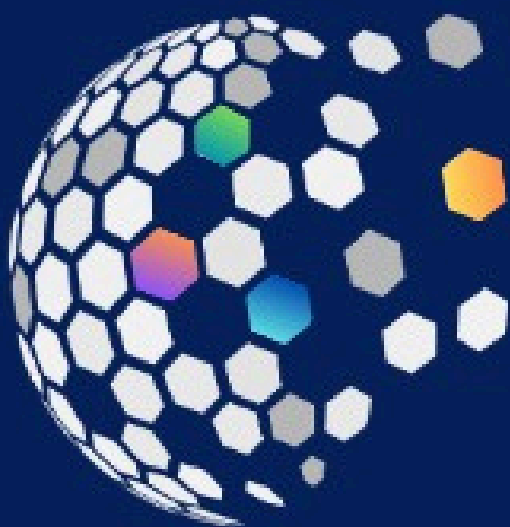




NEXUS

EDUCACIONAL

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 1 NÚMERO 2 / SETEMBRO 2026

DATA DA PUBLICAÇÃO 31/09/2026



NEXUS EDUCACIONAL: REVISTA CIENTÍFICA - v.1 n.2 –
setembro 2026 – Mensal

Modo de acesso: <http://revistanexuseducacional.com.br/>

e-ISSN: 3 0 8 6 - 8 5 1 3

Data de publicação: 30/09/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
IEDEP EDUCACIONAL



NEXUS EDUCACIONAL: REVISTA CIENTÍFICA

v.1 n.2 – setembro de 2026 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 3 086-8 513

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/09/2026

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

Mais do que uma revista científica, a NEXUS EDUCACIONAL: REVISTA CIENTÍFICA nasce como um ambiente permanente de construção coletiva do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a inovação, a pesquisa aplicada e o desenvolvimento da educação brasileira.

A revista foi criada com o propósito de oferecer aos profissionais da educação um espaço de excelência para publicação de artigos científicos, revisões de literatura, estudos de caso, relatos de experiência, ensaios acadêmicos e pesquisas que contribuam para o avanço das ciências da educação e áreas correlatas.

Nosso compromisso é democratizar o conhecimento científico, incentivando professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores educacionais e demais profissionais a compartilharem suas produções, fortalecendo seus currículos acadêmicos e ampliando o alcance social de suas pesquisas.

Acreditamos que toda pesquisa produzida com rigor científico possui potencial para transformar práticas pedagógicas, influenciar políticas públicas, aperfeiçoar processos educacionais e inspirar novas gerações de pesquisadores.

A NEXUS EDUCACIONAL: REVISTA CIENTÍFICA também representa a continuidade da missão institucional do IEDEP EDUCACIONAL. Por essa razão, utiliza a mesma identidade visual da instituição mantenedora, preservando o símbolo que, ao longo de mais de duas décadas, tornou-se sinônimo de compromisso, ética, inovação e excelência na formação de profissionais.

O globo presente em nossa identidade visual simboliza a abrangência do conhecimento, enquanto suas conexões representam a integração entre pessoas, instituições, pesquisas e experiências que, juntas, constroem uma educação mais forte, mais colaborativa e preparada para os desafios do futuro.

Nossa proposta editorial está fundamentada na qualidade científica, na ética em pesquisa, na responsabilidade acadêmica e na valorização da produção intelectual. Cada artigo publicado representa uma nova contribuição para o desenvolvimento da ciência e da educação, reafirmando nosso compromisso com a disseminação do conhecimento.

Acreditamos que o verdadeiro avanço da educação acontece quando o conhecimento deixa de permanecer restrito às bibliotecas e passa a inspirar professores, pesquisadores, gestores e estudantes em suas práticas diárias.

É nesse contexto que a NEXUS EDUCACIONAL: REVISTA CIENTÍFICA assume sua missão: conectar pessoas, ideias, pesquisas e experiências, transformando conhecimento científico em desenvolvimento humano e social.

Porque educar é transformar.

E transformar começa pelo conhecimento.

Prof: Sylvia Storniollo

**ATELIÊS PARTICIPATIVOS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A ARTE
COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

ALINE CRISTINE DA SILVA 05

**ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR DE
HISTÓRIA: CURRÍCULO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
INTERCULTURAL**

ALINE CRISTINE DA SILVA 20

**A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM**

KÉZIA DE MORAIS SANTOS 34

**AS LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
MOVIMENTO, EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

KÉZIA DE MORAIS SANTOS 46

**A PSICOMOTRICIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA**

KÉZIA DE MORAIS SANTOS 59

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES**

MILENA CRISTINA ROSADA PIMENTA 73

ATELIÊS PARTICIPATIVOS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A ARTE COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALINE CRISTINE DA SILVA¹

RESUMO

Este artigo analisa os ateliês participativos como dispositivos pedagógicos capazes de articular criação artística, escuta sensível e expressão infantil na prática docente. Parte-se da compreensão de que a arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não deve ser reduzida à atividade decorativa, ao produto final ou à reprodução técnica de modelos, mas compreendida como linguagem, investigação, pensamento e experiência coletiva. O estudo tem como objetivo discutir de que modo os ateliês, inspirados pela abordagem de Reggio Emilia e atravessados pelas contribuições de Loris Malaguzzi, Lella Gandini, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Carla Rinaldi e Lev Vygotsky, podem ampliar a participação das crianças nos processos de aprendizagem, fortalecendo a autoria, a imaginação, a documentação pedagógica e a mediação docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras teóricas e documentos educacionais que tratam da infância, da arte-educação, da escuta, das interações e da mediação cultural. Defende-se que o ateliê participativo constitui uma organização intencional de tempos, espaços, materiais e relações, na qual a criança é reconhecida como sujeito histórico, social, criador e produtor de cultura. A análise evidencia que a potência pedagógica do ateliê não está apenas na oferta de materiais diversificados, mas na qualidade da escuta, na abertura ao imprevisto, na documentação dos processos e na construção coletiva de sentidos.

¹ Concluiu em 22 de dezembro de 2008 o curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, habilitada para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 92, seção 1, p. 11-12, em 16 de maio de 2006, pela Faculdade de São Bernardo do Campo.

Palavras-chave: Ateliês participativos; Arte-educação; Escuta pedagógica; Educação Infantil; Processos de criação.

ABSTRACT

This article analyzes participatory ateliers as pedagogical devices capable of articulating artistic creation, sensitive listening and children's expression in teaching practice. It starts from the understanding that art, in Early Childhood Education and in the first years of Elementary School, should not be reduced to decorative activities, final products or the technical reproduction of models, but should be understood as language, inquiry, thought and collective experience. The study aims to discuss how ateliers, inspired by the Reggio Emilia approach and crossed by the contributions of Loris Malaguzzi, Lella Gandini, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Carla Rinaldi and Lev Vygotsky, can expand children's participation in learning processes, strengthening authorship, imagination, pedagogical documentation and teacher mediation. Methodologically, it is a bibliographic research, with a qualitative approach, based on the analysis of theoretical works and educational documents that address childhood, art education, listening, interactions and cultural mediation. The article argues that the participatory atelier is an intentional organization of time, space, materials and relationships, in which the child is recognized as a historical, social, creative subject and producer of culture. The analysis shows that the pedagogical power of the atelier is not only in the provision of diverse materials, but also in the quality of listening, openness to the unexpected, documentation of processes and the collective construction of meanings.

Keywords: Participatory ateliers; Art education; Pedagogical listening; Early Childhood Education; Creative processes.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre os ateliês participativos e os processos de criação na prática pedagógica exige deslocar a arte do lugar secundário que historicamente lhe foi atribuído em muitas instituições escolares. Em diferentes contextos, a experiência artística ainda aparece associada ao enfeite, à comemoração de

datas, à cópia de modelos previamente determinados ou à ocupação de tempos considerados livres. Essa perspectiva empobrece a potência formativa da arte, pois reduz a criança à executora de comandos e transforma a produção estética em evidência de obediência, não de pensamento. Em oposição a esse modelo, este artigo compreende a arte como linguagem de escuta, investigação e expressão, capaz de revelar modos singulares pelos quais as crianças interpretam o mundo, elaboram hipóteses, constroem relações e produzem cultura (Malaguzzi, 1999; Barbosa, 1998).

A abordagem de Reggio Emilia, amplamente associada ao pensamento de Loris Malaguzzi, tornou-se referência internacional ao defender uma imagem potente de criança: competente, curiosa, relacional, produtora de teorias e atravessada por múltiplas linguagens. A metáfora das cem linguagens não deve ser lida como slogan pedagógico, mas como crítica profunda às escolas que privilegiam apenas a linguagem verbal e lógico-formal em detrimento do corpo, do desenho, da escultura, do movimento, da música, da dramatização, da luz, da sombra, da fotografia, da brincadeira e da experimentação material. Quando Malaguzzi afirma que a criança possui cem linguagens, ele denuncia que a cultura escolar frequentemente lhe rouba noventa e nove, isto é, empobrece a experiência infantil ao submeter a aprendizagem a códigos estreitos e adultocêntricos (Malaguzzi, 1999).

Nesse horizonte, o ateliê participativo não pode ser entendido apenas como uma sala de artes ou como um conjunto de recursos disponíveis. Ele constitui uma escolha ética, estética e política de organização pedagógica. Trata-se de um espaço-tempo no qual as crianças podem explorar materialidades, formular perguntas, confrontar ideias, trabalhar coletivamente e produzir registros que tornam visíveis seus processos de pensamento. Gandini destaca que, na experiência reggiana, o ateliê opera como lugar de pesquisa, invenção e comunicação, articulando crianças, professores, atelieristas, famílias e comunidade em torno de processos compartilhados de aprendizagem (Gandini, 1999). Portanto, o ateliê não é acessório, mas um dispositivo que reorganiza a própria compreensão de currículo.

A relevância desse debate se amplia quando se considera a tradição brasileira de arte-educação, especialmente a contribuição de Ana Mae Barbosa. Sua proposta triangular, ao articular fazer artístico, leitura da imagem e

contextualização, oferece uma matriz teórica potente para romper com práticas meramente espontaneístas ou tecnicistas. A arte, nessa perspectiva, envolve produção, fruição, interpretação histórica e reflexão crítica sobre a cultura visual. Isso significa que o trabalho pedagógico com ateliês precisa garantir às crianças tanto a experiência da criação quanto o contato com obras, artistas, imagens, objetos culturais e narrativas sociais que ampliem repertórios e problematizem visões naturalizadas de mundo (Barbosa, 1998; Barbosa, 2010).

Ao mesmo tempo, a pedagogia freireana contribui para compreender os ateliês como espaços de diálogo, participação e autoria. A criação não se dá em terreno neutro; ela envolve leitura de mundo, escuta do outro, problematização da realidade e construção coletiva de sentidos. Quando Freire afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ele fornece uma chave indispensável para pensar a arte na escola: não se trata de conduzir a criança a um produto previsto pelo adulto, mas de reconhecer seus repertórios, suas perguntas, suas marcas culturais e suas formas próprias de significar a experiência (Freire, 1996). O ateliê, nesse sentido, pode ser uma prática democrática ou apenas uma nova roupagem para antigas formas de controle pedagógico.

A contribuição de Carla Rinaldi aprofunda esse entendimento ao colocar a escuta no centro da relação pedagógica. Para a autora, escutar não significa apenas ouvir, mas acolher interpretações, manter-se disponível ao inesperado e construir conhecimento de modo relacional. A escuta é, portanto, uma postura investigativa e ética. Nos ateliês participativos, ela se materializa quando o professor observa gestos, escolhas de materiais, negociações entre crianças, comentários aparentemente simples e registros visuais que revelam processos complexos de pensamento (Rinaldi, 2012). Sem escuta, o ateliê corre o risco de se converter em oficina dirigida, em que a participação infantil é apenas aparente.

Vygotsky, por sua vez, permite compreender que os processos de criação não são expressões isoladas de uma interioridade individual, mas formas socialmente mediadas de imaginação, linguagem e desenvolvimento. A criança cria a partir das experiências que vive, das interações que estabelece e dos instrumentos culturais que lhe são oferecidos. A imaginação, longe de ser fuga da realidade, reorganiza elementos da experiência e produz novas combinações simbólicas (Vygotsky, 2009). Assim, quanto mais rico for o ambiente cultural e

relacional, mais amplas serão as possibilidades de criação infantil. O ateliê participativo, ao oferecer materiais, interlocuções, imagens, narrativas e desafios, amplia a zona de desenvolvimento das crianças e favorece aprendizagens que emergem na relação com o outro (Vygotsky, 2007).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: INFÂNCIA, ARTE E ESCUTA PEDAGÓGICA

A concepção de infância que sustenta os ateliês participativos distancia-se de perspectivas que veem a criança como ser incompleto, passivo ou em preparação para a vida adulta. A pedagogia contemporânea da infância, especialmente no diálogo com Reggio Emilia, afirma a criança como sujeito capaz de participar da produção de conhecimento, de elaborar teorias provisórias e de comunicar suas interpretações por múltiplas linguagens. Essa imagem de criança não é meramente afetiva; ela implica decisões curriculares concretas. Se a criança é competente, a escola precisa oferecer contextos complexos. Se é produtora de cultura, a escola deve escutar suas produções. Se aprende na relação, os espaços precisam favorecer encontros, negociações e investigações compartilhadas (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

Na perspectiva de Malaguzzi, a educação infantil deve organizar-se a partir de uma pedagogia das relações. A aprendizagem ocorre em uma rede que envolve crianças, adultos, famílias, espaços, materiais e comunidade. Por isso, os ateliês não podem ser compreendidos como momentos isolados no planejamento semanal, mas como parte de uma ecologia pedagógica. O ambiente comunica expectativas, valores e possibilidades. Uma sala empobrecida de materiais, imagens e desafios tende a produzir respostas empobrecidas; em contrapartida, um ambiente cuidadosamente planejado pode provocar curiosidade, diálogo e invenção (Malaguzzi, 1999). Essa noção desloca a responsabilidade pedagógica do talento individual da criança para a qualidade das condições oferecidas pela instituição.

Gandini contribui para esse debate ao explicitar que o ateliê, na experiência de Reggio Emilia, surgiu como espaço de ampliação das linguagens expressivas e de qualificação da pesquisa pedagógica. A presença do atelierista, embora nem sempre replicável em todas as realidades escolares, indica uma

concepção importante: a arte não é conteúdo periférico, mas modo de conhecer. O trabalho com argila, luz, tecidos, tintas, papéis, sons, objetos naturais e tecnologias visuais possibilita que as crianças investiguem propriedades, relações, formas, narrativas e conceitos. O material, portanto, não é neutro. Ele provoca, limita, convida, resiste e ensina (Gandini, 1999).

A contribuição de Ana Mae Barbosa é decisiva para evitar que o ateliê seja interpretado como espaço de livre expressão sem mediação cultural. A autora criticou tanto o tecnicismo, que reduz a arte à habilidade manual, quanto o espontaneísmo, que supõe que a criança cria melhor quando o professor se ausenta. Sua proposta triangular defende que o ensino da arte se estrutura pela relação entre fazer, ler e contextualizar. Na prática pedagógica, isso significa que as crianças precisam criar, mas também observar obras, conversar sobre imagens, reconhecer artistas, perceber contextos históricos e relacionar produções visuais com a vida social (Barbosa, 1998).

Essa abordagem é especialmente importante porque a escola pode confundir participação com ausência de intervenção. Um ateliê participativo não é aquele em que tudo é permitido sem critérios, mas aquele em que a intervenção docente não anula a autoria infantil. O professor organiza situações, seleciona materialidades, amplia repertórios, formula perguntas, registra processos e devolve às crianças suas próprias hipóteses para que possam aprofundá-las. Há, portanto, uma mediação sofisticada, que exige estudo e atenção. A liberdade criadora não nasce do vazio; ela se fortalece quando há condições culturais, afetivas e materiais para que a criança possa experimentar e reelaborar sua experiência (Barbosa, 2010; Vygotsky, 2009).

Freire permite compreender essa mediação como prática dialógica. O professor não é mero espectador da criação infantil, mas também não é proprietário do percurso. Ele participa como alguém que problematiza, escuta, oferece palavras, organiza o coletivo e respeita a leitura de mundo das crianças. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, rigorosidade metódica e consciência de que o conhecimento se constrói em relação (Freire, 1996). No ateliê, essa postura aparece quando o docente evita corrigir prematuramente a produção infantil, pergunta sobre escolhas, valoriza processos e cria situações para que as crianças expliquem, comparem, retomem e transformem suas próprias criações.

Rinaldi aprofunda a dimensão ética dessa relação ao afirmar a escuta como princípio de uma pedagogia participativa. Escutar é reconhecer que a criança possui teorias sobre o mundo e que essas teorias merecem ser investigadas. A documentação pedagógica, nesse caso, torna-se instrumento de escuta, memória e interpretação. Fotografias, falas transcritas, desenhos, sequências de produção, registros do professor e painéis compartilhados não servem apenas para mostrar resultados às famílias; eles permitem revisitar processos, compreender estratégias infantis e planejar novas provocações (Rinaldi, 2012). A documentação transforma o invisível em discutível.

3. ATELIÊS PARTICIPATIVOS: ESPAÇOS, MATERIAIS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO

O conceito de ateliê participativo pressupõe uma organização pedagógica em que crianças e adultos compartilham processos de investigação estética. Diferentemente de uma oficina centrada na reprodução de uma técnica, o ateliê participativo valoriza o percurso, a experimentação, a pergunta e a transformação dos materiais. Ele se constitui por meio de escolhas intencionais: disposição dos objetos, acessibilidade dos recursos, qualidade da iluminação, possibilidade de circulação, tempo suficiente para retomadas, abertura para produções coletivas e presença de registros. Tais escolhas comunicam às crianças se elas são convidadas a criar ou apenas a cumprir tarefas (Gandini, 1999; Rinaldi, 2012).

