhecendo a diferença e a democracia como princípios fundamentais, considerando ainda a relação do ser humano com as outras espécies. Para Albuquerque

(2003), a educação cooperativa deve favorecer a formação do caráter, da consciência política e do compromisso com um mundo mais justo.

O MOVIMENTO PRECE E O PROGRAMA FOCCO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA

O Movimento PRECE (Programa de Educação em Células Cooperativas) surgiu no sertão cearense, em 1994, na pequena comunidade rural de Cipó, quando um grupo de estudantes se reuniu de forma cooperativa com o propósito de fortalecer a aprendizagem, estimular o protagonismo das pessoas e promover bem-estar social, impactando positivamente centenas de famílias. Suas ações foram orientadas pelos princípios de cooperação, solidariedade, protagonismo social, equidade e empatia (Prece, s/d).

Um dos principais colaboradores do movimento foi o professor Manuel de Andrade, que nos finais de semana se deslocava até os jovens para apoiá-los e compartilhar conhecimentos da universidade. A necessidade de formar uma identidade levou ao nome “Projeto Educacional Coração de Estudante”, inspirado na canção de Milton Nascimento. Com o tempo, a sigla passou a significar “Programa de Educação em Células Cooperativas” (Prece, s/d).

Inspirado no PRECE, em 2012 foi criado, na UNEMAT, o Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), como política de permanência estudantil. O FOCCO fundamenta-se na Aprendizagem Cooperativa e na organização das células pelos próprios estudantes. Ambos os programas apresentam similaridades em suas propostas, pois têm como base o protagonismo estudantil nas relações de ensino-aprendizagem e o cooperativismo (Mocheuti, 2018).

O Programa foi instituído e regulamentado pela Resolução nº 038/2012 – Ad Referendum do CONEPE, homologada pela Resolução nº 10/2013-CONEPE, e reestruturado pela Resolução nº 047/2023-CONEPE. Em 2025, o FOCCO completa 15 anos de história e oferta 150 vagas (Unemat, 2024).

No programa, há três categorias de estudantes: bolsista facilitador, bolsista articulador e estudante “celulando”. O bolsista facilitador já atuou como articulador e assume a função de apoiar os colegas nessa posição. O bolsista articulador é responsável pelo planejamento das atividades e pela liderança da célula. Já os celulandos compõem a célula, apresentam demandas e colaboram entre si.

Na prática, as células têm autonomia para desenvolver diferentes temáticas, abrangendo os campos cognitivo, social, cultural e emocional. As atividades são planejadas

e executadas com base nos cinco elementos que estruturam a Aprendizagem Cooperativa: interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual, habilidades interpessoais e avaliação do processo em grupo (Unemat, 2024).

LITERATURA FEMININA E AUTOCONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COOPERATIVA

As células cooperativas respeitam a dinâmica dos participantes, sempre reservando espaço para a escuta, a fala e a contribuição de cada um, com comentários e sugestões. Foi dessa forma que a célula “Cuidar de si, cuidar do outro” se tornou um espaço de expressão artística para as mulheres participantes, que encontraram na educação cooperativa um ambiente seguro para manifestar sentimentos, ideias e linguagens.

Como parte da metodologia, utilizamos a roda de conversa. Essa proposta é fundamentada na metodologia freiriana da educação social, que tem como base a dialogicidade, inter-relacionando teoria e prática, eu e outro, fala e escuta, fazer e refazer no ato educativo. Trata-se de uma abordagem participativa que busca estimular a reflexão e a participação. Nesse sentido, “buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra, bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo” (Afonso; Abade, 2019).

A literatura, como manifestação estética da linguagem, atua como disparadora de sensibilidades, pois personagens e fatos narrados retomam aspectos humanos e despertam sentimentos de angústia, medo, prazer, alegria ou dor. Por meio da linguagem, o leitor reconhece suas próprias emoções e se projeta na narrativa, mergulhando na experiência literária.

O livro *Mulheres que correm com os lobos* (1992) é um exemplo de obra que provoca a sensibilidade e convida ao estudo de si. A autora, a psicanalista Clarissa P. Estés, não apenas apresenta histórias ficcionais, mas revela sentidos ocultos na psique feminina. Em contos como *O Barba Azul*, por exemplo, ela demonstra como muitas mulheres acabam se submetendo a situações de abuso e violência. Para a autora, sintomas como medo, fragilidade e falta de criatividade refletem a condição de mulheres contemporâneas, sobrecarregadas pelas múltiplas funções que exercem.

Com uma linguagem direta, que transmite intimidade, Estés leva as leitoras a refletirem sobre suas vivências e a se reconectarem com sua essência por meio da expressão artística. Ela compõe um texto provocativo como:

O gelo precisa ser quebrado, e a alma, retirada do congelamento. [...] Portanto, qual é a solução? Aja como o patinho. Siga em frente, supere tudo com a luta. Apanhe logo a caneta, comece a escrever e pare de resmungar. Escreva. Pegue o pincel e, para variar, seja má consigo mesma: pinte. Bailarina, vista sua malha, amarre fitas no cabelo, na cintura ou nos tornozelos e diga ao corpo que se mexa. Dance. [...] Exerça sua arte. Sabe se que o que está em movimento não se congela. Por isso, mexa-se. Vá em frente. (Éster, 1992, p. 138).

As palavras de Clarissa ecoam nas profundezas da psique feminina, provocando as mulheres a se reconectarem com aspectos importantes de si mesmas, muitas vezes deixados para trás em razão das demandas familiares, econômicas e sociais. Sua escrita é um convite à expressão criativa, seja pela palavra, pela tinta ou pelo corpo.

Do mesmo modo profundo e sensível, o livro *Cura pelas Palavras* (2023), de Rupi Kaur, utiliza a linguagem não apenas como forma de poesia, mas também como instrumento para expressar traumas e denunciar violências. A autora compartilha o início de seu processo de escrita, desde a adolescência até a publicação de seu primeiro livro. Sobre isso, ela afirma:

Até hoje, a escrita desse livro permanece como uma das experiências mais catárticas da minha vida. Às vezes, fecho meus olhos e penso nesses anos. 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. Como eu era vulnerável a receber. A dar. A sentir. Como era despedaçada. Como era crua. Como sangrava. Como, pela primeira vez na vida, confrontei o abuso que meu corpo havia sofrido. Assumi minha posição com uma confiança que assustava os homens ao meu redor. Eles não gostavam de como eu falava abertamente, no palco, sobre abuso sexual (Kaur, 2023, p. 12).

Kaur (2023) mostra como a literatura pode ser um espaço de conhecimento e de reconhecimento de si, na medida em que o fluxo de consciência revela aspectos do inconsciente. A escrita, nesse sentido, torna-se um modo de reencontrar memórias, reconhecer diferentes versões de si mesma e auxiliar na reelaboração e reconstrução pessoal após experiências traumáticas, ressignificando-as a ponto de trazê-las a público, como a própria autora fazia no palco.

A partir de sua experiência de escrita, relacionando a linguagem estética às vivências pessoais, Kaur (2023) propõe exercícios de escrita criativa por meio dos quais as mulheres podem se conectar com suas memórias, traumas e sonhos. Assim, elementos de suas experiências se transformam em produção literária, permitindo que expressem aspectos (auto)biográficos e, ao mesmo tempo, trabalhem tais conteúdos em um nível criativo e psicológico.

