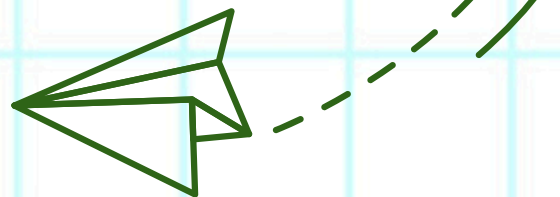


Aurum  
EDITORA



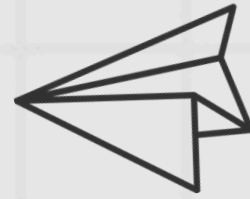
# EDUCAÇÃO INFANTIL:

CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR



ORGANIZAÇÃO  
AURUM EDITORA

Aurum  
EDITORA



# EDUCAÇÃO INFANTIL:

CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR



ORGANIZAÇÃO  
AURUM EDITORA

## **AURUM EDITORA LTDA - 2025**

Curitiba – Paraná - Brasil

### **EDITOR CHEFE**

Lucas Gabriel Vieira Ewers

### **ORGANIZADOR DO LIVRO**

Aurum Editora Ltda

### **EDIÇÃO DE TEXTO**

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

### **EDIÇÃO DE ARTE**

Aurum Editora Ltda

### **IMAGENS DA CAPA**

Freepik, Canva

### **BIBLIOTECÁRIA**

Aline Grazielle Benitez

### **ÁREA DE CONHECIMENTO**

Educação Infantil

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos.

## **CORPO EDITORIAL**

- Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense
- Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão
- Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco
- Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe
- Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.
- Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.
- Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes
- Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí
- Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais
- Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará
- Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás
- João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins
- José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino
- José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco
- José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

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

Educação infantil [livro eletrônico] : cuidar,  
educar e brincar / organização Aurum Editora.  
-- 1. ed. -- Curitiba, PR : Aurum Editora,  
2026.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-83849-71-7

1. Educação infantil I. Aurum Editora.

26-349638.0 CDD-372.21

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil 372.21

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**Aurum Editora Ltda**  
CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto:contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná

## **DECLARAÇÃO DA EDITORA**

A Aurum Editora DECLARA, para fins de direitos, obrigações e aspectos legais ou metodológicos, que:

Esta publicação representa apenas uma transferência temporária dos direitos autorais, conferindo o direito de publicação e reprodução dos materiais. A Editora não assume responsabilidade pela autoria dos manuscritos publicados, conforme as disposições da Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), do art. 184 do Código Penal e do art. 927 do Código Civil. O(s) autor(es) são exclusivamente responsáveis por garantir a conformidade com as questões de direitos autorais e outros aspectos legais, isentando a Editora de quaisquer responsabilidades civis, administrativas ou criminais que possam ocorrer.

Autoriza-se a **DIVULGAÇÃO DO TRABALHO** pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, programas de mídia e televisão, desde que o devido reconhecimento da autoria e edição seja dado, sem fins comerciais, e que os **CRÉDITOS** à Aurum Editora sejam devidamente apresentados. A omissão ou exclusão dessas informações será de responsabilidade do(s) autor(es) e da editora.

Todos os e-books são de acesso aberto, portanto, não devem ser vendidos em sites, plataformas de comércio eletrônico ou qualquer outro meio, seja virtual ou físico. Assim, não há transferência de direitos autorais para os autores, uma vez que o formato não gera outros direitos além dos usos didáticos e publicitários da obra, a qual pode ser acessada a qualquer momento.

Todos os membros do Conselho Editorial atuam de forma voluntária, sendo graduados ou pós-graduados em suas respectivas áreas.

A Aurum Editora não autoriza a venda ou compartilhamento dos nomes, e-mails e quaisquer outros dados pessoais dos autores, exceto para a divulgação desta obra, em conformidade com o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

## **DECLARAÇÃO DO AUTOR**

O autor deste trabalho DECLARA, para os fins seguintes, que:

Não possui nenhum interesse comercial que possa gerar conflito em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter se envolvido ativamente na elaboração do manuscrito, preferencialmente nas seguintes etapas: Desenvolvimento do estudo, e/ou coleta de dados, e/ou análise e interpretação dos dados, redação do artigo ou revisão para garantir a relevância intelectual do material e aprovação final do manuscrito para envio;

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados falsificados ou resultados fraudulentos, bem como de falhas relacionadas à autoria;

Confirma que fez a citação correta e a devida referência a todos os dados e interpretações oriundas de outras pesquisas;

Reconhece que todas as fontes de financiamento que possam ter sido recebidas para a realização da pesquisa foram devidamente declaradas;

Autoriza a edição do trabalho, incluindo registros de catálogo, ISBN, DOI e outros indexadores, design gráfico e criação de capa, layout interno, além do lançamento e divulgação de acordo com os critérios estabelecidos pela Aurum Editora.

## AUTORES



Amélia Maria de Lima Martins  
Andréa Marques de Maria  
Andrea Simone Alves Matos  
Angela Terezinha Oliveira Brancher  
Biatriz Portella Rodrigues  
Boaventura da Silva Leite Filho  
Caroline Mari de Oliveira Galina  
Cidimar Andreatta  
Cláudia Cristiana Mendes  
Dilvanice Vieira Santos  
Douglas Barbosa Werneck  
Edna Margarita Pardo Prieto  
Eliana Gomes de Castro Rocha  
Eliane Dominico  
Erivelton Pessin  
Evelin Thais Costa Alvarez  
Fernanda de Lima  
Francisca Alves de Araújo Lindonésia  
Francisca Rocicleia Lima Moita  
Francisco Renato Silva Ferreira  
Hedgard Rodrigues da Silva  
Helomilza Helena da Silva Sousa  
Janaina Helena Souza Alencar  
Jane Sasso Pereira da Costa  
José Carlos Pereira  
José Pinheiro da Silva Neto  
José Wellington Freire Rodrigues  
Joseanne Magalhaes Barbosa Fernandes  
Krysman Felix da Silva  
Laise Franciele Alves Garcia  
Lucilene de Carvalho  
Manoel Pessôa da Silva  
Maria Aparecida Esmeraldo Martins  
Maria do Perpétuo Socorro Carvalho Silva  
Maria Eliane Esmeraldo Martins  
Maria Fernanda da Silva Jaques da Roza  
Maria Francineide Macêdo Landim  
Maria Francisca de Abreu Silva  
Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira  
Maria Izabel Pedro da Silva  
Marina Xavier  
Marlene Menezes de Souza Teixeira  
Marly Ribeiro dos Santos Dias  
Neudson Rosa Gonçalves  
Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira  
Rafaela Gonçalves Rodrigues  
Raquel Rocha Drews Valadares  
Renata de Matos Tonim  
Ricardo Augusto Ferraz Borges  
Rosangela Maria de Lima Fontoura  
Rúbya Marya de Oliveira Tonel  
Samya de Oliveira Lima  
Siane Ciocari  
Simone Batista Campos  
Suelen Barbo Calixto da Silva  
Suellen Salgueiro Rios Minhos  
Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas  
Tiago Henrique da Silva  
Vanderleia do Nascimento Almeida de Araújo

## SUMÁRIO

### Capítulo 1

#### DA ORALIDADE À ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Manoel Pessoa da Silva, Siane Ciocari, Marly Ribeiro dos Santos Dias, Caroline Mari de Oliveira Galina e Cláudia Cristiana Mendes.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-001>

.....1-7

### Capítulo 2

#### OLHARES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITE O TEMPO E O ESPAÇO DA CRIANÇA

*Biatriz Portella Rodrigues, Eliane Dominico e Angela Terezinha Oliveira Brancher.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-002>