A participação infantil precisa ser compreendida de forma rigorosa. Não basta permitir que a criança escolha entre três cores previamente definidas pelo adulto ou cole materiais em um molde já pronto. Isso é participação limitada, muitas vezes apenas decorativa. Em um ateliê efetivamente participativo, as crianças influenciam o percurso, formulam hipóteses, negociam decisões, transformam propostas e têm suas produções consideradas no planejamento seguinte. A participação, portanto, não é concessão do adulto, mas princípio pedagógico que reconhece a criança como sujeito de direitos e de linguagem (Freire, 1996; Malaguzzi, 1999).

Os materiais ocupam papel central nesse processo. Argila, carvão, aquarela, tinta, tecido, madeira, papelão, sementes, pedras, fios, retroprojetores,

espelhos, lanternas, fotografias e objetos do cotidiano podem mobilizar investigações muito distintas. Cada material possui uma gramática própria: a argila pede pressão, volume e transformação; a aquarela convida à transparência e ao acaso; o carvão deixa rastros intensos; o tecido permite dobras, coberturas e movimentos; a luz produz sombra, contorno e projeção. Quando o professor conhece essas possibilidades, ele deixa de oferecer materiais de forma aleatória e passa a organizá-los como provocadores de pesquisa (Gandini, 1999).

Entretanto, a diversidade material não garante, por si só, qualidade pedagógica. Uma sala cheia de recursos pode continuar pobre se o professor não escuta os processos infantis ou se utiliza os materiais apenas para chegar a produtos padronizados. A potência do ateliê depende da relação entre materialidade, tempo e escuta. As crianças precisam de tempo para testar, errar, retomar, comparar e abandonar caminhos. A pressa escolar, marcada por rotinas fragmentadas e pela valorização do resultado imediato, é uma das maiores inimigas da criação. Processos criativos exigem duração, silêncio, conversa, repetição e amadurecimento (Rinaldi, 2012; Vygotsky, 2009).

A organização do espaço também revela concepções de infância. Mesas enfileiradas, materiais inacessíveis e produções expostas apenas quando consideradas bonitas indicam uma pedagogia controladora. Em contrapartida, espaços que permitem pequenos grupos, cantos de investigação, painéis processuais, materiais visíveis e circulação autônoma favorecem a responsabilidade das crianças e a colaboração. Na abordagem reggiana, o ambiente é frequentemente compreendido como um terceiro educador, justamente porque participa ativamente da experiência de aprendizagem (Malaguzzi, 1999; Gandini, 1999). Essa ideia não deve ser copiada como estética pronta, mas reinterpretada criticamente em cada realidade escolar.

Os processos de criação nos ateliês participativos também envolvem conflitos produtivos. Crianças discordam sobre cores, formas, usos de materiais, narrativas e decisões coletivas. Esses conflitos não devem ser eliminados rapidamente pelo adulto; podem ser oportunidades de argumentação, escuta e negociação. A perspectiva freireana ajuda a compreender que o diálogo não é ausência de tensão, mas modo ético de lidar com diferenças. O professor intervém para garantir respeito, ampliar a conversa e devolver ao grupo a

possibilidade de decidir, sem transformar toda divergência em problema disciplinar (Freire, 1996).

A criação coletiva merece destaque porque rompe com a lógica individualizante da produção escolar. Painéis, instalações, maquetes, narrativas visuais, mapas afetivos e esculturas coletivas permitem que as crianças percebam a obra como construção partilhada. Nesse processo, aprendem a esperar, argumentar, ceder, insistir, complementar e reconhecer a marca do outro. Vygotsky permite compreender que tais interações ampliam as possibilidades de desenvolvimento, pois a criança realiza com o outro aquilo que, posteriormente, poderá reorganizar de modo autônomo (Vygotsky, 2007). O ateliê, portanto, é também espaço de aprendizagem social.

A função do professor é decisiva. Ele precisa planejar sem engessar, observar sem se omitir, intervir sem dominar e registrar sem transformar a criança em objeto de avaliação. Essa postura exige formação estética e pedagógica. Professores que não tiveram experiências significativas com arte em sua própria formação tendem a reproduzir modelos prontos, temendo o erro, a sujeira, o imprevisto e a abertura de caminhos. Por isso, discutir ateliês participativos implica também discutir condições de trabalho, formação continuada e cultura institucional (Barbosa, 2010; Freire, 1996).

4. A ARTE COMO LINGUAGEM DE ESCUTA E EXPRESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreender a arte como linguagem de escuta e expressão significa reconhecer que as produções infantis dizem algo sobre a maneira como as crianças percebem, organizam e reinventam a experiência. Um desenho, uma escultura em argila, uma composição com objetos naturais ou uma instalação construída coletivamente não são apenas produtos visuais; são narrativas, perguntas, relações e pensamentos materializados. A escola que olha apenas para a aparência final da produção perde a complexidade do processo. Por isso, a escuta pedagógica precisa alcançar gestos, escolhas, hesitações, repetições e transformações (Rinaldi, 2012).

A expressão infantil não deve ser confundida com manifestação espontânea sem história. Vygotsky demonstra que a imaginação se alimenta da

experiência social. Quanto mais a criança vive, observa, escuta, brinca e interage, mais elementos possui para recombinaar criativamente. Assim, quando a escola empobrece o repertório das crianças, também empobrece sua expressão. A arte como linguagem exige contato com a diversidade cultural, com diferentes materialidades e com situações que provoquem curiosidade. O ateliê precisa, portanto, ser atravessado pelo mundo, e não fechado em exercícios repetitivos (Vygotsky, 2009).

A escuta do professor não é passiva. Ela envolve interpretação responsável. Ao observar uma criança cobrindo repetidamente uma folha com camadas de tinta, por exemplo, o professor pode perguntar se há uma investigação sobre cor, ocultamento, textura, força ou simplesmente prazer sensorial. A resposta não está dada; precisa ser construída no diálogo com a criança, com os registros e com a continuidade do processo. Rinaldi afirma que a escuta envolve disponibilidade para a incerteza, pois o adulto não controla previamente todos os sentidos produzidos pelas crianças (Rinaldi, 2012). Essa postura desafia práticas escolares baseadas em previsibilidade total.

A perspectiva freireana reforça que escutar é ato político. Quando o professor considera as hipóteses das crianças, ele rompe com relações verticalizadas de saber. Isso não significa negar a responsabilidade docente, mas exercê-la de forma dialógica. A criança não é deixada sozinha diante dos materiais; ela é acompanhada por um adulto que pergunta, oferece palavras, amplia repertórios e cria condições para que sua expressão ganhe complexidade. Ensinar, nesse sentido, não é transferir formas, mas criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos (Freire, 1996).

A arte também permite que a escola acolha modos de comunicação que escapam à centralidade da fala. Crianças pequenas, crianças tímidas, crianças com deficiência, crianças em processo de aquisição da linguagem oral ou crianças que vivenciam contextos culturais distintos podem encontrar nos materiais artísticos formas potentes de participação. A noção das cem linguagens de Malaguzzi é, nesse ponto, profundamente inclusiva, desde que não seja tratada de maneira superficial. Ela exige que a escola reconheça a legitimidade de múltiplas formas de expressão e não hierarquize a fala adulta como única via de conhecimento (Malaguzzi, 1999).

Ana Mae Barbosa contribui para que essa multiplicidade expressiva seja também crítica. A leitura de imagens permite que crianças e professores discutam representações, identidades, territórios, corpos, memórias e diferenças. Mesmo na infância, é possível construir experiências de apreciação que não sejam moralistas nem simplificadoras. Ao observar uma obra, a criança pode dizer o que vê, o que sente, o que imagina, o que estranha e o que relaciona com sua vida. Essa conversa amplia a escuta, pois revela repertórios e interpretações que muitas vezes não apareceriam em atividades tradicionais (Barbosa,1998; Barbosa,2010).

A prática pedagógica com ateliês também exige cuidado para não capturar a expressão infantil em categorias adultas rígidas. É comum que adultos perguntem rapidamente o que a criança desenhou, esperando uma resposta nomeável. Contudo, muitas produções infantis não se organizam inicialmente como representação figurativa estável. Podem ser investigações de movimento, pressão, ritmo, cor, forma ou gesto. A pergunta adulta, quando apressada, pode empobrecer a experiência ao forçar uma nomeação. Escutar, nesse caso, implica observar antes de interpretar e permitir que a criança atribua ou transforme sentidos ao longo do processo (Rinaldi, 2012).

O ateliê participativo favorece a expressão porque cria um campo de liberdade responsável. A criança pode experimentar, mas também aprende a cuidar dos materiais, compartilhar recursos, organizar o espaço e respeitar o percurso dos colegas. Essa dimensão ética é central. A arte não é apenas expressão individual; é convivência. As decisões sobre onde colocar uma produção coletiva, como usar um material escasso ou como preservar a criação do outro envolvem aprendizagem democrática. A pedagogia freireana ajuda a compreender que a liberdade se constitui com responsabilidade, diálogo e respeito mútuo (Freire, 1996).

5. DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de sua potência, a implantação de ateliês participativos enfrenta desafios concretos nas instituições educacionais. O primeiro deles é a cultura escolar centrada no produto. Muitas famílias, gestores e até professores valorizam mais a produção final organizada, limpa e reconhecível do que o processo investigativo vivido pela criança. Essa expectativa produz pressão por

atividades padronizadas, especialmente em datas comemorativas. O risco é transformar a arte em fabricação de lembrancinhas, reduzindo a criança a executora de uma estética adulta. Superar esse modelo exige formação e diálogo institucional (Barbosa, 1998; Freire, 1996).

Outro desafio diz respeito ao tempo. Processos de criação não se ajustam facilmente a rotinas excessivamente fragmentadas. Quando as crianças têm poucos minutos para explorar um material, a investigação se torna superficial. O ateliê participativo exige continuidade, retomada e possibilidade de aprofundamento. Isso não significa ausência de organização, mas uma organização que reconheça a temporalidade própria da infância. A escola precisa perguntar se sua rotina favorece experiências significativas ou apenas distribui atividades em uma sequência acelerada (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

As condições materiais também são relevantes, mas não devem ser usadas como justificativa absoluta para a ausência de práticas criativas. É evidente que políticas públicas e gestão escolar precisam garantir recursos, espaços adequados e formação. No entanto, o ateliê participativo não depende apenas de materiais caros. Elementos naturais, objetos reutilizáveis, papéis variados, tecidos, luz, sombra, carvão, caixas, fotografias e materiais do território podem constituir investigações ricas. O ponto decisivo é a intencionalidade pedagógica com que esses recursos são organizados (Gandini, 1999).

A formação docente talvez seja o aspecto mais sensível. Muitos professores foram formados em experiências escolares que reprimiram sua própria expressão artística. O medo de não saber desenhar, de não dominar técnicas ou de perder o controle da turma interfere diretamente na prática. A contribuição de Ana Mae Barbosa é importante porque recoloca a arte como conhecimento ensinável, e não como dom. Professores podem estudar imagens, artistas, materialidades, processos de criação e modos de mediação. A formação estética precisa fazer parte da formação pedagógica (Barbosa, 2010).

Também é necessário enfrentar a falsa oposição entre liberdade infantil e intencionalidade docente. Algumas práticas dirigidas demais sufocam a criação; por outro lado, práticas sem mediação podem abandonar as crianças a repertórios restritos. O desafio está em construir uma intervenção que amplie possibilidades sem colonizar o processo. Freire ajuda a compreender que a

autoridade docente não precisa ser autoritária. O professor assume responsabilidade pelo contexto, mas reconhece a autoria das crianças e aprende com suas respostas (Freire, 1996).

A documentação pedagógica pode ser uma estratégia potente de implementação. Ao tornar visíveis os processos, ela ajuda a convencer a comunidade escolar de que o ateliê não é perda de tempo, mas espaço de aprendizagem. Painéis processuais, portfólios, narrativas pedagógicas e reuniões com famílias podem revelar a complexidade das experiências. Contudo, a documentação não deve ser reduzida a exposição estética. Seu valor está na interpretação: o que as crianças investigaram, que hipóteses formularam, que relações construíram e como o professor planejou a continuidade (Rinaldi, 2012).

A gestão escolar tem papel decisivo. Sem apoio institucional, o professor que tenta trabalhar com ateliês pode ficar isolado, enfrentando sozinho problemas de espaço, materiais, limpeza, organização de horários e compreensão das famílias. A criação de uma cultura de ateliê exige planejamento coletivo, projetos integrados, estudo em horários formativos e critérios compartilhados. A pedagogia das relações defendida por Malaguzzi não se limita às crianças; ela envolve a equipe adulta e a comunidade (Malaguzzi, 1999).

As políticas curriculares brasileiras oferecem possibilidades para esse trabalho quando afirmam direitos de aprendizagem, campos de experiência, participação, exploração, expressão e convivência. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar da Educação Infantil, reconhece a importância das experiências corporais, artísticas, culturais e comunicativas, embora sua efetivação dependa da interpretação crítica dos educadores e das condições institucionais (Brasil, 2018). A política curricular, por si só, não transforma a prática; ela precisa ser apropriada por projetos pedagógicos que deem materialidade aos princípios anunciados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ateliês participativos constituem uma possibilidade potente para ressignificar a presença da arte na prática pedagógica. Quando organizados com

intencionalidade, escuta e abertura à participação infantil, eles deixam de ser espaços de produção decorativa e passam a operar como contextos de investigação, expressão e construção coletiva de sentidos. A criança, nesse processo, não é apenas destinatária de propostas, mas autora de percursos, hipóteses, narrativas e relações.

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidenciou que a força pedagógica dos ateliês não reside exclusivamente na variedade de materiais ou na beleza dos espaços. Esses elementos são importantes, mas insuficientes quando não estão vinculados a uma concepção consistente de infância, arte e aprendizagem. O que sustenta o ateliê é a qualidade das relações que nele se estabelecem: a escuta do professor, o diálogo entre crianças, o tempo para pesquisar, a documentação dos processos e a valorização das múltiplas linguagens.

Também se destacou que a arte, compreendida como linguagem, amplia as formas de participação na escola. Ela permite que crianças expressem ideias, afetos, memórias e perguntas por meio do corpo, dos materiais, das imagens, dos gestos e das composições coletivas. Essa ampliação é decisiva para uma pedagogia mais inclusiva e democrática, pois rompe com a centralidade de uma única forma de comunicação e reconhece a pluralidade dos modos de aprender.

A prática com ateliês participativos, entretanto, não se consolida por improviso. Ela exige formação docente, apoio da gestão escolar, reorganização dos tempos, investimento em documentação e diálogo com as famílias. Exige, sobretudo, coragem pedagógica para abandonar modelos prontos e confiar na potência investigativa das crianças sem abrir mão da responsabilidade do professor. Trata-se de uma docência mais complexa, porque precisa planejar o imprevisível e interpretar processos em movimento.

Conclui-se que os ateliês participativos podem contribuir para uma escola mais sensível, estética e crítica, desde que não sejam reduzidos a uma tendência metodológica ou a um recurso visualmente atraente. Sua relevância está em recolocar a criança no centro da experiência pedagógica como sujeito criador, relacional e produtor de cultura. Nesse sentido, a arte se afirma como linguagem de escuta e expressão, capaz de transformar não apenas as produções infantis, mas a própria forma como a escola compreende infância, currículo e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio 2006.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA: CURRÍCULO, MEMÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

ALINE CRISTINE DA SILVA²

RESUMO

Este artigo analisa a inserção da temática indígena no ensino superior de História, considerando sua relevância para a formação docente, para a revisão crítica das narrativas nacionais e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade étnico-cultural brasileira. Parte-se do entendimento de que os povos indígenas não podem ser reduzidos a imagens cristalizadas do passado colonial, pois constituem sujeitos históricos contemporâneos, produtores de conhecimento, memória, território, arte, linguagem e formas próprias de organização social. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, apoia-se em autores como Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Circe Bittencourt, Jörn Rüsen, Paulo Freire e Catherine Walsh, além de dialogar com a Lei nº 11.645/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e documentos curriculares brasileiros. O estudo problematiza a permanência de abordagens escolares e acadêmicas marcadas por eurocentrismo, folclorização e homogeneização dos povos originários, discutindo a necessidade de uma formação histórica que reconheça a pluralidade das experiências indígenas, seus protagonismos políticos e seus direitos territoriais, linguísticos e culturais. Defende-se que o curso superior de História tem papel estratégico na superação de lacunas formativas, uma vez que prepara professores e pesquisadores capazes de tensionar estereótipos, selecionar fontes diversificadas e elaborar práticas de ensino que articulem

² Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Faculdade de São Bernardo do Campo, concluída em 22 de dezembro de 2008, habilitada para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

historiografia, interculturalidade crítica e compromisso ético com a memória social.

Palavras-chave: Ensino de História; Temática indígena; Formação docente; Interculturalidade; Povos originários.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of Indigenous themes in higher education History programs, considering their relevance to teacher education, to the critical revision of national narratives and to the construction of pedagogical practices committed to Brazilian ethnic and cultural diversity. It assumes that Indigenous peoples cannot be reduced to fixed images of the colonial past, since they are contemporary historical subjects who produce knowledge, memory, territory, art, language and their own forms of social organization. The research is bibliographic and documentary, drawing on authors such as Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Circe Bittencourt, Jörn Rüsen, Paulo Freire and Catherine Walsh, while also engaging with Law No. 11.645/2008, the Brazilian National Education Guidelines Law and national curriculum documents. The study problematizes the persistence of school and academic approaches marked by Eurocentrism, folklorization and homogenization of Indigenous peoples, discussing the need for historical education that recognizes the plurality of Indigenous experiences, political protagonism and territorial, linguistic and cultural rights. It argues that History degree programs have a strategic role in overcoming formative gaps, as they prepare teachers and researchers able to challenge stereotypes, select diverse sources and develop teaching practices that connect historiography, critical interculturality and ethical commitment to social memory.

Keywords: History teaching; Indigenous themes; Teacher education; Interculturality; Indigenous peoples.

1. INTRODUÇÃO

A presença da temática indígena no ensino superior de História constitui uma exigência acadêmica, política e ética diante das disputas contemporâneas

em torno da memória, do currículo e da formação docente. Durante longo período, a história escolar brasileira apresentou os povos indígenas a partir de imagens simplificadoras, frequentemente associadas à ideia de “origem” da nação, ao contato colonial ou à condição de grupos destinados ao desaparecimento. Essa leitura não apenas empobrece o conhecimento histórico, como também reforça estereótipos que negam a contemporaneidade indígena e a diversidade de línguas, cosmologias, territorialidades e formas de resistência existentes no país (Cunha, 2012; Monteiro, 1994).