DA ESCRITA CRIATIVA À EXPERIÊNCIA DA CÉLULA “ESCREVAM, MULHERES!”

O escritor norte-americano Edgar Allan Poe foi um dos primeiros autores modernos a refletir sobre o processo criativo, no livro *Filosofia da Composição*, no qual dissecou o famoso poema *O Corvo*. Entretanto, um marco significativo na história da escrita criativa foi a criação do Programa de Escrita Criativa da Universidade de Iowa, nos Estados Unidos, um programa de residência em escrita literária que permanece ativo até os dias atuais.

MacVean (2016, p. 14) define a escrita criativa como uma escrita que utiliza a imaginação, mas não se limita a ela. “Tanto escritores premiados quanto crianças que ainda nem sabem escrever praticam a Escrita Criativa, que pode então ser usada para além da literatura”. Para a autora, o processo criativo da escrita exige não apenas imaginação, mas também foco e concentração no investimento de um texto original.

Em um primeiro momento, apresentamos a proposta de meditação guiada um exercício de imaginação para as participantes, que aceitaram com entusiasmo a experiência e se engajaram no desenvolvimento da escrita criativa, focando na forma poética e na vivência de ser mulher. Após essa roda de conversa inicial, elas foram convidadas a realizar uma produção textual, tomando como base o exercício 9 do livro *Cura pelas Palavras*, a saber:

- 1) Como é o toque de sua pele?
- 2) A que árvore você pertence (por exemplo, descreva a aparência e a localização)?
- 3) Você está isolada ou tem um monte de coisas acontecendo ao seu redor?
- 4) Você gosta da sua árvore? Por quê?
- 5) Qual é a sensação quando pessoas passam por você e não prestam atenção?
- 6) Qual é a sensação de ser notada?
- 7) Em geral, o que você pensa de seres humanos?
- 8) Qual é a sensação do vento quando bate nas suas costas?
- 9) Quando o vento te levanta da sua árvore e te leva para dançar, o que você diz para ele?
- 10) Você gosta de perder o controle?
- 11) Termine a frase: O vento me leva para... Onde fica esse novo destino e por que o vento levou você para esse lugar?
- 12) Você sente falta de estar na árvore?
- 13) Se você pudesse fazer um pedido, qual seria?
- 14) Gostaria de dizer mais alguma coisa? (Kaur, 2023, p. 74)

Elas responderam, em seus cadernos, a cada uma das perguntas propostas. Depois de concluídas, conversamos coletivamente sobre as respostas. Algumas participantes

sentiram-se à vontade para compartilhar, enquanto outras preferiram se resguardar. Assim, a participação aconteceu de forma intercalada.

Posteriormente, solicitei que escolhessem algumas palavras retiradas de suas próprias respostas escritas. Essas palavras poderiam ser aleatórias ou aquelas que mais fizessem sentido para cada uma. Desse exercício nasceram poemas, como os produzidos por Florbela e Florência:

Do galho, o vento me toca e por ele sou tocada
Aqui de cima, me sinto completa
Em meio aos galhos, no contato com as folhas.
No passeio das joaninhas.
Me sinto confortável no invisível,
Inspiro.
O vento não mais toca,
Ele convoca uma tempestade,
Que me tira do eixo,
Que me arranca do meu lugar.
No movimento sinto texturas,
As cores,
E os aromas
Dos caminhos que percorri.
Até que enfim,
Exalei
E repousei no solo (Florbela).

No palco da Natureza
Giro e Reviro
Sou soprada pelo vento,
De um canto a outro.
Não presto atenção se sou notada,
Apenas, danço, a dança natural da vida (Florência).

Florência escolheu as palavras “Natureza”, “giro” e “vento”, além da resposta 6, para compor seu poema. Por meio dele, sentimos o movimento da folha que voa de um lado para o outro, revelando o ritmo da própria natureza e a espontaneidade do existir. Essa participante escreve poemas como hobby e mantém um caderno dedicado às anotações de pensamentos e versos soltos. Nota-se uma afinidade e certa facilidade em realizar composições.

No poema de Florbela é possível perceber a presença do “eu” na narrativa, já que o eu-lírico expressa seus sentimentos. Há uma relação entre ele e a natureza, representada pelos galhos, folhas e insetos. De forma semelhante ao poema de Florência, o de Florbela também transmite a naturalidade do simples existir. O recurso central utilizado foi a própria respiração: durante a inspiração, a folha é arrancada de sua zona de conforto e, levada pelo vento tempestuoso, percorre diferentes espaços.

A escrita criativa possibilita um contato com a psique feminina. Na perspectiva de Clarissa Pinkola Estés (1992), é um poderoso instrumento de acesso e reconexão. Por meio da escrita expressiva, as mulheres podem explorar emoções, instintos e experiências, resgatando aspectos reprimidos de si mesmas e encontrando cura e fortalecimento pessoal.

Em outra oficina, realizada a partir do tema “Não toco as coisas, a vida toca em mim”, foram propostos exercícios sensoriais, nos quais as participantes tiveram contato com objetos que estimularam olfato, tato, paladar e audição. Em seguida, desenvolvemos o exercício “Que memórias me despertam a audição?”, no qual as participantes realizaram um fluxo de consciência para extrair elementos que serviriam como matéria-prima da produção criativa.

As integrantes do grupo realizaram o exercício, mas algumas optaram por lapidar os versos, sem manter fielmente o conteúdo original do fluxo. A intenção foi justamente usar a linguagem para se aproximar dos sentidos que emergiram desse mergulho. Chamou-nos a atenção o poema de Flor de Lis, que trabalhou de forma sinestésica o tato e a percepção psicológica da existência por meio da dança:

Por meio de sua condução,
Entre o ritmo gaúcho e mariachi,
Sou rodopiada dos Pampas à Matorrales

Permito-me ser levada,
Mesmo imbuída de medo,
Não da viagem,
Do frio dos Himalaias,
Ou da umidade densa das florestas...

Mas, de você impulsionar,
Para o passo que permitirá encontrar
em mim mesma
O desértico e seco solo estrangeiro
Que sempre acreditei que estivesse fora.

Você vai devagar,
Eu vou devagar.
A canção vai devagar
Ao vagar a vida flui.

E nessa dança exótica,
Antes da pose final,
O seu solo
E o meu solo
Se solodeslizam
E encontram na mata Atlântica
Os aplausos da existência. (Elaborado pelas autoras, 2025)

Ela nos informou que disparador do poema dela foi uma música gaúcha que havia sido ouvida naquela manhã, colocou novamente a canção e permitiu que escrevesse tudo o que viesse a mente. Lembrando da canção enviada pela pessoa amada, Flor de lis permite que o fluxo passe sobre ela e ela produza uma poesia reveladora de seus medos e temores em relação ao amor. Em sua criação, reconhece-se não apenas elementos do exercício proposto por Kaur e os afetos que canção disparou, mas o uso de neologismo, como a palavra “solodeslizam”, fazendo referência ao ato de dançar só e no solo, deslizar ao encontro de um com outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da educação cooperativa abre espaço para a produção de conhecimento de modo interdisciplinar, dialógico, plural e democrático, em que os participantes, por interesses comuns, se debruçam sobre temas semelhantes. É um método de aprendizagem que desenvolve a autonomia dos estudantes e gera um vínculo por meio da identidade do grupo, do contato e das trocas de aprendizagem e de afeto que acontecem na convivência, ampliando não apenas o repertório de conhecimento, mas também fortalecendo os vínculos e favorecendo a permanência estudantil no ensino superior.