.....8-21

### Capítulo 3

#### METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL INFANTIL: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Edna Margarita Pardo Prieto, Amélia Maria de Lima Martins, Lucilene de Carvalho, Marina Xavier, Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas, Tiago Henrique da Silva, Boaventura da Silva Leite Filho, Janaina Helena Souza Alencar, Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira, Ricardo Augusto Ferraz Borges, Neudson Rosa Gonçalves e Andréa Marques de Maria.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-003>

.....22-33

### Capítulo 4

#### LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

*Simone Batista Campos, Renata de Matos Tonim, Dilvanice Vieira Santos, Raquel Rocha Drews Valadares, Maria Francisca de Abreu Silva, Vanderleia do Nascimento Almeida de Araújo, Francisca Rocicleia Lima Moita, Eliana Gomes de Castro Rocha, Krysmar Felix da Silva e Helomilza Helena da Silva Sousa.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-004>

.....34-43

### Capítulo 5

#### A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE COLATINA

*Cidimar Andreatta e Erivelton Pessin.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-005>

.....44-58

### Capítulo 6

#### INFÂNCIA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA, FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Douglas Barbosa Werneck.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-006>

.....59-71

## Capítulo 7

### **EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: ESTAMOS PREPARANDO CRIANÇAS PARA A VIDA?**

*Rosângela Maria de Lima Fontoura, Maria Fernanda da Silva Jaques da Roza, Laise Franciele Alves Garcia, Suelen Barbo Calixto da Silva, Rúbia Marya de Oliveira Tonel, Evelin Thais Costa Alvarez, Fernanda de Lima, Jane Sasso Pereira da Costa, Suellen Salgueiro Rios Minhos e Andrea Simone Alves Matos.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-007>

.....72-81

## Capítulo 8

### **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Francisca Rocicleia Lima Moita e Maria do Perpétuo Socorro Carvalho Silva.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-008>

.....82-96

## Capítulo 9

### **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: INVESTIGAR, DETECTAR CAUSAS E INTERVENÇÕES**

*Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira, Maria Izabel Pedro da Silva, Francisca Alves de Araújo Lindonésia, José Wellington Freire Rodrigues, José Pinheiro da Silva Neto, Maria Eliane Esmeraldo Martins, Maria Aparecida Esmeraldo Martins, Maria Francineide Macêdo Landim e Joseanne Magalhaes Barbosa Fernandes.*



  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-009>

.....97-128

## Capítulo 10

### **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**


*Francisco Renato Silva Ferreira, Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira, Rafaela Gonçalves Rodrigues, José Carlos Pereira, Maria Aparecida Esmeraldo Martins, Maria Francineide Macêdo Landim, Samya de Oliveira Lima, Hedgard Rodrigues da Silva e Marlene Menezes de Souza Teixeira.*

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-010>

.....129-149

**DA ORALIDADE À ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**FROM ORALITY TO WRITING: REFLECTIONS ON THE LITERACY PROCESS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-001>

**Manoel Pessoa da Silva**

Especialização em Redação, Linguagem e Leitura

E-mail: pessoapoliedro2022@gmail.com

**Siane Ciocari**

Pedagogia pela UNOPAR

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica - RHEMA Educação

E-mail: sciocari13@gmail.com

**Marly Ribeiro dos Santos Dias**

Graduação em Pedagogia - ANHANGUERA

E-mail: marly99568760@gmail.com

**Caroline Mari de Oliveira Galina**

Doutorado em Ciências Ambientais - UNEMAT

E-mail: oliveiracaroline29@gmail.com

**Cláudia Cristiana Mendes**

Especialização em Educação Especial e Inclusiva - FAVENI

E-mail: claudia-cristiana.santos@edu.mt.gov.br

**RESUMO**

Este artigo discute o processo de alfabetização como transição da oralidade para a escrita, destacando a importância de compreender a alfabetização não apenas como domínio técnico do código alfabético, mas como prática social e cultural. A oralidade é apresentada como base fundamental da aprendizagem, pois permite que os alunos desenvolvam consciência fonológica, criatividade e criticidade. A escrita, por sua vez, é analisada como prática social que amplia horizontes, possibilita participação cidadã e promove emancipação intelectual. O texto também aborda os desafios enfrentados pela escola, como desigualdades sociais, desvalorização da oralidade e necessidade de formação docente contínua, além de apontar perspectivas que incluem metodologias inovadoras e uso de tecnologias digitais. Conclui-se que a alfabetização deve ser entendida como processo inclusivo e contínuo, capaz de articular oralidade e escrita para formar sujeitos críticos e participativos.

**Palavras-chave:** Oralidade; Escrita; Alfabetização; Letramento; Educação.

## ABSTRACT

This article discusses the literacy process as a transition from orality to writing, emphasizing the importance of understanding literacy not only as the technical mastery of the alphabetic code but also as a social and cultural practice. Orality is presented as the fundamental basis of learning, as it enables students to develop phonological awareness, creativity, and critical thinking. Writing, in turn, is analyzed as a social practice that broadens horizons, enables civic participation, and promotes intellectual emancipation. The text also addresses the challenges faced by schools, such as social inequalities, undervaluation of orality, and the need for continuous teacher training, while pointing out perspectives that include innovative methodologies and the use of digital technologies. It concludes that literacy should be understood as an inclusive and continuous process, capable of articulating orality and writing to form critical and participatory individuals.

**Keywords:** Orality; Writing; Literacy; Reading practices; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um marco fundamental na formação do sujeito, pois representa a transição da oralidade para a escrita, ampliando as formas de comunicação e de interação com o mundo. A oralidade, presente desde os primeiros anos de vida, constitui-se como prática social essencial para a transmissão de saberes, para a construção da identidade cultural e para o desenvolvimento da linguagem. Já a escrita, ao ser incorporada, possibilita o registro duradouro das experiências humanas, a sistematização do conhecimento e a participação ativa em diferentes esferas da vida social.

Historicamente, a oralidade foi a principal forma de preservação da memória coletiva, por meio de narrativas, mitos, cantigas e tradições populares. Com o advento da escrita, novas possibilidades se abriram, permitindo que o conhecimento fosse fixado e transmitido de maneira mais ampla e permanente. No entanto, é importante compreender que oralidade e escrita não se excluem, mas se complementam: ambas são dimensões da linguagem que se articulam no processo de alfabetização.

Refletir sobre essa transição é reconhecer que alfabetizar não significa apenas ensinar códigos gráficos, mas possibilitar que o indivíduo desenvolva consciência linguística, capacidade crítica e autonomia intelectual. Como destaca Paulo Freire (1996), alfabetizar é um ato político, pois envolve a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Nesse sentido, a alfabetização deve ser entendida como prática social que articula oralidade e escrita, promovendo inclusão, emancipação e cidadania.

Além disso, o processo de alfabetização está diretamente relacionado ao contexto social e cultural dos alunos. Crianças que crescem em ambientes ricos em práticas de oralidade e leitura tendem a desenvolver maior facilidade na transição para a escrita. Por outro lado, aquelas que vivem em contextos de exclusão podem enfrentar maiores desafios, exigindo da escola práticas pedagógicas sensíveis e

inclusivas. Assim, alfabetizar é também reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento.

Portanto, discutir a passagem da oralidade à escrita é refletir sobre os fundamentos da alfabetização e sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos e participativos. É compreender que a alfabetização não é apenas um processo técnico, mas uma prática social e cultural que transforma vidas e abre caminhos para a cidadania plena.

## **2 A ORALIDADE COMO BASE DA ALFABETIZAÇÃO**

A oralidade é a primeira forma de comunicação do ser humano e constitui-se como prática social essencial para a construção da identidade cultural e para a transmissão de saberes. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende a se comunicar por meio da fala, das narrativas familiares, das cantigas populares e das brincadeiras, desenvolvendo habilidades comunicativas que servirão de base para o processo de alfabetização.