No campo da formação histórica, o problema não se limita à ausência de conteúdos. Trata-se, antes, de questionar quais epistemologias sustentam a narrativa histórica ensinada, quais fontes são legitimadas e quais sujeitos são autorizados a falar sobre o passado e o presente. A temática indígena exige que o ensino de História enfrente a colonialidade do saber, isto é, a permanência de formas de conhecimento que hierarquizam culturas, silencia experiências não europeias e transformam povos originários em objetos de estudo, e não em produtores de interpretações sobre sua própria história (Walsh, 2009; Baniwa, 2006).

A Lei nº 11.645/2008, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Embora a obrigação legal incida diretamente sobre a educação básica, sua efetivação depende de modo decisivo da formação inicial e continuada dos professores, especialmente nos cursos superiores de História, responsáveis por formar profissionais que atuarão no ensino, na pesquisa, na produção de materiais didáticos e na mediação social da memória (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de aprofundar a discussão sobre o lugar dos povos indígenas na formação do historiador e do professor de História. Não basta inserir uma unidade temática pontual ou comemorar datas específicas; é necessário reorganizar o olhar historiográfico para compreender os povos indígenas como sujeitos que atravessam diferentes temporalidades: antes da colonização, durante os processos de conquista, nas políticas de catequese, nos conflitos territoriais, nas estratégias de negociação, nas lutas constitucionais e nos debates contemporâneos sobre direitos, educação, ambiente e cidadania (Almeida, 2010; Munduruku, 2012).

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da temática indígena no ensino superior de História, destacando suas implicações para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas interculturais. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos legais e curriculares da abordagem indígena; problematizar a permanência de estereótipos na historiografia escolar; analisar contribuições teóricas de autores indígenas e não indígenas para o ensino de História; e propor caminhos pedagógicos para uma abordagem crítica, contextualizada e respeitosa dos povos originários.

A metodologia adotada é bibliográfica e documental, com base na análise de obras acadêmicas, legislação educacional e referências curriculares. O artigo organiza-se em seções que articulam fundamentos legais, debates historiográficos, formação docente e possibilidades metodológicas. Essa organização permite compreender que a temática indígena não é um complemento periférico do currículo, mas uma dimensão estruturante para repensar a própria História ensinada no Brasil (Bittencourt, 2018; Rüsen, 2010).

2. FUNDAMENTOS LEGAIS E CURRICULARES DA TEMÁTICA INDÍGENA

A inclusão da temática indígena nos currículos brasileiros deve ser compreendida no interior de um processo histórico mais amplo de lutas sociais, reivindicações de movimentos indígenas e disputas por reconhecimento. A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a organização social, os costumes, as línguas, as crenças, as tradições e os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esse reconhecimento rompeu, ao menos no plano jurídico, com perspectivas assimilacionistas que tratavam os povos indígenas como populações transitórias, destinadas à integração compulsória à sociedade nacional (Brasil, 1988; Cunha, 2012).

No campo educacional, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o artigo 26-A da LDB e estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial. Tal legislação não deve ser lida como mera imposição administrativa, mas como resposta a uma dívida histórica da escola brasileira com grupos sistematicamente invisibilizados. Ao afirmar a presença indígena no currículo, a lei convoca escolas, universidades e sistemas

de ensino a reverem conteúdos, materiais, práticas avaliativas e concepções de formação docente (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

Entretanto, a existência da lei não garante, por si só, sua efetiva implementação. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a temática indígena de forma eventual, concentrando-a em disciplinas optativas ou em momentos associados à história colonial. Essa limitação produz efeitos diretos na educação básica, pois professores formados sem repertório historiográfico e antropológico consistente tendem a reproduzir narrativas baseadas em generalizações, imagens românticas ou interpretações ultrapassadas sobre os povos originários (Silva; Grupioni, 1995; Bittencourt, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular também indica a necessidade de trabalhar diferentes sujeitos históricos, temporalidades e formas de organização social. Embora a BNCC tenha sido alvo de debates e críticas no campo do ensino de História, ela reforça a presença da diversidade cultural e das relações étnico-raciais como dimensões importantes da formação escolar. Para o ensino superior, isso implica preparar licenciandos capazes de ler criticamente documentos curriculares, evitando tanto a submissão acrítica às prescrições quanto a recusa abstrata de orientações que podem ser apropriadas pedagogicamente (Brasil, 2018; Schmidt; Cainelli, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda que formuladas com centralidade na história e cultura afro-brasileira e africana, contribuem para pensar a educação como campo de enfrentamento ao racismo e às desigualdades simbólicas. Quando articuladas à Lei nº 11.645/2008, essas diretrizes ajudam a compreender que o currículo é espaço de disputa por reconhecimento, representação e justiça histórica. A temática indígena, portanto, não deve aparecer como apêndice, mas como eixo capaz de reorganizar narrativas sobre nação, território, cidadania e cultura (Brasil, 2004; Walsh, 2009).

3. POVOS INDÍGENAS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Um dos maiores desafios para o ensino de História é superar a imagem dos povos indígenas como personagens fixados no passado. Essa representação, ainda presente em livros didáticos, festividades escolares e discursos sociais, reduz a complexidade indígena a figuras genéricas, muitas

vezes associadas a adornos, ocas, arco e flecha ou ao “índio” abstrato do imaginário nacional. O problema é que tal imagem elimina diferenças entre povos, apaga conflitos históricos e impede que estudantes compreendam os indígenas como sujeitos contemporâneos, presentes em aldeias, cidades, universidades, movimentos políticos, produções artísticas e debates públicos (Munduruku, 2012; Krenak, 2019).

A historiografia brasileira avançou significativamente ao demonstrar que os povos indígenas não foram meros espectadores da colonização. John Manuel Monteiro mostrou que as relações entre indígenas e colonizadores envolveram alianças, guerras, deslocamentos, escravidão, negociações e estratégias políticas complexas. Essa perspectiva desloca a narrativa tradicional que via os indígenas apenas como vítimas passivas ou obstáculos ao projeto colonial, permitindo compreendê-los como agentes que tomaram decisões diante de contextos violentos e assimétricos (Monteiro, 1994).

Manuela Carneiro da Cunha também contribuiu para mostrar que a categoria “índio” foi historicamente construída no contato colonial e nas políticas de Estado, sem corresponder à enorme diversidade de povos existentes. A autora evidencia que as identidades indígenas se transformam historicamente, mas essa transformação não significa perda de autenticidade. Ao contrário, a permanência indígena envolve reinvenções, articulações políticas e disputas por direitos em contextos mutáveis (Cunha, 2012).

Gersem Baniwa insiste que o conhecimento indígena não pode ser tratado como folclore ou tradição menor diante da ciência ocidental. Para o autor, os povos indígenas possuem sistemas próprios de produção de conhecimento, educação, espiritualidade, territorialidade e relação com a natureza. O ensino superior de História, ao incorporar essas reflexões, amplia sua capacidade de formar professores que compreendam epistemologias indígenas não como curiosidades culturais, mas como formas legítimas de interpretação do mundo (Baniwa, 2006).

Ailton Krenak, ao criticar a ideia de humanidade separada da natureza, oferece uma contribuição decisiva para pensar a crise civilizatória contemporânea. Sua reflexão permite ao ensino de História articular temática indígena, crítica ao progresso linear, questões ambientais e direitos territoriais. Tal articulação é fundamental porque muitos conflitos envolvendo povos

indígenas dizem respeito à disputa por terra, mineração, agronegócio, memória e projetos de desenvolvimento (Krenak, 2019).

Assim, reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos significa abandonar tanto a idealização romântica quanto a visão assimilacionista. Significa compreender que há indígenas falantes de línguas originárias e indígenas falantes apenas de português; indígenas que vivem em terras demarcadas e indígenas em contextos urbanos; indígenas que produzem literatura, cinema, artes visuais, pesquisas acadêmicas e atuação política. A formação em História precisa oferecer instrumentos para que essa diversidade seja compreendida sem reduzir identidades a critérios externos de autenticidade (Munduruku, 2012; Luciano, 2006).

4. ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE

O curso superior de História ocupa posição estratégica na implementação de uma abordagem qualificada da temática indígena, pois forma profissionais que atuarão na educação básica e em diferentes espaços de produção da memória. A formação docente não pode restringir-se ao domínio cronológico dos períodos históricos; ela deve incluir reflexão crítica sobre fontes, narrativas, sujeitos, linguagens e finalidades sociais do ensino. Nesse sentido, a temática indígena exige que a licenciatura confronte seus próprios cânones e interroge a centralidade atribuída à Europa como medida universal da experiência histórica (Bittencourt, 2018; Rüsen, 2010).

A formação de professores de História deve articular conhecimento historiográfico e conhecimento pedagógico. Não basta que o futuro professor saiba que existem diferentes povos indígenas; ele precisa compreender como transformar esse conhecimento em situações didáticas, como selecionar documentos, como problematizar imagens, como ler criticamente livros didáticos e como construir perguntas históricas que mobilizem os estudantes. A aprendizagem histórica depende da capacidade de relacionar experiências do passado a problemas do presente sem anacronismos simplificadores (Schmidt; Cainelli, 2009).

Paulo Freire oferece contribuição importante para essa discussão ao defender uma educação problematizadora, fundada no diálogo e na leitura crítica

da realidade. A temática indígena, quando trabalhada de modo freireano, não se limita à transmissão de informações sobre povos originários, mas convida os estudantes a perceberem como certos discursos foram naturalizados, como o racismo se manifesta na linguagem e como o conhecimento escolar pode reproduzir ou enfrentar opressões. Ensinar História, nessa perspectiva, é criar condições para que os sujeitos leiam o mundo historicamente (Freire, 1996).

Vygotsky também contribui para pensar a mediação pedagógica no ensino superior. A aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, linguagem e apropriação cultural. Assim, a formação do licenciando precisa criar experiências em que conceitos como etnocentrismo, colonialidade, território, identidade, fonte histórica e memória sejam apropriados de forma ativa. Seminários, análise documental, produção de sequências didáticas, leitura de autores indígenas e debates coletivos podem funcionar como mediações que ampliam o desenvolvimento intelectual e profissional dos futuros professores (Vygotsky, 2007).

Uma fragilidade recorrente nos cursos superiores é a separação entre disciplinas teóricas e práticas pedagógicas. Quando a temática indígena aparece apenas em disciplinas de História do Brasil Colonial, corre-se o risco de reforçar a ideia de que os povos indígenas pertencem ao passado. Quando aparece apenas em disciplinas de educação ou diversidade, pode perder densidade historiográfica. O desafio é transversalizar o tema sem diluí-lo, garantindo sua presença em História Antiga comparada, História do Brasil, História da América, historiografia, prática de ensino, estágio supervisionado, museologia, patrimônio e metodologia da pesquisa histórica (Almeida, 2010; Bittencourt, 2018).

A formação docente também deve enfrentar o problema das fontes. Por muito tempo, a história indígena foi escrita quase exclusivamente a partir de documentos coloniais produzidos por viajantes, missionários, administradores e agentes do Estado. Embora tais documentos sejam importantes, eles precisam ser lidos criticamente, considerando seus interesses, silêncios e enquadramentos. Além deles, o ensino superior deve valorizar fontes orais, narrativas indígenas, literatura contemporânea, produções audiovisuais, mapas, objetos, grafismos, documentos de movimentos indígenas e pesquisas produzidas por intelectuais indígenas (Cunha, 2012; Baniwa, 2006).

5. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E CURRÍCULO DECOLONIAL

A interculturalidade tornou-se palavra recorrente em documentos educacionais, mas seu sentido não é neutro. Em uma perspectiva superficial, pode significar apenas convivência entre culturas, celebração da diversidade ou inclusão de conteúdos multiculturais. Em uma perspectiva crítica, como propõe Catherine Walsh, a interculturalidade envolve disputa contra as estruturas coloniais de poder, saber e ser. Isso significa que a temática indígena não deve ser reduzida à valorização estética de elementos culturais, mas precisa questionar as condições históricas que produziram desigualdade, expropriação territorial e silenciamento epistêmico (Walsh, 2009).

No ensino superior de História, uma abordagem decolonial não implica rejeitar todo conhecimento produzido pela historiografia ocidental, mas questionar sua pretensão de universalidade. O estudo dos povos indígenas exige diálogo entre história, antropologia, educação, geografia, linguística, filosofia e produção intelectual indígena. Essa abertura interdisciplinar amplia o repertório analítico e impede que os povos originários sejam interpretados apenas por categorias externas, incapazes de captar sentidos próprios de território, ancestralidade, espiritualidade e comunidade (Baniwa, 2006; Krenak, 2019).

O currículo de História costuma organizar-se por períodos e marcos políticos associados ao Estado, à colonização, à independência, à república e à modernização. Embora essa organização tenha utilidade didática, ela pode apagar temporalidades indígenas que não se ajustam à narrativa nacional. Trabalhar a temática indígena exige interrogar a própria ideia de tempo histórico, reconhecendo permanências, rupturas, memórias ancestrais e modos de transmissão que escapam à cronologia linear do Estado-nação (Rüsen, 2010; Munduruku, 2012).

A pedagogia decolonial também exige atenção às imagens. Fotografias antigas, gravuras coloniais, pinturas românticas e ilustrações escolares contribuíram para fabricar visualidades indígenas marcadas por exotização. A análise dessas imagens pode ser um recurso potente no curso de História, desde que o professor problematize quem produziu a imagem, para quem, em que contexto e com quais efeitos políticos. A leitura crítica de imagens permite mostrar que o olhar também é historicamente construído (Bittencourt, 2018).

A perspectiva intercultural crítica demanda, ainda, deslocar o lugar da fala acadêmica. Isso não significa impedir pesquisadores não indígenas de estudar o tema, mas reconhecer que autores indígenas devem ocupar lugar central na bibliografia, nas aulas, nos eventos e nas pesquisas. A produção de Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Eliane Potiguara e outros intelectuais indígenas permite ampliar a compreensão de autoria, memória e conhecimento, rompendo com a tradição que falava sobre os indígenas sem ouvi-los como interlocutores (Munduruku, 2012; Krenak, 2019; Baniwa, 2006).

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

A abordagem da temática indígena no curso superior de História pode ser fortalecida por práticas pedagógicas que articulem leitura teórica, análise de fontes e produção didática. Uma possibilidade consiste em trabalhar com dossiês documentais compostos por fontes coloniais, textos constitucionais, relatos indígenas, mapas, fotografias, literatura e notícias atuais. A comparação entre essas fontes permite que os licenciandos percebam disputas de linguagem, interesses políticos e transformações nas formas de representação dos povos indígenas (Bittencourt, 2018; Schmidt; Cainelli, 2009).

Outra estratégia relevante é a análise crítica de livros didáticos. Os estudantes do ensino superior podem investigar como os povos indígenas aparecem nas coleções escolares: em quais capítulos, com quais imagens, em que temporalidades, com que vocabulário e com que grau de protagonismo. Essa prática aproxima formação acadêmica e realidade escolar, permitindo que futuros professores identifiquem avanços, lacunas e permanências estereotipadas nos materiais que utilizarão em sala de aula (Bittencourt, 2018).

A produção de sequências didáticas também constitui caminho importante. Em vez de tratar os povos indígenas apenas no início da colonização, as sequências podem abordar temas como diversidade linguística, povos indígenas no Império, participação indígena em conflitos regionais, política indigenista republicana, Constituição de 1988, movimentos indígenas contemporâneos, literatura indígena e conflitos socioambientais. Desse modo, a prática pedagógica rompe com a ideia de presença indígena episódica e constrói uma perspectiva de longa duração (Almeida, 2010; Cunha, 2012).

O uso de literatura indígena contemporânea amplia as possibilidades de ensino. Obras de Daniel Munduruku, por exemplo, permitem trabalhar memória, oralidade, infância, ancestralidade e identidade, articulando História, linguagem e cultura. O cuidado pedagógico, porém, consiste em evitar que a literatura seja tratada apenas como ilustração afetiva; ela deve ser lida como produção intelectual, estética e política de autores indígenas, capaz de disputar representações sobre seus povos (Munduruku, 2012).

A aproximação com museus, centros culturais, arquivos e territórios também pode enriquecer a formação. Visitas orientadas, análise de exposições e projetos de curadoria crítica ajudam licenciandos a compreender como a memória indígena é apresentada ao público. Muitas exposições ainda reproduzem a lógica do objeto indígena como peça de passado, separado dos sujeitos que o produziram. Uma prática pedagógica crítica deve perguntar quem narra, quem é representado, quem decide a exposição e quais vozes aparecem ou desaparecem no processo (Cunha, 2012; Bittencourt, 2018).

Por fim, a presença de convidados indígenas em atividades acadêmicas, quando realizada com respeito, remuneração adequada e preparação prévia, pode contribuir para deslocar a lógica de fala sobre o outro. A universidade precisa evitar práticas extrativistas de conhecimento, nas quais sujeitos indígenas são chamados apenas para “dar depoimento”. O diálogo intercultural exige reconhecimento da autoria, da autoridade intelectual e das condições materiais de participação dos convidados (Baniwa, 2006; Walsh, 2009).

7. DESAFIOS, LIMITES E RESPONSABILIDADES DA UNIVERSIDADE

A implementação consistente da temática indígena no ensino superior de História enfrenta obstáculos institucionais. Entre eles, destacam-se a ausência de disciplinas obrigatórias específicas, a pouca presença de autores indígenas nas ementas, a formação insuficiente de docentes universitários sobre o tema e a dificuldade de articular pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Esses limites não são apenas administrativos; revelam a permanência de hierarquias epistemológicas que ainda definem quais conhecimentos são considerados centrais na formação histórica (Walsh, 2009; Baniwa, 2006).

Outro desafio diz respeito à tendência de transformar a temática indígena em conteúdo comemorativo. Em muitos contextos, a presença indígena aparece associada ao mês de abril ou a atividades pontuais. No ensino superior, essa lógica precisa ser superada com rigor. A formação do historiador exige continuidade, aprofundamento e complexidade. A temática indígena deve atravessar o currículo como questão historiográfica, política, cultural e pedagógica, e não como evento isolado ou exigência formal para cumprimento de legislação (Brasil, 2008; Bittencourt, 2018).