O desenvolvimento desse trabalho permitiu verificar que os benefícios da prática da escrita criativa vão além de aprender a escrever de acordo com a língua padrão. Ela é também um meio de expressar sentimentos ou simplesmente fruir.

Assim, aliando a experiência da escrita criativa com a educação cooperativa, produzimos um espaço de conhecimento e partilha, pautado tanto no campo científico, na pesquisa com a linguagem e a arte, quanto no desenvolvimento de valores humanos como solidariedade, cooperativismo e amizade. Esse processo fortaleceu vínculos e gerou conhecimento coletivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Reflexões Sobre Contemporaneidade, Educação e Agir Cooperativo. uniRcoop, São Leopoldo, v.1, p. 19-32, 2003.

ANDRADE, Carlos, D. Alguma poesia. Record, 2022.

BAKTHIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoievski. Forense universitário, São Paulo 1984.

BALZAN, Amanda R.; REISDORFER, Vitor; SCOTT, Carla; BRASIL, Miguel; MACEDO, Wagner. Educação cooperativa: experiências em cooperativas escolares para a preparação profissional. In. Revista de Gestão Estratégica de Organizações – Gesto. v. 7, n. 2, 2019, p. 102-116. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338182355_EDUCACAO_COOPERATIVA_E_XPERIENCIAS_EM_COOPERATIVAS_ESCOLARES_PARA_PREPARACAO_PROFISSIONAL> . Acesso em: 02 set. 2024.

BOESSIO, Amábile T. Educação cooperativa e a ação social: o caso do programa a união faz a vida. 2013. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/488/2019/06/Am%C3%A1bile-Tolio-Boessio.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

GOMES, A. J. . (2005). Origem e evolução do Cooperativismo no mundo e no Brasil e sua contribuição para constituir o segmento educacional brasileiro. Linguagens, Educação E Sociedade, (12), 13–25. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1568>. Disponível em 20/06/25.

GRISPIANO, Izabel S. Cooperativa educacional. 2002. Disponível em: http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1511_operativaeducacional&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456. Acesso em: 23 junho. 2025.

KAUR, R. O que o Sol faz com as flores. São Paulo: Planeta, 2017.

KAUR, R. A Cura pelas palavras. São Paulo: Planeta, 2023.

KRISTEVA, Julia. Desire in language: a semiotic approach to literature and art .Trad.Thomas Gora, Alice Jardine and Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1980.

LISPECTOR, C. A hora da Estrela. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOCHEUTI, Karina N. Aprendizagem cooperativa na Educação superior: um estudo do programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. Unemat, 2018. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Karina_Nonato_Mocheuti.pdf. Acesso: 02 de set. de 2024.

PRECE. Aprendizagem Cooperativa e Solidária | Movimento PRECE. Website disponível em: Aprendizagem Cooperativa e Solidária | Movimento PRECE

VALADARES, J. H. A organização do quadro social nas cooperativas mineiras. Belo Horizonte, MG: OCEMG, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/3841>. Acesso em: 02 de set. de 2024.

WOOLF, V. Ao Farol. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DA LEITURA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iana Patrícia Fernandes Lima

Nubia Cristina dos Santos Zanatta

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a visão dos professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no município de Guarantã do Norte/MT, sobre a importância da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ouvir e contar histórias é uma arte que fascina o ser humano desde a infância. A experiência da criança com a literatura desde cedo impacta o desenvolvimento de sua linguagem e pode abrir espaço para que ela reflita sobre a realidade em que vive.

Nessa perspectiva, a literatura infantil pode ser considerada uma ferramenta pedagógica fundamental, que, além de trabalhar os aspectos linguísticos, também contribui para o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos e do campo afetivo da criança.

De modo geral, a leitura favorece a formação humana como um todo. Por isso, é importante que as instituições de Educação Infantil concentrem esforços para que os livros estejam presentes nas salas de aula e que as crianças sejam incentivadas a ter contato com esse material. Piaget (1975) e Vygotsky (1991) estudaram a formação do processo cognitivo da criança, observando como pensam, estabelecem interações sociais, constroem conhecimentos e desenvolvem a linguagem. Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciam que, nos anos iniciais da educação, a leitura auxilia na construção ativa do conhecimento, atribuindo significado não apenas às palavras, mas também ao contexto social em que ocorre.

Seguindo essa linha, Freire (1987) ressalta a importância do ato de ler e destaca que, desde cedo, os sujeitos precisam desenvolver reflexões conceituais, considerando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, torna-se evidente a necessidade de incluir livros infantis no cotidiano da Educação Infantil, como forma de investir na formação de pequenos leitores.

Compreende-se, portanto, que é essencial que a escola, enquanto espaço de socialização e de trocas de saberes, oportunize à criança o contato com a literatura infantil, para que ela vivencie experiências mágicas no universo lúdico da imaginação e da fantasia, despertando o gosto pela leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança, ao ter contato com os livros de literatura, começa a desenvolver interesse pelas histórias infantis e, assim, desperta o gosto pela leitura. Como resultado, os estudantes podem sonhar e imaginar suas próprias vidas com o significado que desejarem (Mato Grosso, 2018, p. 112). Para Coelho (2000), a leitura é um processo fundamental para a aquisição de conhecimentos e para a compreensão do mundo. Nessa perspectiva, a literatura infantil é a porta de entrada para a leitura e pode cumprir esse papel social quando utilizada de forma significativa pelos professores.

Segundo Zilberman (2012), dada a imensa relevância da leitura para a expansão cognitiva da criança, a literatura infantil deve ser consumida e difundida na escola, legitimando sua função mediadora nas relações entre o eu e o mundo e na formação de leitores. Já na visão de Costa (2020), o professor deve criar espaços para a contação de histórias em sala de aula, buscar estratégias que incentivem o hábito da leitura e a apreciação dos livros, utilizando-se das mais diversas composições literárias, de acordo com a faixa etária e as necessidades das crianças.

A literatura além de oportunizar um momento agradável e interativo entre o interlocutor e o ouvinte, ao contar histórias para crianças recorreremos a fábulas, histórias e lendas baseadas em mitos sociais. Sendo assim, quando contamos uma história, estamos fazendo com que a criança inicie o processo de edificação de sua identidade cultural e social. Narrar histórias para crianças também coopera para o desenvolvimento da linguagem, porque expande o mundo do significado das crianças, além de criar os hábitos de leitura, que são cruciais para o início da fase de instrução, comumente iniciada e denominada por educação infantil. (Costa, 2020, p. 15)

Os documentos oficiais nacionais apontam a relevância do uso da literatura infantil para o fortalecimento da leitura e para o processo de alfabetização na Educação Infantil e, sobretudo, conferem aos professores, como mediadores nesse processo, um lugar central na criação de ambientes literários em salas de aula que incentivem a formação de leitores autônomos e críticos.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), quanto a BNCC (2018) e o Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso

(2018) reconhecem a criança como sujeito social, histórico e cultural, dotado de direitos, e a literatura infantil como uma valiosa ferramenta pedagógica, capaz de levar a criança a uma imersão no universo da fantasia e da imaginação. Além disso, é também capaz de contemplar a diversidade, trabalhar o respeito às diferenças, promover a empatia e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Portanto, inserir a literatura infantil em práticas de ensino na Educação Infantil, assim como promover a leitura em ambientes estimulantes, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança (DRC/MT, 2018). Campos de experiência como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, destacados pela BNCC (2018), buscam promover uma escuta ativa que produz e amplia as narrativas construídas pelas crianças desde os primeiros anos escolares.