No contexto escolar, reconhecer a importância da oralidade significa valorizar os saberes prévios dos alunos e suas experiências linguísticas. A alfabetização, portanto, deve partir da oralidade como ponto de apoio, transformando-a em recurso pedagógico que favorece a compreensão da escrita. Trabalhar com músicas, parlendas, contação de histórias e rodas de conversa fortalece a consciência fonológica, habilidade essencial para que o aluno perceba os sons da língua e consiga relacioná-los às representações gráficas.

Além disso, a oralidade contribui para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica, pois permite que os alunos expressem suas ideias, opiniões e sentimentos. Ao ser integrada ao processo de alfabetização, ela garante que a escrita não seja aprendida de forma mecânica, mas como continuidade de práticas comunicativas já presentes na vida cotidiana.

É importante destacar que a oralidade não se limita ao ato de falar, mas envolve também escuta atenta, interpretação e interação social. A escola, ao valorizar práticas orais, promove o desenvolvimento da linguagem em sua totalidade, preparando o aluno para compreender e produzir textos escritos com maior autonomia. Nesse sentido, a oralidade funciona como alicerce da alfabetização, pois possibilita que o estudante perceba a língua em sua dimensão viva e dinâmica.

Outro aspecto relevante é que a oralidade carrega marcas culturais e sociais dos grupos aos quais os alunos pertencem. Dialeto, sotaques e expressões regionais fazem parte da identidade linguística e devem ser respeitados no ambiente escolar. Ao reconhecer essas variações, o professor contribui para que os alunos se sintam valorizados e compreendam que a escrita não substitui a oralidade, mas dialoga com ela, ampliando as formas de expressão.

Portanto, a oralidade é mais do que ponto de partida: é elemento estruturante do processo de alfabetização. Sem ela, a escrita perde sentido, pois não se conecta às práticas comunicativas reais dos

sujeitos. Ao articular oralidade e escrita, a escola promove uma alfabetização significativa, que respeita a diversidade cultural e prepara o aluno para ser leitor e escritor do mundo.

### **3 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL**

A escrita não deve ser compreendida apenas como técnica ou como domínio de códigos gráficos, mas como prática social que possibilita participação ativa na vida coletiva. Ao aprender a escrever, o indivíduo amplia sua capacidade de registrar ideias, organizar pensamentos e interagir em diferentes contextos, tornando-se sujeito de sua própria história. Nesse sentido, alfabetizar é também letrar, ou seja, inserir o aluno em práticas reais de leitura e escrita que façam sentido em sua vida cotidiana e que estejam conectadas às demandas sociais e culturais.

Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos indissociáveis: enquanto a alfabetização garante o domínio do sistema alfabético, o letramento assegura o uso social da leitura e da escrita. Isso significa que não basta ensinar a decodificação das letras e palavras; é necessário criar situações em que os alunos possam experimentar a escrita em diferentes gêneros textuais, como cartas, bilhetes, histórias, listas, convites e até mesmo textos digitais. Dessa forma, a escrita deixa de ser um exercício escolar isolado e passa a ser vivida como prática social significativa.

Outro aspecto importante é compreender que a escrita é instrumento de cidadania. Ao dominar a leitura e a escrita, o sujeito passa a ter acesso a informações, pode reivindicar direitos, participar de debates e se inserir em diferentes espaços sociais. A alfabetização, portanto, não é apenas uma etapa escolar, mas um processo que abre portas para a inclusão social e para a emancipação intelectual. Como destaca Freire (1996), aprender a ler e escrever é também aprender a interpretar o mundo, tornando-se capaz de transformá-lo.

A escola, nesse contexto, deve assumir o papel de mediadora entre oralidade e escrita, oferecendo práticas pedagógicas que articulem ambas as dimensões da linguagem. Projetos interdisciplinares, produção de textos coletivos, leitura de jornais e revistas, criação de histórias e uso de tecnologias digitais são exemplos de atividades que aproximam os alunos da escrita como prática viva e social. Quando o estudante percebe que a escrita tem função real em sua vida, ele se engaja mais no processo de alfabetização e desenvolve autonomia intelectual.

Por fim, é fundamental destacar que a escrita não substitui a oralidade, mas dialoga com ela. Ambas são dimensões complementares da linguagem e devem ser trabalhadas de forma integrada. A alfabetização, ao valorizar esse diálogo, contribui para formar sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de utilizar a escrita não apenas como técnica, mas como ferramenta de expressão, comunicação e transformação social.

#### **4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, o processo de alfabetização ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto escolar brasileiro. Um dos principais obstáculos é a desigualdade social, que impacta diretamente o acesso das crianças a práticas de oralidade e escrita em seus ambientes familiares. Muitas chegam à escola sem contato prévio com livros, histórias ou materiais impressos, o que exige da instituição escolar maior sensibilidade e estratégias diferenciadas para garantir inclusão.

Outro desafio está na valorização da oralidade. Frequentemente, a escola privilegia apenas a escrita formal, desconsiderando a riqueza das práticas orais que os alunos trazem de seus contextos culturais. Essa postura pode gerar desmotivação e sentimento de inadequação, reforçando desigualdades linguísticas. É fundamental que o professor reconheça e valorize os diferentes modos de falar, dialetos e expressões regionais, transformando-os em recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem da escrita.

A formação docente também se apresenta como ponto crítico. Muitos professores ainda não recebem preparo suficiente para articular oralidade e escrita em suas práticas pedagógicas, o que limita a eficácia do processo de alfabetização. Investir em formação continuada, em metodologias inovadoras e em recursos didáticos diversificados é essencial para que o ensino da leitura e da escrita seja significativo e inclusivo.

Além disso, o uso das tecnologias digitais traz novas perspectivas para o processo de alfabetização. Ferramentas como aplicativos de leitura, jogos educativos e ambientes virtuais podem enriquecer a prática pedagógica, aproximando os alunos da escrita em diferentes suportes e linguagens. No entanto, o acesso desigual às tecnologias também representa um desafio, exigindo políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e inclusão digital.

Por fim, é importante destacar que a alfabetização deve ser compreendida como processo contínuo, que ultrapassa os primeiros anos escolares e se estende por toda a vida. A escola precisa assumir o compromisso de formar leitores e escritores críticos, capazes de utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as perspectivas apontam para uma alfabetização que valorize a diversidade cultural, que articule oralidade e escrita e que prepare os alunos para exercer plenamente sua cidadania.

#### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de alfabetização, entendido como a passagem da oralidade à escrita, revela-se como uma etapa decisiva na formação do sujeito e na construção de sua cidadania. A oralidade, como prática inicial e fundamental, deve ser reconhecida como alicerce da aprendizagem, pois é por meio dela que a criança desenvolve consciência linguística, criatividade e capacidade crítica. Ao valorizar a oralidade, a escola legitima os saberes prévios dos alunos e transforma suas experiências em ponto de partida para a escrita.

A escrita, por sua vez, amplia horizontes e possibilita participação ativa na sociedade. Mais do que técnica, ela é prática social que permite ao indivíduo registrar ideias, interagir em diferentes contextos e

exercer seus direitos. Quando articulada à oralidade, a escrita torna-se instrumento de emancipação, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito de sua própria história e como agente de transformação social.

Entretanto, os desafios ainda são significativos: desigualdades sociais, falta de acesso a práticas de leitura e escrita fora da escola, desvalorização da oralidade e necessidade de formação docente contínua. Superar essas barreiras exige políticas públicas consistentes, metodologias inovadoras e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e linguística dos alunos.