Também é necessário enfrentar o risco da homogeneização. Falar em “os indígenas” como bloco único obscurece a diversidade de povos, línguas, territórios e experiências históricas. O Brasil reúne centenas de povos indígenas, cada qual com histórias próprias, relações específicas com o Estado e diferentes formas de organização social. A formação em História precisa ensinar o estudante a nomear povos, situar contextos e evitar generalizações que produzem apagamento (Cunha, 2012; Luciano, 2006).

A universidade tem responsabilidade na produção de materiais, pesquisas e práticas de extensão que apoiem a educação básica. Trabalhos de conclusão de curso, projetos de iniciação científica, estágios e programas de residência pedagógica podem contribuir para construir acervos, sequências didáticas, mapas conceituais, podcasts, exposições e materiais de apoio sobre história indígena. Todavia, essas produções devem ser feitas com rigor teórico, consulta a fontes confiáveis e, sempre que possível, diálogo com sujeitos e comunidades indígenas (Freire, 1996; Baniwa, 2006).

A responsabilidade ética também envolve combater discursos negacionistas ou racistas que circulam socialmente. Em contextos de disputa por terras e direitos, povos indígenas são frequentemente alvo de desinformação. O professor de História formado no ensino superior precisa estar preparado para tratar esses debates com base em conhecimento histórico, legislação, análise crítica de fontes e compromisso com os direitos humanos. A neutralidade, nesse caso, não pode significar indiferença diante da violência simbólica e material (Krenak, 2019; Cunha, 2012).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática indígena no ensino superior de História constitui uma dimensão indispensável para a formação de professores e pesquisadores comprometidos com uma compreensão mais justa, plural e crítica da sociedade brasileira. Sua presença no currículo não pode ser reduzida ao cumprimento formal de uma exigência legal, pois envolve a revisão profunda das narrativas históricas, das fontes utilizadas, das metodologias de ensino e das relações entre universidade, escola e sociedade.

O estudo demonstrou que os povos indígenas precisam ser compreendidos como sujeitos históricos contemporâneos, dotados de protagonismo político, produção intelectual, diversidade cultural e direitos específicos. Superar estereótipos exige enfrentar a folclorização, a homogeneização e a ideia equivocada de que a presença indígena pertence apenas ao passado colonial. A formação histórica precisa reconhecer temporalidades múltiplas, vozes indígenas e conflitos que permanecem estruturando o presente.

Defende-se que o curso superior de História tem papel decisivo na efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Para isso, deve incluir autores indígenas, ampliar o trabalho com fontes diversas, problematizar livros didáticos, articular teoria e estágio, promover experiências de pesquisa e construir materiais que apoiem a educação básica. A universidade não pode permanecer distante das disputas de memória que atravessam o currículo escolar.

Conclui-se que ensinar história indígena é também interrogar o modo como o Brasil narra a si mesmo. Quando o ensino de História reconhece os povos originários como sujeitos vivos, plurais e produtores de conhecimento, contribui para formar estudantes capazes de compreender o passado sem repetir apagamentos e de atuar no presente com responsabilidade ética, sensibilidade intercultural e compromisso democrático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, caracterizada por importantes transformações históricas e pedagógicas no contexto brasileiro. Inicialmente, as instituições destinadas às crianças apresentavam caráter predominantemente assistencial, voltado à alimentação, higiene, saúde e proteção, especialmente para os filhos de famílias trabalhadoras. Com o passar dos anos, entretanto, a criança passou a ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos, e a Educação Infantil consolidou-se como espaço de cuidado e educação. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na Educação Infantil, destacando o papel do professor como mediador das experiências lúdicas e do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil e à utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos. Verifica-se que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e afetivo, além de contribuir para a construção da autonomia, da criatividade, da cooperação e do respeito às regras e ao outro. Conclui-se que a ludicidade, quando planejada e mediada de forma adequada pelo professor, constitui um recurso indispensável para uma educação infantil significativa, inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que é nesse período que são construídas importantes bases relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e culturais. No Brasil, a concepção de Educação Infantil passou por

profundas transformações ao longo da história. Inicialmente, o atendimento destinado às crianças pequenas esteve relacionado principalmente a práticas assistenciais e de proteção, sem que houvesse uma preocupação efetiva com os processos de ensino e aprendizagem. Com o desenvolvimento das políticas educacionais e das concepções sobre a infância, entretanto, esse cenário foi sendo modificado, consolidando-se gradativamente uma perspectiva que compreende a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Historicamente, as primeiras instituições destinadas ao atendimento infantil apresentavam forte caráter assistencial. As creches surgiram, em grande medida, como resposta às necessidades das famílias trabalhadoras e às transformações sociais decorrentes da industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse contexto, o atendimento às crianças estava relacionado principalmente à proteção, à alimentação, à higiene e aos cuidados básicos. Paralelamente, os jardins de infância apresentavam uma proposta diferenciada, com maior valorização das experiências educativas, sendo inicialmente destinados, sobretudo, às crianças pertencentes às classes sociais mais favorecidas.

A trajetória da Educação Infantil brasileira foi marcada por mudanças significativas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito da criança e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fortalecendo a concepção de que educar e cuidar são dimensões indissociáveis do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.

A transformação da concepção de infância também provocou mudanças nas práticas pedagógicas. A criança deixou de ser compreendida como simples receptora de informações e passou a ser reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, experiências, descobertas e brincadeiras. Nesse contexto, o lúdico adquiriu papel de destaque nas práticas educativas, pois o brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece o mundo, expressa sentimentos, estabelece relações e desenvolve diferentes habilidades.

A utilização de jogos, brincadeiras, brinquedos, músicas, histórias,

movimentos e outras experiências lúdicas pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Para Piaget, as atividades lúdicas estão relacionadas ao desenvolvimento da criança e à construção do conhecimento, enquanto Vygotsky destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento infantil. Dessa maneira, brincar não representa apenas uma atividade destinada ao entretenimento, mas uma possibilidade concreta de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o professor assume importante função como mediador do processo educativo. Cabe a esse profissional observar as características, necessidades, interesses e potencialidades das crianças, planejando situações lúdicas que possibilitem experiências significativas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca a necessidade de o professor organizar diferentes experiências que considerem tanto as demandas coletivas quanto as particularidades de cada criança.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender o brincar como elemento fundamental da infância e como recurso pedagógico capaz de tornar o processo educativo mais significativo. Assim, a utilização consciente da ludicidade pode contribuir para uma prática pedagógica que respeite as características da infância e proporcione às crianças oportunidades de aprender, interagir, experimentar e construir conhecimentos de maneira prazerosa e significativa.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada pesquisa de natureza bibliográfica, com base em livros, documentos oficiais, legislação educacional e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas. Entre os principais referenciais utilizados encontram-se autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Oliveira e documentos oficiais da educação brasileira.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Kuhlman Jr. (1998 apud, SILVA; SOARES, 2017, p. 303) no Brasil as primeiras instituições surgiram para auxiliar mulheres que tinham uma vida profissional ativa, mas o caráter educacional não era desenvolvido com as crianças, a ação dessas instituições se tratava de uma

assistência as famílias. As primeiras creches surgiram também com intuito de combater a mortalidade infantil, causada pela falta de conhecimento e cuidado com a saúde e prevenção de doenças. Os médicos como responsáveis dessas instituições sabiam orientar e dar assistência as família de classes inferiores.

Criado por Froebel em 1837, o jardim de infância destinado a crianças menores de 6 anos, visava alcançar famílias humildes tornando todos os homens iguais no futuro, queria proporcionar “um ambiente que permitisse as criança expressar de maneira intuitiva seu interior”, um local adequado a infância, “para exteriorização e interiorização” Arce (2002 apud, KENDZIERSKI, 2012, p. 4). Foi adotado no Brasil no século XIX, o nome jardim de infância se deu devido ao fato de reconhecer e cuidar das crianças como sendo um jardim. O jardim de infância diferente das creches era visto pelas pessoas no Brasil sob outro plano, atendendo as classes mais altas.

As creches eram vistas com olhar de discriminação por atender os filhos dos trabalhadores, surgiu devido ao aumento de indústrias, acreditava-se que essas instituições não poderiam ser consideradas como educadoras visto que cuidava das necessidades básicas das crianças, como se os mesmos não tivessem direito a estudo de qualidade. As escolas brasileiras sofreram influência francesa, norte- americana, europeia, o jardim de infância foram se difundindo em São Paulo e Rio de Janeiro, buscando atender as classes privilegiadas, com propostas educativas- pedagógicas, enquanto as creches buscava resgatar crianças abandonadas e tirá-las das ruas.

O movimento escola nova, em 1932 passou a enxergar o aluno como o centro, levando as escolas a ressignificar os saberes, o ensino foi remodelado, no ano seguinte surgiu o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. A criação do Departamento da Criança em 1940, tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras segundo Kuhlmann Jr. (1998 apud, PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). O departamento Nacional da Criança, passa então a administrar todas as ações voltadas para as crianças, estabelecendo normas para o atendimento das mesmas.

Diante desse demorado percurso de evolução, depois de 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estimular as empresas que

eram responsáveis pela educação das crianças com idade inferior a 7 anos, mas fortes movimentos realizados pelos trabalhadores, como o de 1979, passaram a reivindicar por melhores condições e educação para seus filhos, o que culminou na criação de instituições escolares e pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, havia demanda no atendimento infantil, portanto se levantaram em defesa da educação infantil para que ficasse sob responsabilidade de manutenção do governo, somente na constituição de 1988 as creches e escolas passaram a compor o sistema educacional oferecendo atendimento para as crianças de 0 a 6 anos e a partir da LDB de 1996 as crianças foram reconhecidas como sujeitos que tinham direitos.

MUDANÇAS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após contextualizar o surgimento da educação infantil no Brasil, podemos entender a evolução da mesma ao longo dos anos e modificações sofridas ao longo do tempo. Como vimos, as creches no princípio não se preocupavam com o desenvolvimento das crianças, apenas com sua alimentação, saúde e higiene. E os pais naquela época não se importavam com esse assunto, a importância de viver a infância, adquirir experiências e ter relações interpessoais não era relevante, mas se tornou a medida que as instituições se tornaram responsáveis pela ensino- aprendizagem infantil.

A criança, agora reconhecida como parte que compunha a sociedade, tinha seus direitos preservados e resguardados através do Estatuto da Criança, a educação infantil considerada como a primeira etapa de ensino, sendo esta ofertada pelo governo, gratuita e obrigatória de acordo com a LDB. Com a introdução da educação

infantil, a forma de educar começou a ser pensada e planejada, Oliveira (2002) afirma que o papel do professor passou a ser questionado, foi quando a formação do professor sofreu alterações e reconheceram a importância da formação apropriada para melhor desempenho de sua função.

Dois aspectos que constituem a educação e passaram por adaptações ao longo dos anos, sendo eles a forma de entender e lidar com o ensino infantil e a profissionalização do professor. No primeiro a fase infantil passou a ser

valorizada, as brincadeiras e jogos se tornaram ferramentas didáticas do professor, o ambiente lúdico inserido na sala de aula trouxe condições de aprendizagem por meio da diversão e socialização, tudo para oferecer as crianças uma educação de qualidade que promovesse formação integral. No segundo o objetivo principal passou a ser a qualificação de profissionais na área da educacional infantil. Os professores antes vistos como babás e cuidadores, sem conhecimento e preparo para lidar com as crianças, sem base para educar, se tornaram graduados em licenciatura plena, de acordo com a exigência da LDB (2010) sendo está a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que,

“Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade.”

Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

“O ato do brincar traz muitos benefícios para quem participa dessa atividade, pois, contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educando aprendem a serem cooperativos, aprendem regras, a lidar com seus limites, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou diretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar as pessoas que são diferentes, independente que tenham ou não alguma deficiência (SOARES 2010 , p. 12).”

O Lúdico como metodologia, contribui para o desenvolvimento de aspectos infantis importantes, auxiliam nas dimensões psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, no desenvolvimento e descoberta de habilidades.

Em relação ao papel do professor,

“O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).”

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na

aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança estabeleça relações com o mundo, com os objetos e com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta diferentes possibilidades, expressa sentimentos, desenvolve sua imaginação e amplia gradativamente sua capacidade de compreender e interpretar a realidade. Nesse sentido, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma importante forma de expressão e aprendizagem durante a infância (KISHIMOTO, 2011).

A valorização das brincadeiras no contexto da Educação Infantil está relacionada à compreensão da criança como sujeito ativo e participante do processo educativo. A criança aprende por meio das experiências que vivencia e das interações que estabelece com outras crianças e com os adultos. Para Vygotsky (2007), as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a brincadeira um espaço privilegiado para que a criança desenvolva conhecimentos e habilidades que ultrapassam aquilo que conseguiria realizar individualmente.

Durante as atividades lúdicas, a criança também desenvolve aspectos relacionados à linguagem, à atenção, à memória, à percepção, ao raciocínio e à resolução de problemas. Ao participar de uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, ela utiliza a imaginação para representar situações, personagens e acontecimentos, construindo significados e ampliando sua capacidade simbólica. Vygotsky (2007) destaca que a brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança consegue atuar para além de seu comportamento habitual.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar contribui para o desenvolvimento emocional e social. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez, lidar com frustrações e solucionar conflitos. Essas experiências favorecem a construção da autonomia e da convivência social. De acordo com Kishimoto (2011), os jogos e as brincadeiras possibilitam à criança experimentar diferentes papéis e situações, contribuindo para sua formação e para a compreensão das relações sociais.

O desenvolvimento motor também é favorecido pelas experiências lúdicas. Brincadeiras que envolvem correr, pular, equilibrar-se, lançar objetos, encaixar peças, desenhar e manipular diferentes materiais possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Dessa forma, atividades aparentemente simples podem apresentar importantes contribuições para o desenvolvimento global da criança, especialmente quando são planejadas considerando sua faixa etária e suas necessidades.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é por meio dessas experiências que as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos, desenvolvendo-se em suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. Assim, brincar constitui um direito da criança e deve estar presente de maneira intencional e significativa no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, torna-se necessário garantir espaços e tempos adequados para que as crianças possam brincar livremente e também participar de brincadeiras orientadas pelo professor. O equilíbrio entre essas duas possibilidades permite que a criança tenha liberdade para criar e explorar, ao mesmo tempo em que participa de situações planejadas com objetivos pedagógicos. Para Kishimoto (2011), a utilização dos jogos e das brincadeiras na educação exige compreensão acerca de suas características e das possibilidades de aprendizagem que oferecem.

Portanto, o brincar contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e culturais. Cabe à instituição de Educação Infantil reconhecer essa importância e proporcionar experiências lúdicas

diversificadas, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver por meio do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender que a Educação Infantil brasileira passou por um significativo processo de transformação histórica, social e pedagógica. Se inicialmente as instituições destinadas às crianças pequenas apresentavam predominantemente uma função assistencial, relacionada aos cuidados básicos, posteriormente passaram a assumir uma função educativa, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e participante ativo de seu processo de desenvolvimento.

Nesse processo de transformação, a compreensão acerca da infância também se modificou. A criança passou a ser entendida em sua integralidade, considerando-se suas dimensões cognitiva, afetiva, social, emocional, cultural e motora. Consequentemente, as práticas pedagógicas precisaram acompanhar essas mudanças, valorizando experiências que possibilitassem à criança participar, interagir, explorar, criar e construir conhecimentos.

A ludicidade apresenta-se, nesse contexto, como uma importante ferramenta pedagógica. Jogos e brincadeiras não devem ser compreendidos apenas como momentos de diversão ou como atividades destinadas a ocupar o tempo das crianças. Quando planejadas de maneira intencional, as experiências lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.

Por meio do brincar, a criança pode desenvolver a criatividade, a imaginação, a linguagem, a coordenação motora, o raciocínio, a autonomia e a capacidade de solucionar problemas. Além disso, as atividades lúdicas favorecem a socialização, a cooperação e o respeito às regras e às diferenças. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, negociar, esperar sua vez, lidar com conflitos e compreender diferentes perspectivas, experiências fundamentais para sua formação enquanto sujeitos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor. A utilização da

ludicidade não significa ausência de planejamento ou de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, exige que o professor conheça as características das crianças, observe seus interesses e dificuldades e organize experiências adequadas às diferentes necessidades presentes no grupo. O professor atua como mediador, criando condições para que a criança possa explorar e aprender por meio das experiências proporcionadas.

Conclui-se, portanto, que o lúdico possui significativa importância na Educação Infantil, constituindo-se como recurso capaz de aproximar a criança do conhecimento de maneira prazerosa, significativa e contextualizada. Entretanto, para que seus benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário que o professor compreenda a brincadeira como elemento integrante do processo educativo e não apenas como atividade complementar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 14 agosto 2026.

KENDZIERSKI, M. **Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância**. Paraná. Unicentro, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 14 agosto. 2026.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil; avanços, retrocessos e desafios dessa**

modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. 9.

Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/8639555-Texto%20do%20artigo-10119-1-10-20150902.pdf. Acesso em: 12 agosto de 2026.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.**

2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em: 14 agosto de 2026.