O gosto pela leitura transmite conhecimento e pertencimento à criança, ao permitir que faça comparações e compreenda o significado do ambiente ao seu redor. Assim, a leitura se transforma em um processo contínuo de construção de significados, ajudando a interpretar não só as palavras escritas, mas também a imaginação presente na escrita e na oralidade. São necessárias, portanto, estratégias que possibilitem às crianças entrar no mundo do texto e, ao mesmo tempo, desenvolverem-se como leitoras críticas e autônomas.

Algumas dessas estratégias envolvem a diversidade de textos literários, a organização dos livros em ambientes estimulantes e o incentivo à leitura em família. Além disso, a própria literatura infantil desempenha um papel significativo nas emoções das crianças.

Em sua dissertação de mestrado *Ler literatura na sala de aula: uma educação emocional para crianças na Educação Infantil*, Silva (2010) discute o impacto que a literatura infantil pode ter ao transformar experiências dolorosas e conflitos enfrentados pelas crianças desde cedo. Diante desses efeitos na cognição, na vida social e cultural, a autora conclui que a literatura infantil é uma experiência necessariamente formativa, pois ajuda a moldar a percepção de realidade da criança e a encoraja a estar em paz consigo mesma. Silva (2010, p. 194) reafirma a relevância das atividades de leitura em sala de aula: “O professor deve criar situações de aprendizagem significativas para os alunos que os ajudem a compreender a si mesmos e a crescer emocionalmente, de modo a partir da realidade dos sujeitos”.

De acordo com Faria (2013), o papel do professor como mediador entre crianças e obras literárias é essencial. Isso contribui para que elas formem hábitos de leitura e se tornem leitoras para toda a vida. No entanto, a literatura deve estar constantemente presente

na sala de aula para que as crianças possam manusear os livros, apreciar os personagens e suas ilustrações, sentir as texturas e cores, e perceber a relação entre as palavras e as imagens contidas em cada página.

As contribuições teóricas reunidas neste estudo demonstram que a leitura é um fenômeno complexo e multidimensional, que vai além da simples decodificação de palavras. Trata-se de atribuir sentido ao mundo, de formar pensadores críticos e cidadãos independentes, social e emocionalmente conscientes.

Aliás, no campo da sociologia da infância, tanto a literatura infantil quanto as brincadeiras e jogos são concebidos como parte da cultura da criança. Para Sarmento (2011), as situações imaginárias ajudam a compreender os contextos em que ocorrem as interações e trocas entre as crianças. A criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e possibilidades em cada formação social, promovendo a reconfiguração de valores, ideais e experiências acumuladas (Sarmento, 2011, p. 583).

Ademais, trata-se de conscientizar sobre como melhor utilizar a literatura nas aulas, garantindo às crianças o acesso a uma multiplicidade de histórias e experiências imaginárias. Isso contribui para a construção da identidade infantil e é um recurso poderoso para a alfabetização, fomentando ainda a necessidade de projetar-se em outras realidades, gerir conflitos e expressar sentimentos de maneira mais consciente e articulada. A literatura não se limita a ensinar a ler e escrever. Vai além: potencializa na criança a capacidade de se desenvolver como sujeito construtor de história e cultura.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O interesse em analisar a visão dos professores da Educação Infantil sobre a importância da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança surgiu durante a experiência no Estágio Supervisionado. Pôde-se perceber que, na turma de crianças menores de cinco anos, houve grande interesse e atenção nos momentos de contação de histórias, assim como em folhear os livros disponíveis. Embora as crianças demonstrassem essa apreciação pelas narrativas, observou-se que poucos professores utilizavam esses recursos com os alunos. Verificou-se também a ausência de um cantinho da leitura e a escassez de livros à disposição das crianças.

Diante dessa inquietação, duas questões direcionaram este estudo: os professores reconhecem a importância da literatura infantil para o desenvolvimento de seus alunos? Como os livros de histórias têm sido utilizados na Educação Infantil?

Com o propósito de obter uma compreensão mais aprofundada, do ponto de vista dos professores, sobre a relação significativa entre a literatura infantil e a aprendizagem da criança, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa. Essa abordagem, segundo Flick (2008, p. 37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Ou seja, busca compreender o significado social e educacional dos fenômenos, que não podem ser mensurados (Minayo, 2018).

A pesquisa foi realizada mediante a aplicação de um questionário, elaborado com perguntas abertas e fechadas, a três professoras que lecionam em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no município de Guarantã do Norte–MT. O questionário, como instrumento de coleta de dados, permite ao pesquisador reunir informações relevantes diretamente dos participantes, abrangendo atitudes, percepções e comportamentos em relação a determinado objeto (Gil, 2008). A escolha das professoras ocorreu em função da experiência na docência com crianças de 4 anos e, no caso da instituição, pela implementação do projeto “Semeando a Leitura”, desenvolvido no ano letivo de 2024, que integrou a literatura ao processo de alfabetização das crianças.

Desse modo, ao reunir e analisar as informações obtidas, estas foram fundamentadas em um arcabouço teórico que contribuiu para compreender como a prática de leitura pedagogicamente significativa é elaborada e dinamizada estrategicamente, de modo a enriquecer a construção da linguagem e favorecer a alfabetização na Educação Infantil.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Estudar sobre a literatura infantil e a sua colaboração no começo da alfabetização da criança, ainda na Educação Infantil, nos leva a pensar que os livros têm uma função vital no processo de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico na infância, e, por essa razão, esse campo deve fazer parte do contexto da sala de aula, das atividades e brincadeiras cotidianas das crianças. Essas ações educativas podem contribuir para a formação holística da criança, bem como, a sua autoestima, e conseqüentemente a sua autonomia.

Ademais, a literatura infantil é um instrumento pedagógico que o professor deve ter um olhar prioritário, para que possibilite à criança diferentes olhares sobre si e o mundo.

Sendo assim, com base nas informações extraídas do questionário, apresentamos no quadro a seguir, o perfil das participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil das participantes

Participante	Idade	Tempo de docência	Tempo que atua na escola	Frequência em que usa os livros infantis em sala de aula
P1	58	12 anos	12 anos	Diariamente
P2	29	7 anos	3 anos	Diariamente
P3	44	9 anos	4 meses	Diariamente

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Ao observar os informes destacados no quadro, percebe-se que as professoras já possuem um tempo considerável de experiência no exercício da docência, o que, provavelmente, lhes possibilita melhores condições de identificar as necessidades básicas das crianças para que tenham um desenvolvimento satisfatório.