Assim, da oralidade à escrita, a alfabetização deve ser compreendida como processo contínuo e inclusivo, que ultrapassa os limites da técnica e se afirma como prática social e cultural. Ao promover esse diálogo, a escola cumpre seu papel de formar leitores e escritores críticos, criativos e participativos, capazes de transformar sua realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *O percurso histórico da alfabetização no Brasil: permanências, mudanças e impactos da tecnologia*. Repositório Institucional da UFMG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9C9J7N> . Acesso em: 12 mar. 2026.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/1010101/Freire\\_Macedo\\_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_Leitura\\_do\\_mundo](https://www.academia.edu/1010101/Freire_Macedo_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_Leitura_do_mundo) Acesso em: 12 mar. 2026.

MATTOS, Pilar Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993400>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Cadernos CEDES, v. 33, n. 89, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xyz123> . Acesso em: 12 mar. 2026.

ROCHA, D. S. C. S.; RICHARTZ, T. *Prática de oralidade em sala de aula: foco no desenvolvimento pleno do educando*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12345> . Acesso em: 12 mar. 2026.


SILVEIRA, Bárbara Cortella Pereira. *História da alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. SciELO, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/abc456> . Acesso em: 12 mar. 2026.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: <https://www.fieb.ufmg.br/ceale/alfabetizacao-letramento>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUZA, Simone Veríssimo de. *A relação entre oralidade e escrita e suas implicações no processo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – UFPB, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/54321> . Acesso em: 12 mar. 2026.

**OLHARES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITE O TEMPO E O ESPAÇO DA CRIANÇA**

**PERSPECTIVES ON PRESCHOOL: TOWARD PEDAGOGICAL PRACTICES THAT RESPECT CHILDREN'S TIME AND SPACE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-002>

**Biatriz Portella Rodrigues**

Graduada em Pedagogia  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
E-mail: biaportrodri@gmail.com

**Eliane Dominico**

Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
E-mail: nane\_dominico@hotmail.com

**Angela Terezinha Oliveira Brancher**

Mestre em Educação  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
E-mail: angeela.oliveira@hotmail.com

**RESUMO**

Este estudo de caráter qualitativo, objetiva analisar como ocorre as práticas pedagógicas com crianças de faixa etária de 5 anos, em uma turma do Infantil V inserida em uma Escola Municipal da cidade de Guarapuava, no Paraná. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base nos autores que estudam e discutem a infância e a Educação Infantil, seguida de uma pesquisa de campo por meio de observações e registro fotográfico das práticas pedagógicas realizadas. Os resultados apontam a necessidade de propor práticas educativas a partir de elementos da cultura infantil e daquilo que realmente faz sentido para as crianças.

**Palavras-chave:** Criança; Espaço; Infância.

**ABSTRACT**

This qualitative study aims to analyze how pedagogical practices occur with five-year-old children in an Infantil V class in a Municipal School in the city of Guarapuava, Paraná, Brazil. To this end, a bibliographic study was conducted based on authors who examine and discuss childhood and Early Childhood Education, followed by field research through observations and photographic records of the pedagogical practices

carried out. The results point to the need to propose educational practices grounded in elements of children's culture and in what truly makes sense to them.

**Keywords:** Child; Space; Childhood.

## 1 INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Infantil, as práticas pedagógicas são de grande relevância no processo de cuidar e educar. Elas se referem às ações e as atividades realizadas pelo professor, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos motor, cognitivo, social, emocional. Trata-se de uma dinâmica centrada na promoção da criança como o sujeito ativo e partícipe do processo educativo. Diversos estudiosos como Barbosa e Flores (2020), Horn e Silveira (2021) Martins Filho (2024), Oliveira (2023), têm se debruçado em discutir as práticas pedagógicas com vistas aprimorar o fazer docente e encaminhar o cotidiano educativo numa perspectiva que prime pela participação ativa da criança e sua autonomia.

O interesse pela temática é proveniente de experiências vivenciadas no magistério momento no qual houve a compreensão de que a educação das crianças necessita de práticas pedagógicas atentas às necessidades, mas também às particularidades e interesses das crianças. Ademais, considerando o que estabelece a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 1996), que torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil e define orientações sobre a organização do trabalho pedagógico nessa etapa, a pesquisa tem como problemática a seguinte questão: Como são efetivadas as práticas pedagógicas com as crianças de cinco anos nas escolas municipais? Dessa questão, discorre o objetivo geral, que busca analisar como são efetivadas as práticas pedagógicas com as crianças.

## 2 METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo foi realizada mediante revisão bibliográfica, seguida de pesquisa de campo efetuada em uma Escola Municipal da cidade de Guarapuava a qual oferta Educação Infantil e também Ensino Fundamental. O estudo foi realizado com crianças que fazem parte do Infantil V pertencentes à faixa etária de cinco anos. As observações e registros fotográficos aconteceram no segundo semestre do ano de 2025 e foram registradas para análise em diário de campo.

A relevância deste estudo assenta-se no reconhecimento da necessidade do estabelecimento de práticas pedagógicas que respeitem as crianças em suas especificidades e promovam suas potencialidades defendendo o direito da criança a uma Educação Infantil pública e de qualidade com a atuação de docentes preparados para exercer tal função. E ainda, reconhecemos a função social da Educação Infantil como um espaço de troca de experiências e conhecimento, cuja perspectiva demanda olharmos, ouvirmos e

sentirmos as crianças sendo crianças.

Didaticamente, esse texto está organizado em três seções sendo elas: a primeira que destacamos sobre a função e a importância da Educação Infantil. Seguido, refletimos sobre a valorização da criança e do seu processo educativo por meio das práticas pedagógicas. Na sequência, contextualizamos a pesquisa de campo e apresentamos as discussões sobre a mesma. Arrematamos salientando a importância de inserir práticas pedagógicas que valorizem o sujeito infantil por inteiro.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante muitos anos a Educação Infantil foi considerada sem importância não tendo seu devido valor, sendo visto apenas como um local de tutela para que as mães deixassem as crianças durante o cumprimento de sua carga horária de trabalho. (autor, ano).

O avanço importante da legislação, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), somada à emergência dos estudos da Sociologia da Infância propondo um redirecionamento no olhar dos adultos com relação às crianças e, por conseguinte, à educação delas. Para além do cuidar, voltou-se a atenção para a dimensão educativa de modo a promover uma ação educativa que contemple a construção do sujeito infantil em suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva de reconhecimento como um espaço-tempo de trocas de experiências num viés formativo e humanizador, a Educação Infantil passa a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) reforçam que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças e um dever do Estado e da família.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Segundo esse documento, a Educação Infantil pauta-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas a garantir que as crianças se desenvolvam de modo pleno considerando suas capacidades físicas, emocionais, sociais, cognitivas e culturais das crianças de forma integrada. O desenvolvimento integral implica em reconhecer a criança como um ser vivaz, em constante interação com o meio que vive. O brincar, a arte, a música, a leitura, a exploração da natureza e o convívio com a diversidade são experiências que ampliam horizontes e fortalecem a formação da criança. Fazendo a infância ser vista não como um tempo de espera que antecede a vida adulta mas sim como um espaço de aprendizagens múltiplas e significativas.

Para além do cuidar e do educar, estudos e pesquisas recentes apontam a importância da Educação Infantil na dimensão social da formação da criança. A função social da Educação Infantil pode ser

compreendida em três eixos fundamentais, sendo eles, a garantia de direitos que assegurem o acesso a uma educação de qualidade, a promoção do desenvolvimento integral e a formação para a vida em sociedade, garantindo assim uma participação ativa na comunidade em seu tempo presente da infância.