SILVA O. H. F.; SOARES A. S. **Educação infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos.** Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017 Disponível

em:
file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/Educacao_infantil_no_Brasil_historia_e_desafios_co.pdf. Acesso em: 13 agosto. 2026.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. Disponível em:

<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>
acesso em 14 agosto de 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

AS LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MOVIMENTO, EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

RESUMO

A educação inclusiva constitui um importante campo de discussão no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse cenário, as linguagens corporais apresentam-se como importantes recursos pedagógicos, uma vez que possibilitam diferentes formas de expressão, comunicação, interação e construção do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das linguagens corporais no processo de educação inclusiva, destacando o movimento, a dança, os jogos, as manifestações artísticas e as experiências sensoriais como possibilidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as linguagens corporais podem ampliar as possibilidades de participação e expressão dos estudantes, contribuindo para a construção da autonomia, da identidade, da consciência corporal e das relações sociais. O estudo também aborda aspectos históricos e conceituais da Educação Especial e da inclusão escolar, evidenciando a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e de reorganização das práticas pedagógicas. Conclui-se que a valorização das diferentes formas de linguagem é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e oferecer oportunidades de aprendizagem e participação para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Linguagem Corporal. Movimento. Educação Especial. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental de todos os indivíduos e deve proporcionar condições para o desenvolvimento integral, independentemente das características, necessidades, limitações ou potencialidades de cada estudante. Nesse contexto, a educação inclusiva representa uma importante transformação na maneira de compreender o processo educacional, uma vez

que propõe a superação de práticas excludentes e a construção de ambientes escolares capazes de acolher e valorizar a diversidade humana.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes formas de exclusão social e educacional. Durante muito tempo, a deficiência foi compreendida a partir de uma perspectiva predominantemente assistencialista, na qual o indivíduo era visto principalmente por suas limitações. Com a evolução das políticas públicas e das concepções educacionais, passou-se gradativamente a reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, com capacidade de participação social e direito à educação em igualdade de condições.

No Brasil, esse processo ganhou importante respaldo jurídico com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – ampliou essa perspectiva ao assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

A teoria de Piaget também contribui para compreender a relação entre movimento e desenvolvimento infantil. Para o autor, o conhecimento é construído por meio da interação ativa da criança com o ambiente. Durante o período sensório-motor, especialmente nos primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com o mundo por meio de ações corporais, sensações e manipulação de objetos. Posteriormente, essas experiências contribuem para o desenvolvimento da função simbólica e para formas mais complexas de pensamento (PIAGET, 1976).

A perspectiva de Vygotsky (2007), por sua vez, enfatiza a importância das interações sociais e culturais para o desenvolvimento humano. A criança aprende e se desenvolve nas relações estabelecidas com outras pessoas e com o contexto em que está inserida. Dessa maneira, as atividades corporais coletivas podem constituir importantes situações de aprendizagem, pois possibilitam interação, comunicação, colaboração e construção compartilhada de significados.

Quando se trata da educação inclusiva, a valorização das linguagens corporais assume ainda maior relevância. Estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades educacionais podem apresentar diferentes formas de comunicação e participação. Dessa maneira, limitar o processo educativo à linguagem verbal e escrita pode criar barreiras à aprendizagem e à participação de determinados estudantes.

A escola inclusiva deve, portanto, reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão e comunicação. O professor precisa observar como cada estudante se comunica, quais recursos favorecem sua participação e quais estratégias podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o trabalho pedagógico envolve a organização de condições que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, exigindo planejamento e reflexão sobre as práticas educativas.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada pesquisa de natureza bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos, legislação educacional e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, à educação inclusiva, às linguagens corporais, à Arte e ao desenvolvimento infantil. A partir da análise dos referenciais selecionados, busca-se evidenciar a importância de práticas pedagógicas que valorizem o movimento e a expressão corporal como elementos constituintes de uma educação democrática e inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a educadora Ana Mae Barbosa na abordagem triangular no ensino de artes em três eixos norteadores que consistem em: Contextualizar-conhecer a contextualização histórica, Fazer artístico- fazer arte, Apreciação artística- contemplação da obra de arte,

Esses eixos norteadores, usados atualmente na arte educação, contribuem significativamente no processo de construção do conhecimento da criança, pois através deles elas terão a capacidade de ler, interpretar diferentes tipos de linguagens e imagens tanto no universo artístico como na mídia.

Cada criança é única e na sala de aula onde há tantas descobertas a serem vividas, é nos professores que todas depositam confiança para iniciar a grande caminhada em direção ao mundo do conhecimento de si, do outro e de tudo a sua volta.

Inicialmente a criança começa a observar o próprio corpo, buscando compreender a própria identidade.

“Valorizamos o corpo quando compreendemos que o ser humano se desenvolve plenamente por meio da sua existência motora/sensorial. Isso envolve a capacidade de movimentar-se e reconhecer o corpo como identidade pessoal”. Vazquez (op. Cit., p. 51)

Partindo desta análise pensamos no espaço escolar como facilitador no processo de aquisição do conhecimento de mundo, considerando que:” O movimento é traço de todas as atividades humanas” (CUNHA, org. p. 243)

De acordo com Piaget a construção do conhecimento se dá pela ação sobre as coisas, onde a criança interage com o objeto, dando novos significados, reconstruindo o mundo de acordo com o que já é capaz de entender. As fases do desenvolvimento são: Período sensório motor, que inicia a partir do nascimento até os dois anos, onde a criança relaciona tudo com o seu corpo. Existem três fases que compõem esse período que são:

Primeiros dois meses da vida, dados pela exploração sensorial da criança onde ela começa a conhecer o mundo por instintos e emoções.

Fase dos três até os seis meses: onde são desenvolvidos hábitos motores e dá-se início a organização da percepção motora, onde a criança começa a ver o mundo de maneira visual e auditiva.

Fase dos sete meses aos dois anos: caracteriza-se pela inteligência onde a criança vai aprimorar esquemas de ação na medida em que manipula objetos adquirindo conhecimento e estabelecendo relações entre eles. A partir

desta fase a criança age de forma intencional para alcançar os objetivos, construindo categorias de ação.

Nos períodos seguintes as crianças passam a desenvolver noções de pensamentos, na área afetiva surgem sentimentos que indicam preferência ou indiferença, sucesso ou fracasso devido a sua consciência que começa a se desenvolver.

No período pré-operatório dividido em duas partes que variam entre dois até sete anos Piaget descreve o aparecimento e desenvolvimento da linguagem verbal (fala), na primeira parte a criança desenvolve o pensamento representativo como parte da função simbólica ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Na segunda parte que vai dos quatro aos sete anos, tem como foco o raciocínio intuitivo onde a criança atribui vida aos objetos, imaginando que tudo possui vida.

Piaget propõe aos docentes que elaborem atividades que estimulem o movimento os sentidos, atenção, convívio em grupo e prática de jogos simbólicos.

Período operatório inicia-se aos sete anos onde é desenvolvida a formação das operações concretas e formais.

Partindo do conhecimento obtido de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da infância, compreendemos que, isso implica na forma de como interage com o meio e os colegas na busca por interpretar o mundo em todas as áreas, principalmente quando estamos falando de movimento.

“É necessário enfatizar para a criança, desde pequena, que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando-a a representar o mundo, aprendendo a sobreviver nele e a elaborar suas questões pelo viés da cultura, da arte e do conhecimento, contrabalançando uma forma de ver e estar no mundo que prioriza demasiadamente as experiências exatas e a racionalidade em detrimentos” (CUNHA, Suzana Rangel Vieira 2012, pag. 173).

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o

desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage o estudante pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nesse perspectiva, suge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

Incorporar alunos especiais à educação formal é um desafio a equipe profissional que atua na escola. Então, parece ser essencial para a escola seja inclusivo, toda a sua equipe entende e implementa princípios inclusivos. Ações realizadas para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos se tornem promotores ativos da escola não só para garantir a sua persistência na sala de aula doença.

Sobre a segunda parte do questionário, análise de resposta permitida explica quatro aspectos em detalhes, esses aspectos referem-se aos desafios enfrentados pelas escolas normais Inclui alunos TGD. A definição desses eixos é a seguinte: vulnerabilidade ao treinamento ensino, aceitação de alunos TGD, a necessidade de reorganização do método e a importância de apoiar a integração escolar. O primeiro eixo representa a vulnerabilidade da formação de

professores aluno TGD. Como Salgado (2008) e Silva (2011) enfatizaram, do ponto de vista a seguir, os professores são vitais para o desenvolvimento do processo educacional conter.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), as atividades de ensino são responsáveis por o ensino e a aprendizagem dos alunos permitem que ocorra o seu desenvolvimento global.

Os dados mostram que quatro entrevistados acreditam que o treinamento é necessário específico para trabalho que contribui para a inclusão. Isso pode ser provado por depoimento de uma professora (P1): “[... precisa receber formação contínua”. Os participantes sentem a necessidade de treinar seu trabalho envolva os alunos TGD para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme mostrado por Sasaki (2003). Mas mesmo que este reconhecimento seja reconhecido Importância, despreparo dos professores, coordenadores e demais integrantes. A escola é uma realidade que muitas vezes aparece no cotidiano escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA UTILIZAÇÃO DAS LINGUAGENS CORPORAIS PARA A INCLUSÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a educação deve assegurar um sistema educacional inclusivo e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de recursos e serviços de acessibilidade capazes de eliminar barreiras (BRASIL, 2015). Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa considerar as diferentes formas pelas quais os estudantes se comunicam, interagem e constroem conhecimentos. A própria legislação reconhece a comunicação em diferentes modalidades, incluindo formas gestuais, visuais, táteis e outros recursos de comunicação alternativa e aumentativa.

Nesse sentido, as linguagens corporais podem constituir importantes recursos para ampliar a participação dos estudantes. Gestos, expressões faciais, movimentos, dança, dramatizações, jogos e atividades rítmicas possibilitam que a criança manifeste ideias, emoções e necessidades mesmo quando apresenta dificuldades na comunicação oral. O corpo, portanto, passa a ser compreendido

como uma linguagem que pode complementar ou, em determinadas situações, ampliar as possibilidades de comunicação estabelecidas pela linguagem verbal.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das relações sociais e das interações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Assim, atividades corporais realizadas coletivamente podem criar situações favoráveis à aprendizagem, à cooperação e ao desenvolvimento das habilidades sociais. Quando participa de uma brincadeira, dança ou atividade de expressão corporal, a criança não apenas movimenta o corpo, mas também estabelece relações, observa os colegas, imita ações, compartilha experiências e constrói significados.

O professor, nesse processo, exerce a função de mediador. Sua atuação não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas envolver a observação das características individuais dos estudantes e a criação de situações que favoreçam diferentes possibilidades de participação. Para Libâneo (2013), o planejamento pedagógico constitui uma atividade essencial do trabalho docente, pois permite organizar objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos.

Ao planejar atividades que envolvam linguagens corporais, o professor precisa considerar aspectos como faixa etária, desenvolvimento motor, habilidades comunicativas, interesses, necessidades específicas e possíveis barreiras existentes no ambiente. Dessa maneira, uma mesma proposta pode receber diferentes adaptações para garantir que todos os estudantes possam participar. Uma atividade de dança, por exemplo, pode ser realizada em pé ou sentada, com movimentos amplos ou reduzidos, acompanhada por estímulos visuais, sonoros ou táteis, de acordo com as possibilidades de cada criança.

A utilização de recursos diversificados também está relacionada ao princípio da acessibilidade. A Lei nº 13.146/2015 define barreiras como obstáculos que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência, incluindo barreiras relacionadas à comunicação e à informação. Portanto, quando o professor utiliza somente uma forma de comunicação ou uma única estratégia de ensino, pode acabar criando obstáculos à participação de determinados estudantes.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que ampliem as

possibilidades de participação e aprendizagem. O AEE possui entre suas funções a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados à eliminação de barreiras, devendo atuar de maneira articulada com o ensino realizado na sala de aula comum (BRASIL, 2011). Atualmente, a orientação oficial do Inep destaca que o AEE atende estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais.

As linguagens corporais podem, portanto, ser utilizadas tanto no ensino comum quanto em articulação com o AEE. Atividades de expressão corporal, jogos de imitação, circuitos motores, dança, dramatização, brincadeiras com músicas, atividades com gestos e experiências sensoriais podem ser planejadas considerando os objetivos educacionais e as necessidades específicas de cada estudante. O objetivo não deve ser apenas estimular o movimento, mas utilizar o movimento como possibilidade de comunicação, interação e aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação. Em uma perspectiva inclusiva, o professor deve observar não apenas o resultado final da atividade, mas também o processo de participação do estudante. Pequenos avanços, como estabelecer contato visual, realizar um movimento solicitado, imitar um colega, participar de uma brincadeira coletiva, escolher entre diferentes possibilidades ou expressar uma preferência por meio de gestos, podem representar importantes conquistas no desenvolvimento da criança.

Assim, o professor possui papel essencial na construção de uma prática pedagógica que valorize o corpo e suas diferentes formas de expressão. Por meio do planejamento, da observação, da mediação e da avaliação contínua, é possível criar experiências acessíveis e significativas para todos os estudantes. As linguagens corporais, quando utilizadas de maneira intencional e inclusiva, podem ampliar as oportunidades de comunicação, participação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas neste estudo, foi possível compreender que as linguagens corporais possuem importante função no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente no

contexto de uma educação que se propõe a ser inclusiva. O corpo não deve ser compreendido apenas como instrumento de movimento, mas como uma forma de expressão, comunicação, interação e construção de conhecimentos. A análise da trajetória da Educação Especial e da educação inclusiva demonstra que ocorreram importantes avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. A legislação brasileira estabeleceu princípios fundamentais relacionados ao direito à educação e à participação social, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão. Entretanto, a garantia legal da inclusão precisa estar acompanhada de transformações efetivas nas práticas escolares (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Nesse

sentido, a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante na sala de aula. É necessário garantir sua participação efetiva nas atividades, nas relações sociais e nos processos de aprendizagem. Para isso, a escola precisa reconhecer as diferenças individuais e disponibilizar recursos e estratégias que eliminem ou reduzam as barreiras existentes. As

linguagens corporais apresentam-se como importantes possibilidades nesse processo. Por meio do movimento, da dança, dos jogos, das dramatizações, das expressões faciais e de outras manifestações corporais, a criança pode comunicar sentimentos, desejos, ideias e necessidades. Essas experiências são particularmente importantes para estudantes que apresentam dificuldades na comunicação verbal, pois ampliam as possibilidades de expressão e interação.

A relação entre corpo e aprendizagem também pode ser compreendida a partir das contribuições de Piaget (1976), para quem a criança constrói conhecimentos por meio da interação com o ambiente. As experiências sensoriais e motoras desempenham papel fundamental nesse processo, especialmente durante os primeiros anos de vida. Do mesmo modo, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) permite compreender que o

Conclui-se, portanto, que as linguagens corporais podem constituir importantes instrumentos para uma educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de relações baseadas no respeito à diversidade. Ao valorizar o corpo como linguagem, a escola amplia suas

possibilidades pedagógicas e reconhece que existem diferentes formas de aprender, comunicar e participar.

Assim, uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva deve possibilitar que cada criança encontre diferentes caminhos para expressar-se e construir conhecimentos. O movimento, a dança, a arte, os jogos e as experiências corporais podem contribuir para esse objetivo quando são planejados de maneira intencional, respeitosa e acessível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 06 agosto. 2026

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 agosto. 2026

BUENO, J.G.S. “**A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**”. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf>> acesso em: 06 agosto. 2026

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo**, Disponível em: <
<http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml>> acesso em: 06 agosto 2026

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio

SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola** Rodolfo Trechaud Curvo, Disponível em:<
<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx>> acesso em: 06 agosto. 2026

A PSICOMOTRICIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

KÉZIA DE MORAIS SANTOS

RESUMO

A psicomotricidade constitui uma área de conhecimento que compreende o ser humano a partir da integração entre corpo, movimento, aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Na Educação Infantil, sua utilização apresenta relevância significativa, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de experiências corporais, sensoriais, motoras e relacionais. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da psicomotricidade associada às práticas lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos de autores como Le Boulch, Piaget, Vygotsky, Fonseca, Negrine, Luckesi, Kishimoto e em documentos oficiais da educação brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que experiências envolvendo lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial e temporal, percepção corporal, jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança. Verifica-se, ainda, que a ludicidade favorece a participação ativa da criança e possibilita que a aprendizagem ocorra por meio da exploração, da interação e da descoberta. Conclui-se que a psicomotricidade e o lúdico, quando articulados a uma prática pedagógica planejada e intencional, constituem importantes instrumentos para favorecer o desenvolvimento integral na Educação Infantil, respeitando as características, necessidades e potencialidades de cada criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que são construídas importantes bases relacionadas aos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, por meio das experiências e interações estabelecidas com outras crianças, adultos, objetos e diferentes espaços. Dessa maneira, compreender como a criança aprende e se desenvolve

é fundamental para a organização de práticas pedagógicas que respeitem as características próprias da infância. Nesse

contexto, a psicomotricidade apresenta-se como uma área de conhecimento que busca compreender a relação entre movimento, corpo, afetividade, cognição e interação com o meio. Sua importância na Educação Infantil está relacionada ao fato de que a criança conhece e explora o mundo inicialmente por meio do próprio corpo, utilizando os sentidos, os movimentos e as experiências concretas como formas de descoberta e aprendizagem. Para Fonseca (1998), a psicomotricidade envolve não apenas os aspectos relacionados ao movimento, mas também dimensões cognitivas e afetivas, compreendendo o indivíduo em sua totalidade.

A relação entre corpo e desenvolvimento humano possui uma trajetória histórica significativa. Diferentes sociedades e pensadores atribuíram ao corpo diferentes significados, estabelecendo relações entre o desenvolvimento físico, intelectual e moral. Na filosofia clássica, Platão e Aristóteles apresentaram diferentes concepções acerca da relação entre corpo e alma. Aristóteles, por exemplo, compreendia o corpo e a alma como dimensões relacionadas, atribuindo importância às atividades físicas e ao desenvolvimento corporal (MASSUMI, 2005).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à psicomotricidade, ao desenvolvimento infantil, à ludicidade e à Educação Infantil. Entre os principais referenciais utilizados estão Le Boulch, Piaget, Vygotsky, Fonseca, Negrine, Luckesi, Kishimoto e documentos normativos do Ministério da Educação.

A PSICOMOTRICIDADE

Segundo Goretti (1994) a Educação Psicomotora iniciou-se na França, sendo mentor Jean Lê Boulch, professor de Educação Física, próximo dos anos de 1960. Nesta época o desenvolvimento global e motor do sujeito já era visto por meio de seus movimentos, e o objetivo era evitar distúrbios de aprendizagem. É observado, nesta perspectiva, que já era evidente o uso de atividade psicomotoras lúdicas, não só para o desenvolvimento motor, mas também para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A psicomotricidade chegou ao Brasil no século XX, por meio da escola francesa, quando foi necessário que as mulheres trabalhassem fora e deixassem seus filhos na escola, na época em que ocorria a Segunda Guerra Mundial.