Do ponto de vista da realidade social dos alunos, é provável que essas docentes tenham conhecimento sobre a convivência, ou não, de seus alunos com livros em casa, se os pais incentivam a leitura e, ainda, se as famílias têm condições de adquirir livros infantis, mas não demonstram interesse em comprá-los.

Sobre o aspecto da importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, destacamos as seguintes respostas das professoras participantes da pesquisa:

É um instrumento de grande relevância na construção do conhecimento infantil, contribuindo para o bom desenvolvimento social da criança, aprimorando a oralidade, a concentração e a sensibilidade (Participante P1).

Quando usado de modo adequado, é instrumento de construção das crianças, despertando um mundo de leitura e escrita, tornando um ato prazeroso imaginável (Participante P2).

As crianças criam paixão pela leitura e se desenvolvem muito mais. (Participante P3).

As participantes P1, P2 e P3 são unânimes em afirmar que a literatura infantil faz diferença na vida escolar da criança, apontando que seus impactos são positivos. Os relatos concebem a literatura infantil como um poderoso instrumento pedagógico que impulsiona a evolução da linguagem das crianças e contribui para sua formação humana. Para Andrade (2014), a literatura infantil auxilia na formação da criança, sendo, portanto, primordial que os professores conquistem seus alunos para o universo dos livros, despertando neles o hábito da leitura em sala de aula.

Sobre as problemáticas que os professores brasileiros vêm enfrentando no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, as professoras destacaram alguns desafios encontrados ao trabalhar com a literatura infantil em sala de aula, como: “Manter a atenção, concentração e interesse das crianças”, disse a participante P1. “No meu caso, que sou

interina e não tenho hora-atividade, é separar os livros das leituras diárias”, afirmou a participante P2.

As falas das professoras revelam que os principais desafios no trabalho com a literatura infantil estão relacionados ao comportamento das crianças e à falta de tempo para selecionar os livros. Conforme as respostas, fica evidente que as principais dificuldades enfrentadas pelas docentes são de ordem pedagógica, estrutural e comportamental. A professora P1 ressalta a dificuldade em manter o foco e o envolvimento dos alunos durante a leitura, o que pode estar relacionado ao perfil da turma, às condições do ambiente escolar ou até à rotina pedagógica. Já a professora P2 aponta um entrave institucional: por ser interina e não ter direito à hora-atividade, encontra dificuldades em organizar os livros e planejar as leituras. Isso evidencia a desigualdade entre professores efetivos e contratados e como tal condição impacta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

A ausência de resposta da professora P3 pode indicar receio de expor suas dificuldades ou, talvez, a percepção de que esses desafios são comuns e já naturalizados no contexto escolar. Sobre a importância de condições adequadas para o trabalho pedagógico, Saviani (2009, p. 74) afirma que “não basta exigir do professor uma prática de qualidade se não lhe são assegurados os meios, o tempo e os materiais necessários para isso”. Dessa forma, é essencial que as redes de ensino garantam não apenas formações, mas também estrutura, tempo e recursos para que os professores possam aplicar a literatura infantil com eficácia em sala de aula, reconhecendo seu potencial pedagógico e formativo. Conforme Justino (2011), o uso de recursos didáticos aliado a uma prática pedagógica adequada pode despertar maior interesse pelo aprendizado.

Quanto à formação continuada na área da literatura infantil, as professoras afirmaram já ter participado de cursos oferecidos tanto por entidades privadas quanto pelo poder público. Diante disso, demonstram interesse em se qualificar, buscar novos conhecimentos e se aprimorar continuamente, mesmo diante das dificuldades e limitações impostas pelo cotidiano escolar. Segundo Tardif (2002, p. 36), “a formação continuada permite ao professor construir saberes profissionais que resultam da prática e da reflexão crítica sobre ela”. Assim, é essencial que os docentes tenham acesso contínuo a espaços formativos que contribuam para seu desenvolvimento, especialmente em áreas como a literatura infantil, que exerce papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e da imaginação dos alunos.

Os professores reforçam a importância dos cursos de formação para a melhoria de suas práticas pedagógicas e para uma articulação mais eficaz entre teoria e prática, visando a melhores resultados educacionais. Em suas falas, como: “com uma boa formação o professor pode formar cidadãos críticos e uma boa participação na sociedade” (P1) e “é sempre bom se atualizar e procurar novos meios para se trabalhar com os alunos” (P2), fica evidente o entendimento coletivo de que a formação continuada na área da literatura infantil é fundamental para a criação de novas estratégias de ensino que valorizem a leitura na infância.

As professoras também argumentam que a formação continuada amplia as possibilidades de atuação docente, contribui para a inovação das práticas pedagógicas e impacta diretamente na formação crítica das crianças. Fica claro, portanto, que as participantes valorizam a formação docente como instrumento de transformação tanto da prática educativa quanto da sociedade. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 52) destaca que “a formação continuada é indispensável para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e inovadora, que responda às necessidades concretas da sala de aula e às exigências de uma educação de qualidade”. Logo, a formação continuada voltada à literatura infantil se apresenta como caminho necessário para que os professores possam oferecer experiências de leitura significativas e transformadoras às crianças.

Também é possível perceber uma consciência crítica por parte das docentes, especialmente quando apontam desigualdades dentro da própria rede de ensino, como no caso da professora interina que não dispõe de hora-atividade. Esse aspecto revela um obstáculo estrutural que precisa ser enfrentado para garantir equidade no exercício da profissão docente. Para Nóvoa (1992, p. 25), “os professores precisam de tempo e espaço para refletirem sobre as suas práticas, e de apoio institucional que valorize o seu trabalho e incentive sua formação contínua”.

Assim, uma política educacional que valorize o professor passa, necessariamente, pelo investimento em sua formação e nas condições adequadas de trabalho, sobretudo quando se trata de práticas fundamentais como o incentivo à leitura na infância e a formação de bons leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hábito da leitura contribui para ampliar a visão de mundo da criança. Desde cedo, ela precisa ser estimulada a acessar os livros, folheá-los, observar cores, personagens e criar um sentimento positivo em relação à literatura. O contato com os livros infantis na

escola deveria ser algo natural, pois esse espaço é lugar de socialização, construção de conhecimentos, encontro de culturas e de intenções pedagógicas que devem, especificamente, buscar o crescimento pleno da criança. A formação de leitores deve ser prioridade no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, reforçada pela família em casa. Conectar as crianças às páginas dos livros desde a infância auxilia no aprendizado de novas palavras, conceitos e significados, facilitando o processo de alfabetização.

Nesse sentido, alguns aspectos relevantes foram observados na pesquisa. Os professores foram unânimes em afirmar que a literatura infantil faz diferença na vida escolar da criança, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e afetivo. No entanto, também apontaram desafios, como manter os alunos concentrados durante a leitura e lidar com entraves de ordem institucional e estrutural, uma vez que professores interinos não têm direito à hora-atividade, o que dificulta a organização dos livros e o planejamento das leituras. Essa situação de desigualdade entre professores efetivos e contratados pode impactar diretamente a eficiência do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida às crianças.