Dominico (2020) nos mostra que a Educação Infantil não é somente um espaço de cuidado, mas um território de formação integral, no qual a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, como um ser participante e ativo que constrói sua identidade a partir de suas vivências, em parceria com a família, professores e outras crianças. Esse entendimento reforça a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso às instituições, priorizando a qualidade do atendimento ofertado às crianças.

Ao pensarmos a função social da Educação Infantil, é necessário reconhecer dois pontos basilares: em um primeiro momento devemos perceber a criança com um ser único e exclusivo, respeitando seu ritmo, o seu interesse e a sua individualidade. Seguido, vislumbrar a construção de um ambiente rico em experiências significativas. Quando falamos de educação de qualidade, falamos também em garantir espaços e rotinas que respeitem as crianças e as reconheçam como um sujeito ativo e curioso em conhecer o mundo à sua volta. Nessa esteira de pensamento, a Educação Infantil também aborda a questão da equidade, no sentido de promover oportunidades iguais e reais de desenvolvimento e aprendizagem respeitando as especificidades infantis, seus jeitos de ser, de aprender e se expressar.

A sociologia da infância, teoria que estuda a criança pelo viés social, advoga em favor de uma visão mais ampla e dinâmica da infância, onde elas são vistas como agentes sociais que têm o direito de participar da construção social e de influenciar as decisões que afetam sua vida. Assim, a sociologia da infância, sendo um campo interdisciplinar que propõe uma nova maneira de olhar a infância, rompe com a visão de receptores passivos de educação ou cuidados, considerando-as como sujeitos ativos na construção de suas experiências e conhecimentos. A sociologia da infância também analisa como a sociedade constrói e define a infância. Essa abordagem diverge da visão tradicional, que, de modo geral, restringe a criança a um objeto da socialização e da educação. A sociologia da infância busca compreender as experiências e vivências das crianças em diferentes contextos sociais, reconhecendo-as como sujeitos de direitos produtoras de cultura. A partir dessa linha teórica, podemos compreender de modo mais amplo a importância da Educação Infantil na vida das crianças.

A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil passa a adquirir um novo sentido: na visão sociológica da infância desempenha um papel vital ao possibilitar o acesso das crianças a conhecimentos e experiências que colaboram com o desenvolvimento de suas potencialidades. Consiste, ainda, em um tempo-espaço onde a criança vivencia e expressa suas culturas próprias e se relaciona entre pares. As atribuições da Educação Infantil compreendem além do aprendizado cognitivo, as ações correspondentes às relações sociais da criança e seus modos de vida na sociedade.

A Educação Infantil, ao considerar a construção social da infância, além de ser um direito da

criança, configura-se também uma ferramenta de luta pela justiça social em favor da criança. Ao valorizar a criança como sujeito histórico, social e cultural, a Educação Infantil auxilia na formação de cidadãos mais críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Nessa linha argumentativa, essa etapa não se estabelece como um reflexo das necessidades da criança, mas se emerge como um campo de disputa política sobre a constituição do sujeito infantil, seus modos de ser, de agir, de se expressar e pensar o mundo.

A importância da Educação Infantil, na perspectiva da Sociologia da Infância, se estende para além da formação educacional. Perpassa pela garantia do direito infantil de participação social, sendo ao mesmo tempo, um campo de luta por igualdade e respeito à diversidade. A Educação Infantil revela-se um contexto concreto e uma base conceitual e prática mediante a qual as crianças, enquanto sujeitos sociais, constroem suas experiências e contribuem para a transformação de seu entorno. A garantia do desenvolvimento está ligada ao criar condições para que as crianças tenham acesso à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura e ao cuidado, tudo isso ligado à educação, garantindo um crescimento saudável e equilibrado, e reconhecendo que cada criança

Desde cedo, a criança por meio da convivência com outras crianças e adultos, aprende valores como solidariedade, respeito, justiça e cooperação. Fazendo assim a vida em sociedade ser experimentada desde a infância, a partir da escola, enquanto espaço coletivo, exercendo um papel fundamental nesse processo, provando que um dos papéis centrais da infância é possibilitar à criança a construção de bases sólidas para sua formação como cidadão. A Educação Infantil deve favorecer a socialização e o contato com a diversidade cultural, social e econômica, possibilitando que a criança desenvolva empatia e aprenda a lidar com conflitos reconhecendo o outro como sujeito de direitos. vemos assim que a infância é o primeiro espaço de exercício da cidadania, no qual as crianças aprendem a dialogar, compartilhar, respeitar regras e participar de decisões. A formação para a vida em sociedade não se limita ao aprendizado de normas de convivência, mas se trata de uma construção mais ampla, que envolve a valorização das identidades, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da capacidade de interagir. Quando a criança vive experiências coletivas na infância, ela se prepara para uma participação social mais consciente no futuro, colaborando para a construção de uma sociedade democrática e mais justa.

### 3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Conforme exposto acima, em uma sociedade que almeja a valorização do sujeito infantil, problematizar as práticas pedagógicas é fundamental, dada a dimensão que ela aborda no âmbito formativo institucional. A ação pedagógica é uma dimensão do processo educativo no qual precisa ser considerado os seus elementos constitutivos numa associação entre a realidade que a criança está inserida e o contexto

social mais amplo. Portanto, abrange um conjunto de ações articuladas, intencionalmente assumidas pelos docentes pautadas em concepções de infância, de educação e de sociedade.

A organização da prática pedagógica na Educação Infantil deve se basear, conforme estudos de Barbosa e Flores (2020), Horn e Silveira (2021), Oliveira (2023), dentre outros em princípios que reconheçam a criança como ser ativo, capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências e interações. Significa que o trabalho pedagógico vai além da transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, mas apresentem como exigência um educar que respeite o tempo e modo de aprender das crianças. Nesse sentido, não se pode falar das práticas pedagógicas sem mencionar a importância do brincar como uma atividade fundamental para a infância. O brincar não é apenas algo para ocupar o tempo da criança, mas sim um ofício da criança Friedmann (2023) O brincar leva a criança a resolver conflitos, criar cenários, desenvolver habilidades motoras, criar laços com outras crianças. Ao apresentar o brincar como prática pedagógica, o professor cria um ambiente significativo de aprendizagem no qual a criança vai se constituindo em um sujeito espontâneo e criativo.

Dentro de uma perspectiva educativa que promove a criança como partícipe do processo educativo, “[...] a prática pedagógica desenvolvida nesta etapa de ensino tem o brincar como uma das medições tanto para o desenvolvimento da criança, quanto para o desenvolvimento da prática pedagógica.” (Martins, 2019, p.41). O brincar, além de ser uma linguagem essencial da infância, precisa ser compreendido em diálogo com a dimensão cultural das crianças. Desde muito pequenas, trazem consigo um repertório cultural constituído por saberes, histórias, tradições, valores e crenças presentes na sua família e no meio em que estão inseridas. Ao valorizar essas referências, a instituição reitera o pertencimento da criança nesse espaço permitindo que elas acessem novas formas de perceber e significar o mundo. Ou seja, quando são respeitadas as especificidades da criança e os elementos de sua cultura são caminhos que promovem o protagonismo da criança, o fortalecimento de vínculos e a sua autonomia.

Refletindo historicamente, em um passado não muito distante, estudiosos da área, como por exemplo, Oliveira (2023) e Horn e Silveira (2021), denunciam estabelecimento de práticas normatizadoras e engessadas com foco no disciplinamento e na conduta infantil seguindo modelos rígidos, não levando em consideração o ritmo, as experiências e principalmente os interesses da criança, na contemporaneidade, com o avanço da Sociologia da Infância, esse padrão passou a ser refutado e aos poucos remodelado para uma dinâmica ancorada na autonomia, no protagonismo, na participação, na autoria da criança. Nessa linha de raciocínio as práticas pedagógicas na Educação Infantil estão relacionadas ao um conjunto de ações e atividades intencionalmente organizadas pelos docentes cujo objetivo é criar condições para que a criança aprenda, interaja e se desenvolva integralmente com respaldo em uma concepção de infância, educação e sociedade que promova um processo formativo humanizador (Barbosa e Flores 2020).