Para compreender melhor a psicomotricidade, primeiro devemos entender o desenvolvimento motor do indivíduo. Para Martin; Jauregui e Lopez (2004) entende-se como motricidade toda resposta motora gerada pelo nosso corpo. Esse processo ocorre quando o corpo recebe um estímulo e tem a reação como resposta do mesmo. A história dos testes psicológicos é consistente com a história do corpo. Ao longo da história, algumas questões foram registradas: como explicar as emoções, as sensações corporais e a relação entre corpo e alma? Por que distinguir entre eles? (BARTHES apud LEVIN, 2003, página 22).

O nosso corpo, desde sempre foi muito valorizado, desde os anos passados, na antiguidade, ter o físico bonito e músculos bem definidos era considerado sinal de masculinidade. O percurso histórico deste corpo discursivo e simbólico está marcado pelas diferentes concepções que o homem vai construindo acerca do corpo ao longo de toda história da humanidade. Devemos levar em consideração que a palavra "corpo" vem do sânscrito garbhas, por um lado, que significa embriões, e por outro lado, do grego karpós, que significa frutas, sementes, embrulhos e, finalmente, do latim. O corpus significa a organização dos membros, o pacote da alma e o germe da alma (LEVIN, 2003, p. 22).

Todas as civilizações, desde a civilização oriental à civilização ocidental, e dentro destas, também a civilização grega, passando pela antiguidade até os dias atuais, é perceptível que a significação do corpo humano sofreu diversas transformações.

Nas grandes cidades gregas, foi onde se deu origem a cultura do corpo humano. A civilização grega sempre deu ao corpo um lugar de eleição, nos estádios ou nos lugares de culto, nas cores ou o mármore.

Para Platão (427-428 a.C), mexer e alimentar o corpo a cada momento, é o primeiro elemento da educação do espírito corporal, Platão também afirmava haver distinção entre corpo e alma, assim concluindo que o corpo seria apenas um local de transição da existência no universo de uma alma imortal.

Aristóteles (384-322 a.C) diz que, o corpo é o templo da alma, afirma que o corpo é matéria moldada pela alma, sendo a alma forma do corpo. Anunciava, então, um primeiro pensamento psicomotor quando observou funções da atividade física para se obter melhoras no desenvolvimento espiritual. Aristóteles afirmava que o ser humano é constituído de corpo e alma, e dava grande ênfase a atividades físicas, dizendo que elas servem para “dar graça, vigor, e educar o corpo”. Ligado as suas ideias, os exercícios e atividades físicas deveriam ser desenvolvidas da infância até a adolescência, mas não deveria realizar de forma cansativa para não comprometer ou prejudicar o desenvolvimento do espírito, dando a esta uma acepção de movimento, como algo mais do que simplesmente o exercício pelo exercício. (MASSUMI, 2005).

Os poderes complementares do corpo-alma marcam a aliança por um lado, mas ao mesmo tempo contradizem sua separação. Ao longo da história, unidade e separação formaram continuidade e clareza, tentando comprovar a interpretação do corpo humano e da alma. (DESCARTES apud LEVIN, 2003).

BREVE HISTÓRICO ACERCA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade é umas ciências que busca a conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores nas diversas etapas da vida do ser humano. O aspecto emocional mexe com sentimentos, o cognitivo trabalha com o processamento das informações, da concentração, da memória, do aspecto sequencial é o que organiza as informações do cérebro, motores nada mais é que o movimento humano é permeável de inteligência e de intencionalidade e a etapas da vida dever ser vista a avaliada dentro da psicomotricidade.

Segundo Piol (2016) o termo psicomotricidade aparece, pela primeira vez, no discurso médico, no campo da Neurologia, quando, no século XIX houve uma preocupação em identificar e nomear as áreas específicas do córtex cerebral segundo as funções desempenhadas por cada uma delas. E foi no século XX que ela passou a desenvolver-se como uma prática independente e, aos poucos, transformar-se em ciência. A Psicomotricidade começou a ser praticada quando o corpo deixou de ser visto apenas como um pedaço de carne, para ser algo indissociável do sujeito.

A partir daí a sua estrutura física interessou e deu início a diversas experiências clínicas, realizadas por neurologistas em função das necessidades de entender as estruturas do cérebro. Nas primeiras abordagens, não se estabeleciam relações das atividades corporais com as atividades cerebrais ou psicológicas (PIOL, 2006).

O campo científico introduziu seu progresso no rudimento do século XX, quando Dupré, que estudava clinicamente os casos de fragilidade psicomotoras, contando com contribuições de Wallon, Guilmaim e Ajuriaguerra, em 1960 descreveram as alterações psicomotoras. A performance da escola Francesa de Psiquiatria Infantil e de Psicologia na época da 1ª Guerra mundial era notável, em seguida o Brasil encontrou-se dominado por essas influências da Pedagogia e da Psicologia (PIOL, 2006).

Diante do contexto histórico, a Psicomotricidade como toda área faz parte do processo de evolução do ser humano, e muito tem realizado na área educacional como também em outras áreas de empresas, lembrando que a Psicomotricidade não se restringe apenas ao trabalho com alunos, professores e pais, mas com todo e qualquer ser humano que necessite de atendimento especializado e que precise de suporte em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Segundo Negrine (1998, p. 33), “o nome psicomotricidade surgiu da palavra grega “*psyqué*”, que em português significa alma, e do verbo latino moto, que em português significa mover com frequência, agitar com força.” Com essa ideia, a psicomotricidade surge em meio às áreas médicas e educacionais como teor primordial para buscar respostas quanto aos problemas motores que o ser humano desenvolve na sua etapa inicial de vida, ou até mesmo escolares. E a conceituação de alguns autores se torna importante para compreender um pouco mais sob essas ciências.

Na visão de Fonseca (1998, p. 168) a psicomotricidade é” como uma ciência que associa o movimento com outras características do comportamento, não apenas aqueles relacionados à estrutura motora, mas basicamente com a inteligência, a afetividade e a percepção. ” Bem como ciência, a Psicomotricidade foi evoluindo com o tempo e começou a tratar os problemas do movimento ligado ao pensamento, ao corpo com o cognitivo e a parte motora do ser humano.

Nas palavras de Chazaud (apud Alves, 2007, p. 15), “a Psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atitudes e postura, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo do “ser-em-ação” e da “coexistência” com outrem.” Enquanto na conceituação de Bermudez (2013, p. 07 apud, Santos et al, 2012), a psicomotricidade:

“[...] é uma ciência que estuda o ser em movimento, sua relação com ele próprio e com o meio a sua volta. O corpo está conectado ao cognitivo e afetivo, classificando o aprendizado por meio do movimento do corpo, intelecto e afeto. Somente a partir desses três fatores a aprendizagem se torna capaz.”

As finalidades psicomotoras, pode-se reiterar, que surgiram com o propósito de amenizar a inadaptação psicomotora, devido dissertar um propósito reorganizador a melhora do estudo dos gestos motores. A psicomotricidade apresenta-se como um apoio sensório-perceptivo-motor indispensável no auxílio da técnica utilizada no preparo da disciplina e na efetivação de educar novamente as funcionalidades psicomotoras, pois atua imediatamente na ordenação das sensações, concepções e nas percepções, tencionando a sua aplicação em argumentações adaptativas antecipadamente projetadas e programadas (PIOL, 2006).

Com essa conceituação, a compreensão sobre a Psicomotricidade tem sido tratada dentro da área da educação como um dos suportes para atender alunos, professores e pais. O desenvolvimento do trabalho dessa área é concretizado nas observações e avaliações que são determinantes para auxiliar o educando em seu processo formativo, visto que muitas vezes a dificuldade de aprendizagem acalenta problemas biológicos como é o caso dos alunos portadores de necessidades especiais, e sob uma supervisão e orientação a relevância do atendimento do especialista em psicomotricidade se torna um elo entre a escola-professor-pais-educação.

É afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) sobre a importância desse ensino na Educação Infantil, por se tratar de uma base para o crescimento motor, cognitivo, social, moral e

afetivo, denominado assim, de desenvolvimento integral da criança e início da formação para a cidadania.

Podemos afirmar ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que:

“Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12). “

Diante disso e das mudanças pelas quais a Educação Infantil passou, é possível dizer que as crianças pequenas devem ser estimuladas a adquirir autonomia na solução de problemas, mas para isso é preciso dar-lhes espaço e liberdade para explorar o mundo ao seu redor (LEONTIEV, 2006).

A organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) está organizada em cinco áreas de experiência, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesta etapa do trabalho, nós vamos falar sobre “corpo, gestos e movimentos” que estão relacionados com o papel da psicomotricidade nessa fase importante da criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, podemos dizer que:

“Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017, p. 36-37). “

Ainda segundo a Base Comum Curricular na Educação Infantil (BRASIL, 2017), é nessa fase que o corpo tem total importância em seu desenvolvimento, pois é através dele que as práticas corporais pedagógicas são realizadas. A sensação de liberdade e domínio do corpo ganha sentido. Sabendo disso, podemos dizer que a escola precisa juntamente com o professor responsável desenvolver essas práticas com as crianças, para que elas possam se descobrir, se conhecer, explorar os movimentos, os sons, os gestos que o próprio corpo realiza.

A psicomotricidade ganha ênfase nessa fase inicial escolar da vida da criança, por se tratar de um conhecimento que está ligado ao desenvolvimento motor, que já se faz presente na criança (SOUZA, 2012). Para a autora, o bom desenvolvimento motor não ocorre somente com esforços que a criança produz, mas através do bom relacionamento familiar, o desenvolvimento de atividades propostas pelo professor, à interação da família nessas atividades, para que assim a criança tenha uma base de como se expressar corporalmente.

A ação lúdica neste sentido tem notável valor e é executada por atividades psicomotoras, no discernimento de auxiliar para o crescimento absoluto da criança afim de que ela possa firmar bem esses pré-requisitos, essenciais também no ciclo escolar.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; a conduzida com perseverança permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1987, p. 24).

Conceituar a dinâmica ou os sinais corpóreos como figura de expressão do indivíduo é um trajeto para distinguir o conceito da atividade corpórea no que concerne o ensino-aprendizagem. Previamente os homens se manifestavam mediante os símbolos, a manifestação corporal se estabelece na primeira fase da linguagem.

Abordar o valor e a compreensão da psicomotricidade na Educação Infantil permite revalidar a sua importância como mecanismo de interação da criança com o seu meio. É a partir do desenvolvimento psicomotor que o

indivíduo, ainda na fase de infância, observa, cria e desenvolve todas as possibilidades de expressão através do único instrumento de interação que possui: seu próprio corpo (GALAHUE, 2005).

Assim, a criança aprende e interioriza o valor de seus movimentos e ações, que são sempre direcionados a uma finalidade, nos universos espaciais e temporais. Esse aprendizado compreende outro ensinamento de fundamental importância para o desenvolvimento global: a transformação do comportamento humano em comportamento significativo, dotado de finalidades e significados específicos. Essa transformação acaba por distinguir os seres humanos dos demais animais, elevando a racionalidade.

A PSICOMOTRICIDADE ATRELADA AO LÚDICO

A brincadeira é de fundamental importância na formação dos testes psicológicos humanos, pois fornece um mecanismo de resolução de problemas, criatividade, melhor gerenciamento das emoções e outros aspectos. Face a esta sugestão educacional, a criatividade, a medição psicológica e o lúdico são os mecanismos que permitem a integração das competências de todos, permitindo que se desenvolvam física, cognitiva e socialmente. Jogos e atividades que envolvem esportes, habilidades cognitivas e sociais permitem a livre expressão física e a formação de vínculos emocionais, mas proporcionam uma série de oportunidades para o desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo com a pesquisa de Boulch (1986), para se atingir o desenvolvimento satisfatório do movimento mental, quatro fatores devem ser estudados: a lateralidade do plano corporal, direção e estrutura, direção e estrutura espaço-temporal, e finalmente a estabilidade do valor. O desenvolvimento do movimento físico está relacionado à estimulação intelectual e é essencial para um melhor aproveitamento educacional. Boulch (1986, p.25) apontou:

“Se além da leitura, da escrita e da aritmética, parte do tempo da escola for utilizado para a educação psicomotora, muitos problemas de reeducação não existirão mais. O principal material da educação

psicomotora é o exercício, acompanhado de exercícios gráficos e de manipulação (BOULCH; ' 986, p. 25)."

O desenvolvimento do desenvolvimento psicomotor passou por várias etapas, até que o indivíduo adquiriu maturidade esportiva, social e cognitiva. Cada estágio da faixa etária proporcionará um certo grau de dificuldade e capacidade de assimilação para o progresso pessoal dos alunos. Para fazer florescer a personalidade, é muito importante a contribuição das escolas para o desenvolvimento da cultura infantil, que não só não reconhece que se limitam à abstração, mas dá um passo além, formando uma disciplina com capacidade e habilidade de comportamento social questionar. O padrão de gerar conhecimento para buscar a própria felicidade e se desenvolver de forma holística.

Em muitas áreas do conhecimento, ambientes laborais e escolares, o brincar e os testes psicológicos são frequentemente incluídos, especialmente no ensino da educação infantil, muitas vezes referido como o termo. Portanto, a maioria das pessoas desconhece sua origem e significado, o que dificulta a utilização do conceito para colocá-lo em prática. Embora o assunto tenha sido bastante estudado, fico confuso quanto à sua importância e prática, mas é necessário fortalecer teoricamente a diversão do jogo e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

A ludicidade é condicionada pela "diversão, jogos e brinquedos", ou seja, está associada ao humor, ao prazer, à espontaneidade e ao prazer. Em primeiro lugar, a ludicidade é descrita como algo que satisfaz o desempenho de uma determinada atividade. Na descrição de uma perspectiva cultural e histórica, o brincar é definido como "a maneira como as crianças interpretam e absorvem o mundo, os objetos, a cultura, os relacionamentos e as emoções das pessoas" Por meio dessas definições, percebe-se que o brincar está relacionado ao prazer e à própria cultura, esta última se reflete no indivíduo, não se caracterizando apenas por atividades simples e sem intenção, pois mesmo que o comportamento do sujeito seja motivado pelo prazer, ele também fará a diferença. O desenvolvimento contínuo estará "em risco" no jogo.

Johann Huizinga é um estudo mais aprofundado da jogabilidade. Ele apontou em seu livro "Homo Ludens" que os jogos são coisas que subsidiam a cultura humana por meio da linguagem, rituais, sacralidade, poesia, linguagem, poesia, arte e competição., Palavras e as batalhas (guerras), essas atividades e comportamentos humanos são movidos pelos elementos perversos que penetraram no indivíduo desde a antiguidade, promovendo assim o nascimento de sua cultura. Ao tratar os jogos com essa particularidade.

Ao analisar esta afirmativa, é visto que o jogo não é visto e tratado somente como aqueles jogos de tabuleiros e cartas, ele tem características que lhe são próprias, tais como as regras e o prazer; as regras estão encubadas nessa atividade de forma consciente ou inconsciente que fazem parte do repertório do jogo e que é

importante para determinar um fim a esta ação, e o prazer que se encontra na alegria, no divertimento e na espontaneidade de estar exercendo tal atividade, ou seja, para Huizinga quando se trata de jogo engloba-se toda a história da humanidade desde suas conquistas, batalhas, derrotas e competições.

O sinônimo "brincar" é visto cotidianamente em perspectivas moralistas, sendo considerado muitas vezes como algo inútil, desprovido de qualquer comprometimento e seriedade, contudo, o brincar e a brincadeira não se encaixam nessa visão simplificada e errônea.

Luckesi (2002) desperta o brincar e o comportamento criativo das pessoas, que ocorrem em todas as fases da vida humana, livre das limitações do domínio ingênuo, apoiado na teoria do autor Winnicott, ele propôs que o brincar faz parte da vida humana. O fenômeno psicológico de transição entre subjetivo e objetivo. Com isso, podemos perceber que brincar, criar e imaginar brincar está longe de ser fútil.

O autor citado em um dos parágrafos mencionou o comportamento absurdo, isto é, comportamento absurdo e criativo, assim como Huizinga conecta esse elemento à experiência social e humana com seu comportamento. Para Luckesi (2002), a vida humana está constantemente desempenhando um papel nas pessoas de qualquer idade, pois o jogo inclui

a experiência do sujeito com o meio envolvente e o faz em constante mudança ao criar o ambiente. Ainda segundo Luckesi (2002):

“Todo mundo está jogando, ou seja, todo mundo muda de subjetivo para objetivo em seu processo criativo de acordo com sua idade e maturidade. No processo de pesquisa, os cientistas também. O mesmo é verdade para a criação de artistas; o mesmo é verdade para os criadores de produtos tecnológicos; o mesmo é verdade para aqueles que trazem beleza para a terra; o mesmo é verdade para crianças brincando nas ruas ou parques; o mesmo é verdade para os adolescentes jovens, que continuarão a criar E reproduzir seus dias felizes e sorridentes (LUCKESI; 2002).”

Silva e Haetinger (2008) acreditam que os jogos são uma forma de interagir com diferentes objetos e formas de conhecimento, implicando no processo de aprendizagem. Observa-se que por meio do brincar, a criança pode desenvolver sua habilidade de coordenação motora, habilidades visuais e auditivas, habilidade de raciocínio criativo e inteligência. Atividades relacionadas com jogos infantis de 0 a 5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender a importância da psicomotricidade e da ludicidade para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A análise dos referenciais apresentados demonstra que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira fragmentada, sendo constituído pela relação entre aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

A psicomotricidade permite compreender o movimento para além de sua dimensão física. O corpo constitui um importante instrumento de interação da criança com o ambiente, possibilitando experiências, descobertas, comunicação e construção de conhecimentos. Dessa maneira, atividades que envolvem movimento, equilíbrio, coordenação, lateralidade, orientação espacial e percepção corporal podem contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil.

As contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Le Boulch permitem compreender que a criança constrói conhecimentos por meio da ação, da interação e das experiências vivenciadas. Piaget (1976) evidencia a importância da ação da criança sobre o ambiente para a construção do conhecimento, enquanto Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento. Le Boulch (1987), por sua vez, ressalta a importância da educação psicomotora para a formação das bases necessárias ao desenvolvimento infantil.