Dessa forma, verificou-se que a capacitação dos professores da Educação Infantil é necessária para que possam desenvolver estratégias eficazes que contemplem as diferentes realidades de leitura apresentadas pelos alunos, incluam os livros infantis no cotidiano das práticas educativas e compreendam que esses materiais pedagógicos são grandes aliados no processo de aprendizagem e no desenvolvimento intelectual da criança. O compromisso com a formação de leitores críticos e autônomos deve ser constante, pois, para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, é indispensável investir na qualidade da formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. **Literatura Infantil**. São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, A. C. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança: uma revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em docência no Ensino Superior). Instituto Federal Goiano. Ipameri/GO, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1392/2/mon_esp_Aline%20de%20Cassia%20da%20Costa.pdf Acesso em 10 de out. 2024.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2013. (Coleção como usar na sala de aula).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: IBPEX, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. v. 6, n. 3, p. 581–602, set. /dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/magal/Downloads/A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO.pdf Acesso em 02 de set. 2024.

SILVA, N. P. O. **A leitura de literatura infantil na escola: por uma educação emocional da criança na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/7b65182a-057a-4def-aca3-8b98d7d7241c> Acesso em 12 de set. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CÁCERES/MT

Rosimeire Glória P. do Prado Casagrande

Renata Cristina de L.C.B. Nascimento

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco o estudo da leitura e da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de desenvolver uma reflexão a partir de uma intervenção didática sobre as diferentes posições que o aluno pode assumir quando instigado a produzir um texto. O objetivo geral consiste em analisar e problematizar as práticas de leitura e escrita de 20 alunos do 3º ano, que frequentaram o 1º e o 2º ano presencialmente no período pós-pandemia.

Dessa forma, foram definidos como objetivos específicos: verificar os conhecimentos linguísticos demonstrados pelos alunos; identificar e analisar as ações linguísticas evidenciadas nas produções textuais; refletir sobre as posições de autoria (ou a ausência delas) assumidas pelos estudantes; avaliar os níveis de conhecimento em leitura e escrita conforme os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e identificar o nível de leitura individual dos alunos, destacando que frequentaram presencialmente a Educação Infantil antes da pandemia da Covid-19.

Para fundamentar a pesquisa, buscamos as contribuições de Magda Soares (2021), Luiz Carlos Cagliari (2009) e Paulo Freire (2022), cujos conhecimentos críticos e necessários permitem interpretar os dados não de maneira isolada, mas em relação com outros referenciais.

Os procedimentos metodológicos tiveram início com a aplicação de uma sequência de atividades baseada na proposta de Soares (2021), seguindo as etapas: Aproximação com os alunos em sala de aula; Atuação prática da pesquisadora acadêmica, com contação de histórias; Leitura de um texto; Produção textual.

Após essas etapas, realizou-se a análise das produções escritas e a reescrita dos textos pelos próprios estudantes, bem como a avaliação individual do nível de leitura de cada participante. Com base nessas ações, foram identificadas as principais dificuldades que comprometiam a compreensão textual dos alunos.

Na segunda etapa, a análise concentrou-se nas produções escritas com foco nos aspectos linguísticos. Esse percurso metodológico possibilitou um olhar mais aprofundado sobre o objetivo central da pesquisa, permitindo refletir criticamente sobre os problemas observados nas produções.

De acordo com a BNCC (2018), a alfabetização deve acontecer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, sabemos que alfabetizar na idade certa não é uma tarefa simples e, diante das dificuldades enfrentadas no período da pandemia, o processo se tornou ainda mais desafiador, uma vez que as aulas ocorreram de forma remota.

Com o retorno das aulas presenciais, espera-se que os alunos avancem no processo de alfabetização. Diante desse contexto, surge o problema central da pesquisa: Com o retorno das aulas presenciais, o processo de leitura, escrita e as práticas de linguagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental têm apresentado melhores resultados?

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de observação e intervenção prática. De acordo com Duarte (2004), a pesquisa qualitativa não deve ser entendida apenas como uma conduta ou como um método único de investigação, já que não existe obrigatoriedade entre ambos. O caráter qualitativo se concretiza a partir do referencial teórico e metodológico escolhido para a realização do objeto de estudo e pela análise do material derivado do trabalho de campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No contexto histórico, a escrita passou por grandes transformações. Segundo Cagliari (2009), o princípio acrônimo é considerado uma das maiores invenções da escrita, pois facilitou a leitura e a escrita. Com essa possibilidade de decifração, bastava ao indivíduo aprender o nome dos códigos, muitas vezes associados a ilustrações, para conseguir interpretar o escrito. Foi somente nos séculos XV e XVI, com o Renascimento, que, segundo Cagliari (2009), a alfabetização passou a adquirir maior importância, em razão do aumento populacional e da necessidade de utilização dos livros para aprender a ler e escrever.

No Brasil, os métodos mais conhecidos são os métodos sintéticos — alfabético, fônico e silábico. Apenas no final dos anos 1980, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, surgiram estudos que buscavam compreender como ocorre o processo de alfabetização da criança. Tais pesquisas tiveram grande relevância para os profissionais da educação, pois demonstraram que não basta saber ler e escrever: é necessário que os conteúdos sejam aprendidos de forma crítica e significativa. Surge, então, o conceito de

letramento. A partir desse momento, a alfabetização passou a ser entendida não apenas como o ato de ler e escrever, mas também como a capacidade de utilizar esse conhecimento em práticas sociais.

Nessa perspectiva, Magda Soares destaca a relação entre alfabetização e letramento, defendendo que ambos devem caminhar juntos. Para Soares (2021), alfabetização é o processo em que a criança aprende os códigos linguísticos e a forma como serão empregados na sociedade. Já em Soares (2007), a autora afirma que quem aprende a ler e escrever e passa a utilizar a leitura e a escrita transforma-se em uma pessoa diferente, tanto social quanto culturalmente, assumindo a condição de alfabetizado e alterando sua forma de viver em sociedade.

Leite (2008, p. 31) acrescenta que, na sociedade contemporânea, é difícil considerar a existência de um sujeito totalmente iletrado. Mesmo entre crianças em fase pré-alfabética ou entre indivíduos que ainda não dominam o sistema de escrita, é possível identificar práticas sociais de leitura e escrita que revelam diferentes níveis de letramento.

Segundo Soares (2021), o texto é o principal articulador do letramento, pois é por meio dele que se desenvolvem as habilidades de leitura e produção escrita. Enquanto a alfabetização refere-se ao domínio do código alfabético, o letramento envolve práticas significativas de leitura e escrita. Assim, a criança precisa vivenciar situações reais de uso da linguagem, compreendendo o texto como um meio de interação social.

A Educação Infantil, considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 como a primeira etapa da Educação Básica, marca o início do processo formal de aprendizagem do ser humano. A esse respeito, Goulart (2015) nos provoca a refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização, em um mundo no qual a escrita é amplamente presente e diante da diversidade social e cultural em que cada criança traz características próprias. Goulart (2015, p. 58) defende que é fundamental conhecer as crianças por meio de atividades interativas, como rodas de conversa, desenhos e entrevistas coletivas. A autora propõe a construção de materiais coletivos — álbuns, listas e calendários — utilizando recursos variados (letras móveis, revistas, jornais), respeitando as formas de expressão de cada aluno. Nesse sentido, o processo de alfabetização da criança se dá por meio do contato cotidiano com a leitura e a escrita em seus diversos formatos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza-se em quatro eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, articulados aos campos de experiência da Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a BNCC preconiza que a criança deve se alfabetizar, aprendendo o alfabeto e reconhecendo os sons das letras.