Aprofundando nossa reflexão sobre as práticas pedagógicas, vários autores e pesquisadores nos mostram a necessidade de considerar como um elemento constituinte da prática a racionalidade infantil. A respeito desse aspecto, Martins Filho (2024) sugere pensar a prática pedagógica a partir daquilo que as crianças nos indicam, isto é, seus saberes, seus desejos, suas opiniões, seus interesses. Nesse sentido, a educação terá real sentido para a criança, uma vez que considera o conhecimento prévio dela partindo de sua ótica.

Nesse sentido, a depender da forma como as práticas pedagógicas são conduzidas pode se afirmar sentidos antagônicos: propiciar o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do sujeito infantil mediante o respeito de suas especificidades, do seu ritmo e de sua forma de aprender ou tolher o exercício da infância, a capacidade imaginativa e o senso crítico, caso estejam focadas em práticas conteudistas que visem a escolarização precoce. Frente a essa realidade, a instituição educativa desempenha um papel preponderante na garantia da efetivação de práticas educativas que assegure o direito ao brincar, a exploração, a descoberta do mundo, a imaginação e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Cabe aqui mencionar os estudos de Coutinho (2023) que, em sintonia com os postulados da Sociologia da Infância, discorre sobre a criação de um ambiente educativo pensado para e com a criança no qual as experiências culturais, sociais e afetivas sejam constitutivas do processo do conhecimento infantil. Ademais, a autora nos interpela, enquanto professores a repensar as nossas práticas apontando a necessidade do rompimento de modelos tradicionais e escolarizantes por práticas integradas a pleno exercício da cidadania e conduza a criança a usufruir dos seus direitos. Nesse viés, o ambiente educativo adquire o contorno de um espaço de experiências significativas e emancipadoras para o sujeito infantil.

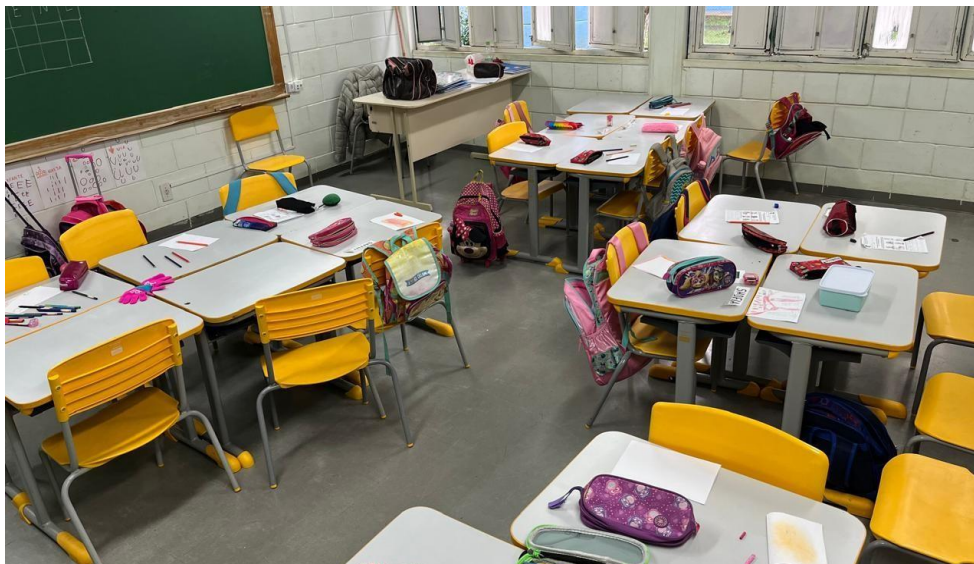
### 3.2 CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal, na cidade de Guarapuava, a qual trabalha com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que nesse espaço também compreende turmas da Educação Infantil (Infantil IV e V). Com objetivo de analisar como ocorre as práticas pedagógicas com crianças observamos o trabalho realizado em uma turma do infantil V com crianças da faixa etária de cinco anos. Em conjunto com a orientadora, foram definidos aspectos específicos a serem observados, tais como as atividades, rotina, o que a criança de 5 anos faz na escola e a composição da sala (brinquedos, livros, etc).

As observações aconteceram no segundo semestre do ano de 2025. A turma observada era composta por vinte e quatro crianças, tendo uma professora regente e uma corregente. Com relação ao espaço físico, o ambiente é uma única sala que contém dois grandes armários com os materiais das crianças, mesas organizadas em quatro grupos. Contava também com um nicho próximo a porta com

alguns livros de história, a mesa da professora e um quadro. A sala tinha pouca iluminação devido ao formato das janelas, tal como podemos ver na imagem a seguir:

Foto 1: sala de aula



Fonte: registro fotográfico (09/09/2025)

Olhando atentamente para a imagem, consideramos importante destacar com relação à organização espacial, apontamentos referentes à implementação da Lei 12.796 (Brasil, 2013). A referida Lei versa sobre a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças a partir dos 4 anos, sendo que cada município adotou medidas para o cumprimento dessa Lei. Tendo em vista da inexistência de Centro de Educação Infantil para suprir a demanda de crianças, estabeleceu-se que seriam abertas turmas de pré-escolas juntamente com o Ensino Fundamental. Muito embora, tenha sido uma alternativa viável para atender a esse público infantil, a forma como o espaço foi organizado, desfavorece o desenvolvimento infantil no sentido do exercício pleno da infância. Além da falta de espaço para o brincar, notamos que os itens dispostos nas carteiras remetem a realização de atividades escolarizantes. Esses apontamentos permitem identificar que a implementação da Lei ainda carece de discussões e recursos que viabilizem a sua efetiva aplicabilidade, pois as crianças foram direcionadas para as escolas, porém, muitas vezes, sem ter sido pensado nos elementos constitutivos da infância como o movimento, as diversas formas de expressão, afetividade, os quais demandam espaço para o brincar, espaços pedagógicos organizados para estimular o aprendizado, a autonomia, o faz de conta e a criatividade das crianças, disposição de materiais para exploração da criança como livros e brinquedos, dentre outros. Seguindo, denotamos que as crianças eram encaminhadas para suas salas à medida que chegavam, e, sentadas em seu lugar permaneciam aguardando todos os colegas. Às 07h45min a professora iniciava a ‘aula’: a chamada não era feita de forma lúdica, mas sim realizada como no Ensino Fundamental onde a professora fala o

nome e o aluno responde com “presente”. Em seguida, a professora escreveu a data no quadro e lembrou as letras do alfabeto, realizou uma oração e entregou às crianças uma atividade impressa. Nessa foto, além da presença de elementos que remete a escolarização precoce é notável a falta de adequação com o ambiente em geral. A iluminação, em tom taciturno, não convida a criança ao movimento, a criatividade, a imaginação. Ambiente escuro desfavorece o desenvolvimento sensorial, podendo gerar cansaço, desânimo e introspeção.

A imagem nos permite verificar ainda, a composição espacial desorganizada com a presença de elementos como uma vassoura, falta de letras no alfabeto, cartazes em excesso. A respeito disso Kramer e Rocha (2022) afirma que a falta de uma organização pensada especificamente para a Educação Infantil incorre na dificuldade em compreender e se orientar no espaço no qual a criança fica grande parte do seu tempo, prejudica as experiências corporais e sensoriais. Segundo a autora espaço como esse pouco planejado limitam as possibilidades da criança afetando sua capacidade de realizar ações simples como correr, desenhar, socializar, interagir e brincar.