A ludicidade também ocupa posição fundamental nesse processo. Os jogos e as brincadeiras possibilitam que a criança aprenda de maneira ativa, prazerosa e significativa. Durante essas experiências, ela pode desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, além de aprender a respeitar regras, interagir com os colegas, solucionar problemas, tomar decisões e expressar sentimentos.

Nesse sentido, brincar não deve ser entendido como uma atividade secundária ou como simples momento de descontração. Conforme Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira possuem importantes possibilidades educativas, especialmente quando inseridos em um contexto pedagógico que respeite as características e necessidades das crianças.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa compreensão ao estabelecer as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. O campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” evidencia que as crianças utilizam o corpo para explorar o mundo, expressar-se, brincar, interagir e produzir conhecimentos. Assim, as experiências corporais devem ocupar espaço significativo no planejamento pedagógico dessa etapa.

Por fim, compreende-se que uma Educação Infantil de qualidade deve considerar a criança em sua integralidade, reconhecendo que ela aprende por meio do corpo, das emoções, das interações, da brincadeira e das experiências com o mundo. Nesse contexto, psicomotricidade e ludicidade constituem importantes caminhos para uma prática educativa mais significativa, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2003. Acesso em: 02 de agosto de 2026.

ASSUNÇÃO, Elizabete/COELHO **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997. José Maia Tereza. Acesso em: 02 de agosto de 2026.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BOULCH, L. **A Educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. P 24-61.

COSTE, J. C.A **Psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Acesso em: 01 de agosto de 2026.

GALLAHUE, D.J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês e crianças**. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013.

GALLAHUE, DL. Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado. **Rev. da Educação Física / UEM**. V.6, n.2, p.197-202, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

NEGRINE, A. **Recreação na hotelaria: o brincar e fazer lúdico**. Caxias do Sul: EDUCS, 1998.

SILVA, A. HAETINGER. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2008.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES

MILENA CRISTINA ROSADA PIMENTA ³

RESUMO

Este artigo reflete sobre a importância das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da minha experiência como professora da rede municipal de São Paulo e da rede municipal de São Bernardo do Campo — experiência que inclui o contato dos estudantes com os livros desde a creche e o trabalho com a biblioteca escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, diálogo com autores que discutem alfabetização e letramento para analisar o papel da escola e do professor na formação de leitores e escritores. As reflexões indicam que, quando os estudantes são inseridos em situações reais de uso da linguagem escrita — e não apenas em exercícios mecânicos —, eles não só se apropriam do sistema alfabético como também compreendem para que serve ler e escrever fora da escola. A conclusão é que práticas pedagógicas contextualizadas, que partem da realidade dos estudantes e dão sentido ao que se aprende, são o caminho mais consistente para alfabetizar letrando.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura; escrita; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e a escrever nos anos iniciais é, ao mesmo tempo, o maior desafio e a maior responsabilidade de quem está em sala de aula. Todo professor do Ensino Fundamental I sabe disso: é nessa fase que a criança

³ Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo, no ano de 2.000; Professora do Ensino Fundamental na EMEF Professora Mara Cristina Tartaglia Sena.

descobre que pode não apenas decodificar letras, mas construir sentidos, se expressar e se comunicar por meio da escrita. Ao longo da minha trajetória profissional, atuando nas redes municipais de São Paulo e de São Bernardo do Campo, pude perceber que a alfabetização não é um evento isolado no tempo, mas um processo contínuo de inserção na cultura escrita que começa muito antes do primeiro ano do Ensino Fundamental e se estende por toda a vida escolar.

Nos últimos anos, tenho percebido que a forma como entendemos a alfabetização mudou drasticamente — e isso se reflete diretamente na minha prática cotidiana. Já não se trata mais de ensinar o código escrito como um fim em si mesmo, pautado na repetição exaustiva de fonemas e grafemas desprovidos de contexto. A discussão contemporânea sobre letramento trouxe uma perspectiva mais ampla e necessária: a de formar estudantes que não apenas leiam e escrevam tecnicamente, mas que usem a leitura e a escrita de forma crítica, em situações reais do dia a dia. Alfabetizar, portanto, tornou-se indissociável do ato de letrar, garantindo que o estudante se torne um cidadão pleno em uma sociedade grafocêntrica.

Este artigo nasce dessa inquietação pedagógica e do desejo de sistematizar as práticas que têm transformado minha sala de aula em um espaço de efetiva aprendizagem. Meu objetivo é analisar como as práticas de leitura e escrita que desenvolvo contribuem para a formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia leitora e escritora. A justificativa para este estudo reside na urgência de repensarmos a alfabetização como um direito de aprendizagem fundamental, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ao longo das próximas seções, apresentarei uma fundamentação teórica robusta, detalharei a metodologia de pesquisa da própria prática e discutirei como a biblioteca escolar e o vínculo com a família são pilares essenciais nesse processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alfabetização e letramento: conceitos que se complementam na prática

Quando penso em alfabetização, lembro das minhas primeiras turmas e dos desafios iniciais da carreira. Naquela época, influenciada por uma visão mais tradicional, eu acreditava que alfabetizar era estritamente ensinar a relação entre letras e sons, focando na mecânica da decodificação. Com o tempo, a prática em sala de aula e o aprofundamento teórico me mostraram que essa visão era limitada. A apropriação do sistema de escrita alfabética é, sem dúvida, necessária, mas ela ganha vida apenas quando o estudante percebe a função social daquilo que está aprendendo.

Soares (2020) é fundamental para compreendermos que alfabetização e letramento são processos distintos, porém inseparáveis. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da tecnologia da escrita, o letramento diz respeito ao desenvolvimento das competências de uso dessa tecnologia em práticas sociais. Em minhas turmas, percebo que não adianta o estudante saber juntar sílabas se ela não consegue interpretar o sentido de um bilhete ou se não vê propósito na escrita de uma lista de compras. O desafio do professor alfabetizador é, portanto, trabalhar essas duas dimensões simultaneamente: alfabetizar letrando.

Kleiman (2012) complementa essa visão ao definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos. Na prática da sala de aula, isso significa substituir o exercício mecânico de "completar lacunas" por situações reais: ler uma notícia de jornal para discutir um problema do bairro, escrever uma carta para um colega afastado ou produzir um convite para a festa da escola. Quando o ensino parte de gêneros textuais reais, o estudante compreende a lógica do sistema alfabético de forma muito mais orgânica e significativa, pois a escrita deixa de ser um dever escolar para se tornar uma ferramenta de poder e expressão.

A leitura como prática que transforma

A leitura sempre ocupou um lugar central na minha prática pedagógica. Não apenas porque amplia o vocabulário ou melhora a compreensão textual — embora esses ganhos sejam notáveis —, mas porque ela abre portas para o estudante entender o mundo e a si mesmo. A leitura é um ato de emancipação. Como bem afirmava Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa máxima ganha contornos reais quando observo meus estudantes: antes mesmo de dominarem o código, eles já leem as imagens, as intenções e os contextos que os cercam. O papel da escola é oferecer a chave para que essa leitura de mundo seja ampliada pela leitura da palavra escrita.

Na minha rotina diária, a leitura em voz alta feita pelo professor é um compromisso inegociável. Leio diariamente para os estudantes, variando entre contos clássicos, poesias, notícias de jornal e textos informativos. Essa prática modeliza o comportamento leitor: os estudantes observam como eu entono a voz, como respeito a pontuação e como me emociono com a história. Após a leitura, a roda de conversa torna-se o momento mais rico do dia. É ali que a oralidade é trabalhada, onde as crianças aprendem a ouvir o outro, a discordar com respeito e a estabelecer conexões entre a ficção e suas próprias vidas. É impressionante notar como estudantes de seis ou sete anos são capazes de análises profundas quando o ambiente é acolhedor e o texto é instigante.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça que a formação do leitor fruidor deve ser um dos eixos centrais do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, a teoria só se torna prática quando o professor atua como um mediador

entusiasta. Em São Bernardo do Campo, pude observar como o contato com o livro desde a creche prepara o terreno para o Ensino Fundamental. Quando a criança chega ao primeiro ano já tendo manuseado livros, ouvido histórias e frequentado espaços de leitura, a alfabetização flui com menos ansiedade. O livro já é um objeto familiar, um "velho amigo" que agora ela quer aprender a desvendar sozinha. Essa base afetiva construída na Educação Infantil é o alicerce sobre o qual edificamos o letramento no Fundamental I.

A escrita como ferramenta de expressão

Se a leitura alimenta a imaginação e o repertório, a escrita é o processo pelo qual o estudante organiza seu pensamento e marca sua presença no mundo. Ao longo dos anos, percebi que escrever é uma tarefa complexa que exige planejamento, textualização e revisão. Para uma criança em processo de alfabetização, esse esforço é hercúleo. Por isso, minha postura como professora mudou: deixei de ser a "corretora de erros" para me tornar uma "parceira de escrita". Em vez de usar a caneta vermelha para punir o erro ortográfico, uso o diálogo para provocar a reflexão sobre a escrita, ou seja, faço o estudante refletir sobre seu erro.

Uma estratégia que transformou a produção textual em minhas turmas foi a adoção de destinatários reais. A escrita escolar muitas vezes peca por ser "para ninguém" ou apenas "para a professora dar nota". Quando propus que meus estudantes escrevessem cartas para a diretora solicitando melhorias no pátio, ou bilhetes para os pais explicando um projeto, o engajamento foi total. Eles passaram a se preocupar com a clareza, com a organização das ideias e com a norma culta, não por medo da correção, mas pelo desejo genuíno de serem compreendidos. A escrita, nesse contexto, cumpre sua função social primordial: a comunicação.

O processo de revisão também ganhou um novo significado. Trabalhamos com a ideia de que o texto nunca está pronto na primeira tentativa. Fazemos revisões coletivas no quadro, onde discutimos juntos como melhorar uma frase ou qual conectivo usar para evitar repetições. Essa prática desmistifica a escrita e ensina que até os grandes escritores revisam suas obras. Com o tempo, os estudantes começam a internalizar esse olhar crítico e passam a revisar seus próprios textos de forma autônoma. A escrita deixa de ser um fardo e passa a ser vista como uma forma de dar voz aos seus sentimentos e descobertas.

A biblioteca escolar e a família como parceiras na formação de leitores

Na rede municipal de São Paulo, a biblioteca escolar é um dos pilares do meu trabalho de letramento. Não a vejo apenas como um depósito de livros, mas como um laboratório de cidadania. O acesso livre ao acervo permite que o estudante exerça sua autonomia: ele escolhe o que quer ler, manuseia diferentes suportes e descobre seus próprios gostos literários. O momento do empréstimo

é um ritual de responsabilidade e prazer. Ao levar o livro para casa, o estudante estende o ambiente de letramento para além dos muros da escola, envolvendo toda a família no processo.

A parceria com a família é crucial, especialmente nos anos iniciais. Muitas vezes, o livro que a criança leva da escola é a única oportunidade de leitura compartilhada naquela residência. Incentivo os pais a lerem com seus filhos, mesmo que eles próprios tenham dificuldades com a leitura. O ato de estar junto, de folhear as páginas e comentar as ilustrações cria um vínculo afetivo com o objeto livro que a escola sozinha não consegue construir. Esse "letramento familiar" reforça a importância social da leitura e mostra para a criança que ler é uma atividade valorizada tanto pelos professores quanto pelas pessoas que ela ama.

Além disso, a biblioteca funciona como um espaço de ampliação de repertório cultural. Realizamos ali projetos de "contação de histórias" e "clube de leitura", onde os estudantes podem indicar livros uns para os outros. Essa interação entre pares é poderosíssima: a indicação de um colega muitas vezes tem mais peso do que a sugestão da professora. Ao transformar a biblioteca em um espaço vivo e pulsante, garantimos que o letramento não seja uma atividade burocrática, mas uma experiência estética e social que marca profundamente a trajetória escolar do aluno.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise reflexiva da minha própria prática docente. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo: os processos subjetivos e sociais de aprendizagem da leitura e da escrita, que não podem ser reduzidos a dados meramente quantitativos. O objetivo foi estabelecer um diálogo constante entre a teoria acadêmica e a realidade cotidiana das salas de aula nas redes municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo.

O percurso metodológico envolveu a seleção de obras referenciais que discutem o binômio alfabetização-letramento, com destaque para os trabalhos de Magda Soares, Angela Kleiman e Paulo Freire, além da análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa bibliográfica permitiu sustentar teoricamente as observações feitas em campo, conferindo rigor acadêmico às reflexões pedagógicas. Como professora-pesquisadora, utilizei meus registros de planejamento, diários de classe e produções dos estudantes como fontes primárias para a análise, buscando identificar padrões de evolução e pontos de dificuldade no processo de alfabetização.

A justificativa para essa metodologia reside na crença de que o professor deve ser o protagonista da produção de conhecimento sobre a educação. Ao

investigar a própria prática, sou capaz de ajustar intervenções pedagógicas em tempo real, garantindo que o ensino seja responsivo às necessidades da turma. Este trabalho, portanto, não se pretende uma verdade absoluta, mas um recorte reflexivo de uma trajetória profissional dedicada à formação de leitores e escritores, buscando oferecer caminhos possíveis para outros educadores que enfrentam desafios semelhantes no chão da escola pública.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA E ESCRITA

A mediação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode ser compreendida como uma simples transmissão de conteúdos, mas como uma intervenção intencional que visa aproximar o sujeito do objeto de conhecimento. Na minha prática como alfabetizadora, percebo que o professor atua como uma ponte entre o universo da criança e a cultura escrita. Essa mediação exige uma sensibilidade aguçada para identificar o momento exato de intervir, propondo desafios que estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal do estudante, conforme as teorias sociointeracionistas que fundamentam o currículo da cidade de São Paulo. O mediador é aquele que empresta sua voz ao texto, que compartilha suas estratégias de leitura e que demonstra, por meio do exemplo, como a escrita é utilizada para organizar a vida e expressar subjetividades.

Ser mediador implica também em criar um ambiente de segurança psicológica onde o erro é visto como uma etapa necessária da aprendizagem. Quando um estudante em São Bernardo do Campo ou em São Paulo arrisca uma escrita espontânea, minha função não é apenas apontar a ausência de uma letra, mas questionar a lógica por trás daquela grafia. Ao perguntar "por que você escolheu essa letra para escrever 'cavalo'?", estímulo a reflexão metalinguística, essencial para que a criança compreenda a base alfabética do nosso sistema. Essa postura dialógica transforma a sala de aula em um laboratório de investigação linguística, onde o professor não detém todas as respostas, mas coordena o processo de descoberta coletiva, valorizando as hipóteses dos estudantes e conduzindo-os a níveis mais complexos de compreensão.

Além disso, a mediação estende-se à curadoria dos materiais que circulam na escola. O professor mediador deve ser um leitor assíduo, capaz de selecionar textos que desafiem o intelecto e toquem a sensibilidade dos estudantes. Não basta oferecer qualquer livro; é preciso oferecer literatura de qualidade, que apresente camadas de leitura e que não subestime a inteligência da criança. Nas redes municipais onde atuo, a seleção de acervos para as salas de leitura e para os cantinhos de sala é uma tarefa política e pedagógica. Ao mediar o contato com obras premiadas e autores consagrados, estou garantindo o direito do estudante das camadas populares ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade, combatendo a desigualdade educacional por meio do letramento literário de alto nível.

A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO E ORALIDADE

A roda de conversa é, talvez, a ferramenta mais poderosa de democratização da palavra dentro da sala de aula de alfabetização. Ela não é apenas um momento de organização da rotina, mas um espaço privilegiado de letramento oral, onde as competências de escuta, argumentação e síntese são desenvolvidas sistematicamente. Em minha experiência, a roda é o local onde a "leitura do mundo" de Freire ganha voz. É nela que os estudantes trazem as notícias de seus bairros, os relatos de suas famílias e as impressões sobre os textos lidos. Ao institucionalizar a roda como prática diária, o professor sinaliza que a voz do estudante tem valor e que a construção do conhecimento é um processo coletivo e horizontal.

No contexto da alfabetização, a oralidade serve de suporte para a escrita. Antes de escrever um texto complexo, a criança precisa ser capaz de narrá-lo oralmente, organizando a sequência lógica dos fatos e escolhendo o vocabulário adequado. Na roda de conversa, exercitamos essa estruturação do pensamento. Quando discutimos um livro lido em conjunto, incentivo os estudantes a justificarem suas opiniões: "Eu gostei do personagem porque ele foi corajoso ao enfrentar o medo". Esse "porque" é o embrião da argumentação que, futuramente, será transposta para o papel. A oralidade bem trabalhada na roda de conversa previne dificuldades futuras na produção textual, pois o estudante que fala bem e com repertório tende a escrever com mais fluidez e coerência.

Ademais, a roda de conversa cumpre uma função socioemocional indispensável. Nas redes de São Paulo e São Bernardo do Campo, atendemos crianças com realidades sociais muitas vezes marcadas pela vulnerabilidade. A roda torna-se um espaço de acolhimento e de exercício da empatia. Ao ouvir o colega, o estudante aprende que existem diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema, uma lição fundamental para a vida em sociedade. O letramento, visto sob essa ótica, ultrapassa o domínio das letras e alcança o domínio das relações humanas. Uma criança que sabe se expressar e ouvir na roda de conversa está muito mais preparada para os desafios do letramento crítico, pois já compreende que a linguagem é um instrumento de interação e transformação social.

PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: ORGANIZANDO O ENSINO

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências de atividades é o que garante a continuidade e a profundidade das aprendizagens em alfabetização. Diferente das atividades isoladas de livros didáticos, os projetos têm um propósito claro e um produto final que faz sentido para os estudantes. Em minhas turmas, já desenvolvi projetos de criação de álbuns de figurinhas sobre animais, produção de livros de receitas da comunidade e organização de saraus de poesia. A grande vantagem do projeto

é que ele integra diversas áreas do conhecimento e coloca a leitura e a escrita a serviço de um objetivo real, o que aumenta exponencialmente o engajamento das crianças.