Nessa linha, Cagliari (2009) ressalta que, para aprender a ler, é necessário decifrar a escrita e compreender a relação entre letras e sons, destacando que ler não é o mesmo que escrever. A criança precisa saber o que é uma letra, reconhecer sua orientação (em linhas horizontais, de cima para baixo, e geralmente da esquerda para a direita, com algumas exceções) e diferenciar grafemas semelhantes. O ato de ler e escrever pode ser complexo no início, especialmente quando a criança começa a relacionar letras e números. Dificuldades como problemas de decifração, ortografia e variação linguística podem aparecer com frequência, exigindo do professor atenção para definir a melhor forma de conduzir a criança no processo de alfabetização.

Para compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), baseadas na teoria de Piaget, realizaram pesquisas que resultaram na construção do conceito de Psicogênese da Língua Escrita. Como explica Moraes (2019, p. 29): “A teoria criada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de ‘construtivismo’, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores”.

As pesquisadoras, apoiando-se em Piaget, descrevem o sujeito como cognoscente, em constante busca pelo conhecimento e pela compreensão do mundo. Nesse processo, a escrita é entendida como um objeto de conhecimento, e a aprendizagem ocorre a partir do momento em que o sujeito é colocado no centro da construção do saber. Ferreira e Teberosky identificaram diferentes fases de desenvolvimento da escrita, sendo elas: *Fase pré-silábica*; *Fase silábica*; *Fase silábico-alfabética e*; *Fase alfabética*.

Após o nível alfabético a criança passa a compreender a escrita e seus usos, quando ensinada e estimulada na leitura, e mesmo não escrevendo ortograficamente está considerada alfabetizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui uma abordagem de cunho qualitativo, realizada em uma escola da rede municipal de Cáceres/MT, desenvolvida em uma sala de aula com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que frequentaram o 1º e o 2º ano após a pandemia. O estudo foi construído a partir de observações e interpretações das práticas de leitura e escrita.

Diante das problemáticas enfrentadas pela educação, especialmente durante a pandemia da Covid-19 — período em que os alunos foram alfabetizados de forma remota, muitas vezes sem infraestrutura adequada —, verificou-se que ocorreram prejuízos significativos no processo de aprendizagem, em especial na alfabetização.

Com o retorno das aulas presenciais, esta pesquisa tem como objetivo analisar e problematizar as práticas de leitura e escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que cursaram o 1º e o 2º ano após a pandemia. As pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Gil (2002), desenvolvem-se ao longo de um processo que envolve diversas fases, desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados. Para Esteban (2010, p. 167), a pesquisa-ação na prática educacional tem como finalidade essencial compreender a realidade ou gerar conhecimento sobre o ensino, não se restringindo ao acúmulo de informações, mas contribuindo com dados que orientem a tomada de decisões e processos de mudança para a melhoria da educação.

Com a finalidade de desenvolver atividades de leitura e produção textual, participaram da pesquisa 20 alunos, com idades entre oito e nove anos. O estudo foi realizado em cinco dias: três de observação e dois destinados às atividades de leitura individual e reescrita de uma história contada em sala. O período de coleta ocorreu entre 22 e 28 de agosto de 2023. Nesse processo, foi possível diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Para a análise da leitura, utilizou-se o gênero da cultura popular trava-línguas. Os alunos realizaram leituras orais de diferentes exemplos, o que contribuiu para o envolvimento com a atividade e possibilitou avaliar o nível de leitura individual. Em seguida, realizou-se uma atividade com trava-línguas em formato de quebra-cabeça, na qual os alunos, organizados em grupos de três, demonstraram grande interesse e interação. Apesar das dificuldades de leitura, conseguiram montar as frases e participar ativamente da proposta. Observou-se um maior engajamento e uma melhora significativa no comportamento durante a atividade.

Na sequência, foi realizada a contação de história, utilizando o texto *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha. Após a leitura, foi promovida uma reflexão coletiva, em que os alunos puderam expressar seus entendimentos. Posteriormente, receberam uma folha em branco para recontar a história com suas próprias palavras, possibilitando a coleta de dados de escrita e a análise do estágio de desenvolvimento da produção textual.

Com base em estudos sobre alfabetização e letramento, Soares (2021) aponta que a consciência fonológica está relacionada aos segmentos sonoros da palavra e à sua

representação por letras. A autora afirma que: “O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora de letras e compreende a diferença entre significante e significado” (Soares, 2021, p. 78).

A consciência fonológica apresenta níveis que a criança precisa percorrer até alcançar a reflexão da palavra no nível do fonema:

- Consciência lexical;
- Consciência silábica;
- Consciência fonêmica.

As crianças enfrentam desafios nesses níveis, como a dificuldade de identificar e isolar sons de uma cadeia sonora ou distinguir palavras funcionais de palavras de conteúdo. A escrita, embora presente na vida da criança desde cedo, não é uma tarefa simples, pois exige aprendizado contínuo.

Por isso, torna-se essencial trabalhar em sala de aula com diversos gêneros textuais como cantigas, parlendas, trava-línguas e histórias rimadas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de rimas e aliterações.

Diante do exposto, fica evidente que o professor alfabetizador exerce papel fundamental no processo de transformação social da criança, atuando na perspectiva do ser docente e na premissa de Paulo Freire (2022, p. 28), segundo a qual: “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado.”

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar a leitura e a escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, foram considerados fatores como a ausência de frequência presencial na Educação Infantil devido à pandemia da Covid-19, o retorno às aulas em formato híbrido no 1º ano a partir de setembro de 2021 (conforme o Decreto nº 65.849) e outros aspectos observados durante as etapas de observação e regência.

Na análise da leitura e da escrita dos alunos, adotaram-se como referenciais teóricos Cagliari (2009), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2021) e os parâmetros da BNCC (2018), que discutem alfabetização e letramento. A avaliação foi sistematizada em um

quadro, contemplando os componentes dos alunos, descritores e suas respectivas apresentações.

Assim, para demonstrar a análise das produções textuais, elaborou-se o Quadro I, que contempla o campo da Variação Linguística e da Representação Notacional da Escrita (1, 2 e 3). Os resultados foram registrados com as seguintes siglas: S (Sim), N (Não) e M (Mediano).

Quadro 1 - Campos e Descritores BNCC/2018 a serem considerados na análise dos dados da pesquisa

CAMPOS	DESCRITORES
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA.	Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA	(1). Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). (2). Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. (3). Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BNCC/2018

Quadro 2 - Variações Linguísticas e Elementos Notacionais da escrita observados com resultados das atividades realizadas dos alunos, porém, serão apresentados resultados de cinco alunos.

ALUNOS	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA		
		(1)	(2)	(3)
A1	N	N	N	N
A2	N	N	N	M
A3	S	N	S	M
A4	S	N	S	S
A7	M	M	M	M

Fonte: Elaborado pela autora, 2023/SIM (S), NÃO (N), MEDIANO (M)

Observa-se que, de acordo com a BNCC, nos componentes Variação Linguística e Elementos Notacionais da Escrita, os alunos já deveriam apresentar conhecimentos relacionados aos campos de Produção de Textos, Ortografia e Escrita com Autonomia. No entanto, mediante os resultados obtidos, das catorze produções analisadas, todos os alunos apresentaram déficit considerável nessas habilidades. Ressalta-se que, no dia da coleta de dados, apenas catorze alunos compareceram.