As sequências de atividades, por sua vez, permitem um olhar focado em dificuldades específicas do sistema de escrita. Enquanto o projeto cuida do letramento e da função social, a sequência de atividades garante a sistematização da alfabetização. Por exemplo, se percebo que a turma tem dificuldade com a segmentação das palavras, planejo uma sequência de jogos e reflexões sobre os espaços em branco nos textos. Essa alternância entre o "macro" (projeto) e o "micro" (sequência) é o que Magda Soares define como o equilíbrio necessário para alfabetizar letrando. O planejamento não é estático; ele é alimentado pelas avaliações constantes que faço das produções dos estudantes, permitindo que eu ajuste o nível de dificuldade conforme o progresso do grupo.

A implementação dessas modalidades organizativas exige do professor um domínio profundo do currículo e das metas de aprendizagem. Na rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade orienta que o trabalho com gêneros textuais seja o eixo integrador. Ao planejar um projeto sobre "Contos de Fadas", por exemplo, não estamos apenas lendo histórias; estamos analisando a estrutura do gênero, as marcas temporais ("era uma vez"), os adjetivos que caracterizam os personagens e a pontuação que dá ritmo à narrativa. Essa abordagem holística garante que o estudante aprenda a gramática e a ortografia de forma contextualizada, percebendo como esses elementos contribuem para a construção do sentido no texto escrito.

AValiação formativa e as sondagens de hipóteses de escrita

A avaliação na alfabetização não pode ter um caráter punitivo ou classificatório, mas sim formativo e processual. O instrumento mais valioso que utilizo em minha prática é a sondagem de hipóteses de escrita, baseada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Realizar a sondagem periodicamente me permite mapear se o estudante está no nível pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor, silábico-alfabético ou alfabético. Esse diagnóstico é o que norteia a formação de agrupamentos produtivos em sala de aula, permitindo que eu proponha desafios sob medida para cada grupo de crianças, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem que coexistem em uma mesma turma.

Para além da sondagem, a avaliação formativa envolve a observação atenta das participações nas rodas de conversa, o empenho nas produções coletivas e a evolução nos registros individuais. Em São Paulo, utilizamos registros que acompanham a vida escolar do estudante, permitindo uma visão longitudinal do seu desenvolvimento. Avaliar formativamente significa dar feedback constante ao estudante: "Olha como você já consegue colocar o som final das palavras!",

ou "Neste texto, você conseguiu separar bem as ideias usando pontos". Esse reconhecimento das conquistas, por menores que pareçam, é fundamental para fortalecer a autoestima da criança e sua identidade como alguém que é capaz de aprender a ler e escrever.

A avaliação também serve como uma ferramenta de autoavaliação para o meu próprio trabalho docente. Se uma grande parcela da turma não avança em determinada competência, preciso repensar minhas estratégias e buscar novas formas de abordar o conteúdo. A avaliação, portanto, é um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. Ela não acontece apenas no final de um bimestre, mas em cada interação pedagógica. Ao documentar o processo de aprendizagem por meio de portfólios ou cadernos de registro, ofereço também à família uma visão clara do progresso do estudante, transformando a avaliação em um processo transparente e compartilhado entre todos os atores envolvidos na educação da criança.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR: A SALA DE AULA COMO TERCEIRO EDUCADOR

O espaço físico da sala de aula desempenha um papel crucial no processo de alfabetização e letramento. Uma sala de aula "muda", com paredes vazias ou apenas decorações estereotipadas, não contribui para a imersão na cultura escrita. Em minhas experiências nas redes municipais, busco transformar a sala em um ambiente alfabetizador pulsante, onde a escrita está presente em todos os cantos com propósitos reais. Isso inclui listas de nomes dos alunos, calendários, cartazes com as regras de convivência construídas coletivamente, o alfabeto em diferentes fontes e, principalmente, as produções dos próprios estudantes expostas com orgulho.

A organização do espaço deve convidar à autonomia. Ter um "cantinho da leitura" com almofadas e livros ao alcance das mãos, uma "caixa de palavras" para consulta ortográfica e um mural de notícias atualizado semanalmente são estratégias que estimulam o estudante a interagir com a escrita de forma espontânea. Quando a criança precisa escrever uma palavra e recorre ao cartaz de nomes para buscar uma referência ("o 'MA' de Maria é o mesmo de 'MACACO'"), ela está exercendo uma estratégia de leitura e escrita autônoma. O ambiente alfabetizador funciona como um suporte constante, um "terceiro educador" que auxilia o professor na tarefa de oferecer referências estáveis para a reflexão sobre o sistema alfabético.

Além da sala de aula, o ambiente alfabetizador deve se estender por toda a escola. Em São Bernardo do Campo, as propostas que envolvem a leitura desde a creche utilizam os corredores e pátios como espaços de exposição e interação. Uma escola que respira leitura — com frases nas escadas, poemas nos murais e uma biblioteca de portas abertas — comunica aos estudantes e à comunidade que aquele é um lugar onde o conhecimento é valorizado. Esse banho de cultura

escrita é fundamental para crianças que, muitas vezes, têm pouco acesso a materiais impressos em seus contextos familiares, garantindo que a escola cumpra sua função de compensar desigualdades e ampliar horizontes culturais.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E LETRAMENTO MULTIMODAL

No século XXI, a alfabetização e o letramento não podem ignorar a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). O letramento multimodal, que envolve a leitura e a produção de textos que combinam palavras, imagens, sons e vídeos, é uma necessidade contemporânea. Nas redes municipais, o uso de tablets e laboratórios de informática deve ser integrado às práticas de alfabetização de forma reflexiva. Não se trata de substituir o livro de papel, mas de ampliar as possibilidades de interação com a linguagem. Utilizo ferramentas digitais para pesquisas, para a produção de livros digitais e para jogos pedagógicos que auxiliam na fixação da consciência fonológica.

O uso da tecnologia em sala de aula também permite trabalhar o letramento crítico em relação à informação. Mesmo nos anos iniciais, é possível discutir com os estudantes sobre a veracidade de informações encontradas na internet ou sobre como as imagens podem transmitir diferentes mensagens. Ao produzir um pequeno vídeo sobre um projeto da turma, os estudantes aprendem sobre roteirização, enquadramento e edição — competências que fazem parte dos novos letramentos. A tecnologia, quando bem mediada, potencializa a autoria dos estudantes, permitindo que suas produções alcancem públicos para além da sala de aula, como o blog da escola ou as redes sociais da secretaria de educação.

Contudo, é fundamental que o acesso à tecnologia seja democrático e orientado por uma intencionalidade pedagógica clara. O risco de usar o computador apenas como uma "máquina de escrever de luxo" ou para jogos puramente recreativos é grande. Meu papel como professora é garantir que o uso do digital esteja a serviço da aprendizagem significativa. Ao integrar as TDICs no processo de alfabetização, estamos preparando os estudantes para navegar com segurança e criticidade em um mundo cada vez mais digitalizado, garantindo que o letramento digital seja uma extensão natural do letramento alfabético e social trabalhado em sala.

A LITERATURA INFANTIL COMO DIREITO À FRUIÇÃO ESTÉTICA

A literatura infantil não deve ser utilizada na alfabetização apenas como um pretexto para ensinar gramática ou ortografia. Ela é, antes de tudo, uma experiência estética e um direito humano, como defendia Antônio Candido. Em minha prática, reservo momentos exclusivos para a fruição, onde o único objetivo é o prazer de ouvir uma boa história e se deixar levar pela imaginação. Esse contato gratuito com a arte literária é o que forma o leitor apaixonado, aquele

que busca o livro por desejo próprio e não por obrigação escolar. A literatura humaniza, permite que a criança vivencie outras vidas e desenvolva a alteridade.

Trabalhar com literatura de qualidade nas redes de São Paulo e São Bernardo exige um repertório diversificado, que contemple a pluralidade cultural brasileira e mundial. Apresento aos meus estudantes desde os contos acumulativos da tradição oral até as narrativas contemporâneas que abordam temas complexos como perdas, medos e diversidade. A literatura é um espelho onde a criança se vê refletida e uma janela por onde ela enxerga o outro. Quando lemos autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato ou Daniel Munduruku, estamos oferecendo diferentes modelos de mundo e de linguagem, enriquecendo o repertório simbólico dos estudantes.

A mediação literária também envolve o ensino da apreciação das ilustrações. Nos livros álbuns contemporâneos, a imagem não apenas decora o texto, mas dialoga com ele, muitas vezes contando uma história paralela. Ensinar a "ler a imagem" é parte fundamental do letramento visual. Nas rodas de leitura, dedicamos tempo para observar os detalhes das cores, dos traços e das composições. Essa educação do olhar contribui para a formação de um leitor mais atento e sensível, capaz de perceber as sutilezas da linguagem artística. A literatura, portanto, é o coração do projeto de alfabetização letrada, pois é ela que dá alma ao aprendizado das letras.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A perspectiva dos gêneros textuais, baseada nos estudos de Bakhtin e da Escola de Genebra, é o que organiza o ensino de língua portuguesa na minha sala de aula. Entendemos que não se escreve "um texto" genérico, mas sim um gênero específico que possui uma forma, um estilo e uma função social. Desde o primeiro ano, os alunos são expostos a uma constelação de gêneros: listas, bilhetes, convites, contos, notícias, verbetes de enciclopédia, entre outros. O trabalho consiste em analisar as regularidades de cada gênero: "Como começa uma carta?", "Para que serve uma receita?", "Onde encontramos uma notícia?".

Essa abordagem evita a artificialidade da escrita escolar. Em vez de pedir para "escrever uma redação sobre as férias", propomos a escrita de um diário de viagem ou de um cartão-postal. Ao trabalhar com gêneros reais, o estudante aprende a adequar sua linguagem ao contexto e ao interlocutor. Ele percebe que a forma como escreve um bilhete para o amigo é diferente da forma como escreve um ofício para a direção da escola. Esse conhecimento sobre a adequação linguística é uma das marcas mais importantes de um escritor competente e consciente de suas escolhas comunicativas.

Além disso, o trabalho com gêneros permite uma integração natural com outras áreas do conhecimento. Ao estudar ciências, produzimos verbetes de curiosidades ("Você sabia?"); ao estudar história, analisamos cartas antigas ou

relatos de memória. Essa transdisciplinaridade mostra ao aluno que a leitura e a escrita são ferramentas transversais, essenciais para aprender qualquer conteúdo. O domínio dos gêneros textuais confere ao estudante a "chave" para entrar em diferentes esferas da atividade humana, garantindo que ele não seja apenas alfabetizado, mas plenamente letrado nas diversas práticas da cultura escrita contemporânea.

DESAFIOS DA HETEROGENEIDADE E A INCLUSÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Um dos maiores desafios do professor alfabetizador na escola pública é lidar com a profunda heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala, convivem crianças que já leem fluentemente com outras que ainda não compreendem a base alfabética, além de estudantes com deficiências ou transtornos de aprendizagem. Ignorar essa diversidade e tentar ensinar "para a média" é um erro que gera exclusão. Minha prática é pautada na diferenciação pedagógica: planejo atividades com diferentes níveis de complexidade sobre o mesmo tema, garantindo que todos participem e avancem a partir do seu ponto de partida real.

A inclusão de estudantes com deficiência exige um olhar ainda mais atento e a parceria constante com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A alfabetização desses estudantes muitas vezes requer o uso de recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e, acima de tudo, a crença inabalável no seu potencial de aprendizagem. O letramento, para o estudante da educação especial, é uma ferramenta de autonomia e inserção social vital. Busco criar estratégias que envolvam o uso de multissensorialidade — letras de lixa, jogos sonoros, suportes visuais — que beneficiam não apenas o aluno incluído, mas toda a turma, tornando o ensino mais dinâmico e acessível.

Lidar com a heterogeneidade também significa valorizar a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Muitos vêm de famílias migrantes ou de contextos em que a norma culta não é a variedade linguística predominante. O papel da escola não é apagar a identidade linguística do estudante, mas oferecer-lhe o acesso à norma padrão como uma "segunda língua" necessária para contextos formais. Ao respeitar a fala da criança e, ao mesmo tempo, ensinar as convenções da escrita, estamos promovendo uma educação inclusiva e democrática, que combate o preconceito linguístico e fortalece a identidade do estudante como sujeito de direitos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR PESQUISADOR

A complexidade do ato de alfabetizar exige que o professor esteja em constante processo de formação. Não basta a formação acadêmica inicial; a prática em sala de aula impõe desafios que demandam estudo permanente e atualização teórica. Nas redes de São Paulo e São Bernardo do Campo, as horas de formação coletiva e os cursos oferecidos pelas secretarias são momentos fundamentais de troca de experiências e reflexão sobre a prática. O professor pesquisador é aquele que não se contenta em aplicar métodos prontos, mas que

investiga os processos de aprendizagem de seus alunos e busca soluções criativas para os problemas cotidianos.

A escrita de relatos de prática, como este artigo, é uma forma poderosa de formação continuada. Ao sistematizar minhas experiências, sou obrigada a refletir sobre o que deu certo, o que precisa ser melhorado e quais são os fundamentos teóricos que sustentam minhas decisões pedagógicas. Esse exercício de metacognição docente qualifica o trabalho em sala de aula e contribui para a memória pedagógica da rede de ensino. O compartilhamento de boas práticas entre pares fortalece a categoria e cria uma rede de apoio essencial para enfrentar a solidão que, por vezes, a sala de aula impõe.

Ser um professor pesquisador significa também estar atento às novas pesquisas na área da neurociência cognitiva, da psicologia da aprendizagem e da linguística aplicada. A ciência da alfabetização tem avançado rapidamente, e é nosso dever profissional acompanhar essas descobertas para oferecer o melhor ensino possível aos nossos estudantes. A formação continuada, portanto, não é um fardo, mas um direito do professor e uma garantia de qualidade para o aluno. Ao investir no meu próprio desenvolvimento intelectual, estou investindo diretamente no futuro das crianças que passam pelas minhas mãos, honrando a responsabilidade social que a profissão docente carrega.

DISCUSSÃO

Ao confrontar a literatura com as vivências nas redes de São Paulo e São Bernardo do Campo, fica evidente que o sucesso da alfabetização está diretamente ligado à qualidade das situações de uso da linguagem propostas em sala de aula. A primeira grande conclusão é a ineficácia de atividades descontextualizadas. Fichas de leitura isoladas e exercícios de repetição de famílias silábicas podem até ensinar a mecânica da decodificação, mas falham miseravelmente em formar um leitor. O estudante que aprende apenas a "juntar letras" muitas vezes se torna um analfabeto funcional: alguém que lê o texto, mas não consegue extrair dele qualquer sentido ou utilidade social.

A diversidade textual surge como o antídoto para esse ensino mecânico. Em minhas turmas, percebo que quanto mais contato os estudantes têm com diferentes gêneros — desde a receita do bolo da merenda até o estatuto da criança e do adolescente —, mais eles desenvolvem a capacidade de transitar entre diferentes esferas da comunicação. A diversidade de suportes (livros, tablets, jornais, cartazes) também é essencial. Em São Bernardo, o trabalho iniciado na creche com o manuseio de livros de banho, de pano e de papelão cria uma base sensorial que facilita a transição para os textos mais complexos do Ensino Fundamental. O ambiente alfabetizador deve ser rico em estímulos visuais e táteis que convidem à curiosidade.

Outro ponto crucial para a discussão é o papel da interação social na aprendizagem. Vygotsky já nos ensinava que o aprendizado ocorre primeiro no plano social para depois ser internalizado. Na alfabetização, isso se traduz em trabalhos em duplas produtivas, onde um estudante que domina mais o sistema ajuda o colega que ainda está em processo de descoberta. As discussões coletivas sobre o sentido de um texto ou a melhor forma de escrever uma palavra são momentos de intensa atividade cognitiva. O erro, nesse cenário, deixa de ser algo a ser punido e passa a ser uma "hipótese de escrita" que revela o estágio de pensamento da criança, permitindo intervenções mais precisas do professor.

Por fim, a discussão aponta para a necessidade de o professor ser um eterno pesquisador. Não existe uma "receita de bolo" para alfabetizar, pois cada turma traz uma bagagem cultural e social distinta. O planejamento deve ser flexível e pautado na observação constante. Nas escolas públicas, enfrentamos desafios estruturais e turmas heterogêneas, mas é justamente a sensibilidade pedagógica que permite criar estratégias diferenciadas para que nenhum estudante fique para trás. O letramento, portanto, é um projeto político-pedagógico que visa a inclusão e a justiça social por meio do acesso democrático ao conhecimento escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta reflexão, reafirmo a convicção de que ler e escrever são muito mais do que competências escolares; são ferramentas fundamentais para a vida e para o exercício da cidadania. A trajetória percorrida neste artigo, unindo a teoria de grandes autores à minha experiência prática nas redes de São Paulo e São Bernardo do Campo, demonstra que o caminho para uma alfabetização de qualidade passa obrigatoriamente pelo letramento. Não podemos mais aceitar um ensino que se limite à técnica, ignorando a função social e o prazer que a cultura escrita pode proporcionar.

A articulação entre a escola, a biblioteca e a família revelaram-se uma estratégia poderosa para romper o isolamento da sala de aula e dar sentido real ao aprendizado. Quando a criança percebe que a leitura e a escrita estão presentes em todos os espaços de sua vida — da creche ao ambiente familiar —, ela se sente motivada a dominar essas ferramentas. O papel do professor como mediador, incentivador e pesquisador da própria prática é o diferencial que transforma a escola em um verdadeiro espaço de letramento. É preciso paixão pelo ato de ensinar e um compromisso ético com a aprendizagem de cada estudante.

Ainda que os desafios das redes públicas sejam imensos, as experiências relatadas mostram que é possível realizar um trabalho de excelência. O futuro

da educação brasileira depende de políticas públicas que valorizem o professor e garantam recursos para as bibliotecas escolares, mas depende também de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo, respeitando seu ritmo e valorizando seus saberes prévios. Que este artigo sirva de inspiração para que continuemos lutando por uma escola que forme não apenas decodificadores, mas leitores críticos, escritores autônomos e cidadãos capazes de transformar o mundo através da palavra.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.



NEXUS
EDUCACIONAL
REVISTA CIENTÍFICA