Na análise da Variação Linguística, os resultados foram: Sim (6), Não (6) e Mediano (2).

Na Representação Notacional da Escrita:

Aspecto 1: Sim (3), Não (10), Mediano (1);

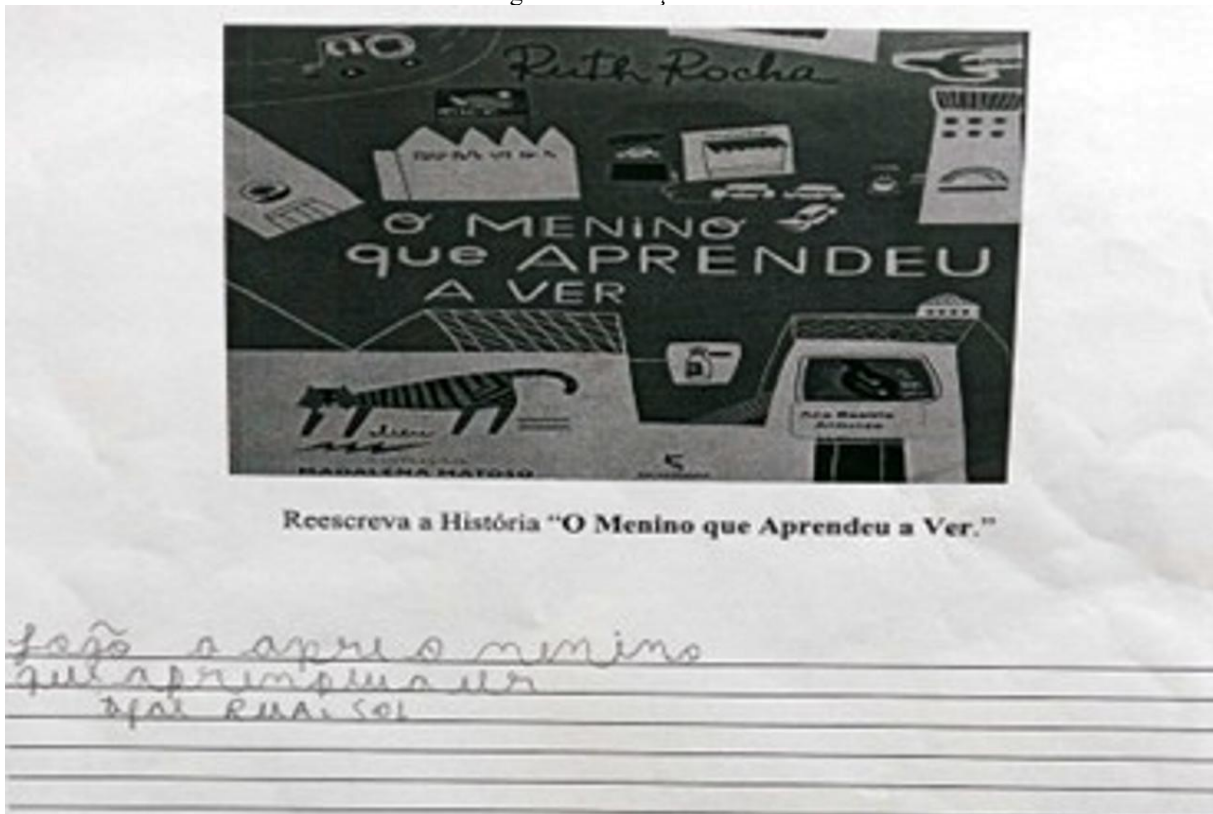
Aspecto 2: Sim (4), Não (5), Mediano (5);

Aspecto 3: Sim (4), Não (5), Mediano (5).

Desse modo, constata-se que ainda há muito a avançar em relação às competências esperadas.

Para melhor compreensão da análise, apresenta-se a seguir a atividade desenvolvida pela aluna A1, transcrita fielmente ao original para fins de estudo.

Figura 1- Produção A1



Fonte: Dados da pesquisa

Foi possível observar, nas escritas de A1, que a aluna copiou o título da história utilizando letra cursiva. Ressalta-se que essa estudante, assim como outros colegas, ainda não conseguiu desenvolver plenamente a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de distinguir o significante do significado. A partir dessas evidências, nota-se que os alunos apresentam grandes dificuldades para produzir textos com autonomia, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do diagnóstico das dificuldades de escrita, pois ele permite compreender em que estágio de desenvolvimento cada aluno se encontra e quais estratégias pedagógicas precisam ser adotadas.

De acordo com a BNCC (2018, p. 93), ao final do 3º ano do Ensino Fundamental os alunos já deveriam apresentar conhecimentos como: compreender e conhecer o alfabeto, dominar a relação entre grafemas e fonemas, saber decodificar, realizar leituras e ampliar sua escrita para textos mais extensos.

Diante desses fatos, pode-se afirmar que os alunos ainda não consolidaram plenamente a linguagem escrita. Contudo, é importante considerar, conforme Soares (2021), que os erros ortográficos fazem parte do processo de aquisição de conhecimento na alfabetização e no letramento, sendo etapas necessárias para o avanço da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto desta pesquisa, é possível inferir que a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para a transformação social dos sujeitos. Esse processo tem início no ambiente familiar, pois, ao ingressar na escola, a criança já carrega consigo conhecimentos prévios, especialmente quando teve acesso à literacia familiar desde os primeiros anos. No entanto, é no espaço escolar que esses saberes são sistematizados por meio do ensino formal. Vale destacar que a leitura e a escrita não são habilidades adquiridas de forma natural, sendo necessário que sejam ensinadas de maneira intencional e orientada.

Na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que, dos 14 alunos que realizaram a atividade de escrita, 2 não tiveram êxito no desenvolvimento e os demais ainda não apresentam as habilidades necessárias para produzir textos de acordo com as orientações da BNCC (2018), como o uso adequado da coesão, da pontuação e da acentuação, entre outros aspectos.

Quanto às análises das leituras, observou-se que, dos 17 alunos avaliados, 3 não conseguiram ler, 6 são fluentes e 8 realizam a leitura de forma silabada, tanto de palavras quanto de frases.

A partir dessas análises, conclui-se que os alunos apresentam defasagens significativas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda assim, esta pesquisa proporcionou reflexões importantes sobre o papel essencial dessas práticas na formação do indivíduo e sobre a responsabilidade da profissão docente na construção de cidadãos capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea.

Embora alfabetizar letrando seja um desafio, é um processo possível e necessário, desde que pautado em práticas pedagógicas consistentes, inclusivas e significativas.

REFERÊNCIAS

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

CAGLIARI, I. C. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bo, bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições/ tradução Miguel Cabrera**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2022

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

GOULART, Cecília. M. A.; SOUZA, Marta Lima. de (orgs.). **Como alfabetizar? na roda com professoras dos anos iniciais**. Papyrus, 2015.

LEITE, Sérgio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4ª ed. Campinas, Komedi, 2008.

MORAIS, Artur Gomes D. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo Autêntica, 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.