Foto 2: Sala de aula



Fonte: registro fotográfico (10/09/2025)

A imagem a seguir também permite perceber essa ideia de desorganização:

Foto 3: Sala de aula



Fonte: registro fotográfico (15/09/2025)

Kishimoto (2021) aponta que na Educação Infantil o espaço é um elemento educativo o qual comunica muitos significados e por esse motivo deve ser organizado de forma funcional, acessível e estético. Quando o ambiente contém diferentes materiais empilhado, como apresenta na imagem garrafas de água, livros, papel higiênico, suporte de álcool, cesto de brinquedos de montar, rolo de papel kraft, dentre outros, pode gerar uma poluição visual que compromete a dimensão cognitiva da criança que pode impactar na autonomia dificultando também a construção da noção de espaço. Ademais, esses objetos misturados tal como aponta a Kishimoto (2021) transparece uma ideia de armazenamento desvalorizando a identidade pedagógica da Educação Infantil.

Seguindo com as observações, nos chamou atenção alguns momentos específicos que foram anotados em diário de campo para compor o corpus analítico desta pesquisa. Uma das situações presenciadas foi o fato das crianças terem uma rotina sobrecarregada. No decorrer da pesquisa em sala constatamos a realização de várias atividades mecanizadas com foco no registro em papel em detrimento do brincar e atividade lúdicas.

Como observa Baggio (2023, p.09), “[...] ainda é possível encontrar um número grande de práticas pedagógicas na Educação Infantil que se voltam às ações mecânicas e de treinamento para o Ensino Fundamental”, o que revela a persistência de um modelo de escolarização precoce, fragilizando o papel da Educação Infantil como espaço de experiências significativas. Essa questão também é perceptível na imagem a seguir na qual podemos ver atividade em folhas A4 com tentativas da escrita das vogais:

Foto 4: Sala de aula



Fonte: registro fotográfico (15/09/2025)

Não obstante, também nos inquietou a postura imposta às crianças: elas dificilmente poderiam levantar das cadeiras pois “*não era hora de brincar, mas sim estudar*”, tal como enfatizou em sua fala a docente. A questão nos pensar o quanto o corpo da criança é submetido a normalização, ao cumprimento de regras descaracterizando a especificidade da infância que é o movimento (entre outros), tornando o corpo infantil um objeto dócil e manipulado (Foucault, 2014). Essa perspectiva disciplinadora também se estendia a outros espaços como o parque e a brinquedoteca, para os quais o acesso era limitado, apenas uma hora por dia no máximo e somente dois dias na semana. A frequência aos espaços externos acontecia quando as crianças estavam comportadas, segundo a fala da professora. Também o brincar em sala era restrito ao tempo de intervalo da professora sendo quinze minutos mediante a oferta de massa de modelar ou peças de lego. Os demais dias que as crianças não saiam para o parque ou a brinquedoteca, elas saiam da sala apenas para lancharem no refeitório o que exprime uma permanência excessiva das crianças na sala.

Martins (2019 p.173) defende que o caráter pedagógico do trabalho educativo com as crianças deve ser realizado:

[...] ao considerar de forma interdependente o cuidar e o educar, ao contemplar em sua proposta pedagógica práticas que possibilitem à criança se apropriar e objetivar a cultura humana, de forma planejada e intencional, em intrínseca relação com suas necessidades de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Nesse sentido, o autor nos permite compreender que uma rotina pedagógica amarrotada de atividades acaba minando o tempo que a criança que poderia ser disponibilizado para o brincar. Ademais,

esse apontamento do autor corrobora com as autoras já citadas no texto como Kishimoto (2021) e Kramer (2022) de que a indissociabilidade entre o cuidar, educar e brincar mediante práticas pedagógicas planejadas em um ambiente devidamente organizado promove uma formação integral do sujeito infantil.

#### **4 CONCLUSÃO**

A pesquisa desenvolvida reafirma a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano. Contudo, apesar dos avanços legais e teóricos em relação à Educação Infantil, ainda existe um distanciamento entre as orientações normativas e as práticas pedagógicas realizadas. Pudemos constatar, através da pesquisa que, muitas práticas pedagógicas, ainda estão presas em modelos tradicionais, reduzindo assim o espaço da infância à preparação para etapas posteriores da escolarização, negligenciando o brincar, a exploração, a imaginação e a participação ativa da criança no processo educativo.

As observações realizadas evidenciam que, em muitas situações, a rotina educativa ainda está distante de uma proposta humanizadora. Isso porque como pudemos verificar o brincar, por exemplo, é soterrado pela falta de tempo e espaço destinada a essa atividade fundamental da infância, aparecendo como uma prática restrita, muitas vezes condicionado ao “bom comportamento” ou reduzido como algo pouco significativo. Esse aspecto fragiliza a infância, uma vez que o brincar não é apenas um momento de lazer, mas a linguagem pela qual, sobretudo, a criança compreende o mundo.

Diante do exposto, apontamos a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, superando a visão escolarizante focada nos conteúdos, para adotar práticas que valorizem o brincar, a ludicidade, a expressão e a participação infantil. Entende-se que valorizar a cultura infantil é reconhecer que as crianças trazem consigo repertórios de histórias, crenças, tradições e modos de brincar que podem enriquecer o ambiente educativo. Quando esses elementos são incorporados à prática pedagógica, a instituição se torna um espaço de pertencimento, de reconhecimento e de ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Com a realização dessa pesquisa, evidencia-se que as práticas pedagógicas são determinantes para que a Educação Infantil cumpra sua função social, garantindo o direito da criança de ser criança por inteiro, assegurando experiências educativas significativas, afinal uma Educação Infantil de qualidade não se restringe à aplicação de conteúdo ou ao cumprimento de currículos, mas se concretiza no encontro sensível entre professor e crianças, no reconhecimento da infância como tempo presente e no respeito às singularidades de cada sujeito.

## REFERÊNCIAS


- BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta. **Organização da prática pedagógica na pré- escola: em pauta o SAEB**. 2023. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, RS, 73 - 110, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630/pdf>. Acesso em 07 de out. de 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tornar obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos na pré-escola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Acesso e oferta na educação infantil: qualidade e desigualdade em debate**. Curitiba: EDUFSCAR, 2023
- DOMINICO, Eliane et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 137–156, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt> . Acesso em: 4 jun. 2025.
- Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Horn, Maria da Graça Souza; Barbosa, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Penso: Porto Alegre, 2021.
- Friedmann, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. São Paulo: Phorte Editora, 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O educar como lugares de infância na educação infantil. In: **. Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2021. p. 123-145.
- KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Candal. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2022.
- MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil: docência além da A4**. Editora Insular, Florianópolis, 2023

OLHARES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITE O TEMPO E O ESPAÇO DA CRIANÇA

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **A Educação Infantil e a Pandemia**. São Paulo: Biruta, 2023.

**METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
INFANTIL: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

**ACTIVE METHODOLOGIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD  
ENVIRONMENTAL EDUCATION: THE TEACHER'S LEADING ROLE IN THE TEACHING-  
LEARNING PROCESS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-003>

**Edna Margarita Pardo Prieto**

Doutora em Biotecnología Animal  
Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Botucatu  
E-mail: margaritapardop@gmail.com

**Amélia Maria de Lima Martins**

Mestra em Ciências da Educação  
Universidad Del Sol  
E-mail: amelialima001@gmail.com

**Lucilene de Carvalho**

Mestranda em Sustentabilidade  
Universidade Estadual de Maringá  
E-mail: lucilenemenina@hotmail.com

**Marina Xavier**

Mestranda em Cidades Inteligentes e Sustentáveis  
Universidade Nove de Julho  
E-mail: marinaxavi@uni9.edu.br

**Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas**

Mestranda em Educação Inclusiva  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
E-mail: gestaldthayscangussu@gmail.com

**Tiago Henrique da Silva**

Mestrando em Engenharia Ambiental  
Universidade Federal de Pernambuco  
E-mail: tiagoh99@gmail.com

**Boaventura da Silva Leite Filho**

Mestrando em Ciências da Educação  
Universidad Del Sol  
E-mail: boaventuraprof@yahoo.com.br

**Janaina Helena Souza Alencar**

Especialista em Educação Inclusiva  
Centro Universitário Barão de Mauá  
E-mail: janainahssilva@hotmail.com

**Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira**

Especialista em Psicopedagogia  
Universidade Plínio Leite  
E-mail: nivialeideprado@hotmail.com

**Ricardo Augusto Ferraz Borges**

Especialista em Tutoria em Educação a Distância  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
E-mail: ricardorafb@outlook.com

**Neudson Rosa Gonçalves**

Especialista em Administração Escolar  
Universidade Cândido Mendes  
E-mail: neudsonrosa@gmail.com

**Andréa Marques de Maria**

Bacharel em Administração  
Universidade Estadual da Paraíba  
E-mail: andreaadm.br@gmail.com

## RESUMO

A educação ambiental na infância tem se consolidado como um campo estratégico para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, especialmente diante dos desafios socioambientais contemporâneos, que exigem mudanças de comportamento e maior responsabilidade coletiva desde os primeiros anos escolares, nesse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais e incorporar abordagens inovadoras que favoreçam o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a construção ativa do conhecimento, sendo assim, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais na educação ambiental infantil, com ênfase no protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida a partir da análise de 16 artigos científicos publicados no período de 2021 a 2026, todos em língua portuguesa, selecionados nas bases Google Acadêmico e Scielo, considerando critérios de inclusão relacionados à pertinência temática, atualidade e relevância acadêmica, os dados foram analisados por meio da análise temática, o que possibilitou a organização das informações em eixos interpretativos, os resultados evidenciaram que as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da participação e do pensamento crítico das crianças, enquanto as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento, tornando o processo educativo

mais dinâmico, atrativo e alinhado à realidade dos estudantes, além disso, verificou-se que o professor exerce um papel central como mediador, sendo responsável por planejar, orientar e integrar essas abordagens de forma intencional e contextualizada, contudo, também foram identificados desafios relacionados à formação docente, à limitação de recursos tecnológicos e às dificuldades de implementação de práticas inovadoras no cotidiano escolar, conclui-se que a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e educação ambiental infantil representa uma estratégia promissora para a formação de sujeitos mais conscientes e engajados com as questões ambientais, desde que acompanhada de investimentos em formação continuada e em condições estruturais adequadas, contribuindo assim para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e transformadoras.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais; Educação Infantil.

### ABSTRACT

Environmental education in childhood has become a strategic field for the formation of conscious, critical individuals committed to sustainability, especially in the face of contemporary socio-environmental challenges that demand behavioral changes and greater collective responsibility from the earliest school years. In this scenario, it becomes necessary to rethink traditional pedagogical practices and incorporate innovative approaches that favor student protagonism, meaningful learning, and the active construction of knowledge. Therefore, this study aimed to analyze the contributions of active methodologies and digital technologies in early childhood environmental education, with an emphasis on the teacher's role in the teaching-learning process. The research is characterized as a qualitative and exploratory literature review, developed from the analysis of 16 scientific articles published between 2021 and 2026, all in Portuguese, selected from the Google Scholar and SciELO databases, considering inclusion criteria related to thematic relevance, timeliness, and academic importance. The data were analyzed through thematic analysis, which allowed for... The organization of information into interpretive axes revealed that active methodologies significantly contribute to the development of children's autonomy, participation, and critical thinking, while digital technologies expand the possibilities for interaction, communication, and knowledge construction, making the educational process more dynamic, attractive, and aligned with the students' reality. Furthermore, it was found that the teacher plays a central role as a mediator, being responsible for planning, guiding, and integrating these approaches in an intentional and contextualized way. However, challenges related to teacher training, limited technological resources, and difficulties in implementing innovative practices in daily school life were also identified. It is concluded that the articulation between active methodologies, digital technologies, and early childhood environmental education represents a

promising strategy for the formation of more conscious and engaged individuals regarding environmental issues, provided it is accompanied by investments in continuing education and adequate structural conditions, thus contributing to the strengthening of more meaningful, inclusive, and transformative pedagogical practices.

**Keywords:** Environmental Education; Active Methodologies; Digital Technologies; Early Childhood Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental na infância tem se consolidado como um campo estratégico para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Nesse contexto, a incorporação de metodologias ativas e tecnologias digitais no processo educativo emerge como uma possibilidade significativa de ressignificar práticas pedagógicas tradicionais, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e alinhado às demandas contemporâneas. Ao considerar o protagonismo do professor, compreende-se que sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel mediador na construção do conhecimento e no estímulo à participação ativa dos estudantes.

A relevância deste tema está diretamente associada aos desafios socioambientais atuais, que exigem uma educação capaz de promover mudanças de comportamento desde os primeiros anos escolares. A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências relacionadas à preservação ambiental. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais, pode potencializar o engajamento das crianças, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas, além de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, ainda se observa uma lacuna na efetiva integração dessas abordagens no cotidiano escolar, especialmente na educação infantil. Muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à formação, ao acesso a recursos tecnológicos e à adaptação de metodologias inovadoras às especificidades dessa etapa de ensino. Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como as metodologias ativas e as tecnologias digitais podem ser articuladas de forma eficaz na educação ambiental infantil, considerando o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem?

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com a realidade das crianças e com as exigências da educação ambiental. Além disso, há uma demanda crescente por estudos que explorem o papel do professor como agente transformador, capaz de integrar recursos digitais e estratégias participativas em suas práticas.

Assim, investigar essa temática contribui para ampliar o entendimento sobre caminhos possíveis para uma educação mais significativa e alinhada às demandas sociais.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais para a educação ambiental infantil, destacando o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se compreender como essas abordagens podem ser aplicadas de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento de competências socioambientais nas crianças e fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para o avanço das discussões no campo da educação ambiental e das práticas pedagógicas contemporâneas, ao articular conceitos, abordagens e experiências descritas na literatura. Ao reunir diferentes perspectivas teóricas, a pesquisa possibilita uma compreensão mais ampla sobre o potencial das metodologias ativas e das tecnologias digitais, além de evidenciar os desafios e possibilidades de sua implementação na educação infantil.

Sob a perspectiva prática, espera-se que este trabalho ofereça subsídios para professores, gestores e pesquisadores interessados em promover uma educação ambiental mais efetiva e significativa. Ao destacar o protagonismo docente, reforça-se a importância da formação continuada e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação cidadã desde a infância.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura, com o objetivo de analisar e compreender as contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais no contexto da educação ambiental infantil, destacando o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo essa abordagem adequada para a sistematização e interpretação de conhecimentos já produzidos, permitindo uma visão ampla e crítica sobre o tema investigado.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas, especificamente no Google Acadêmico e na Scielo, priorizando artigos científicos publicados em língua portuguesa no período de 2021 a 2026, sendo selecionados ao todo 16 estudos que apresentaram relação direta com o tema proposto, adotando-se como critérios de inclusão trabalhos que abordassem metodologias ativas, tecnologias digitais e educação ambiental na educação infantil.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise temática, que possibilitou a organização dos conteúdos em categorias e eixos de discussão, favorecendo a identificação de padrões, convergências e divergências entre os estudos analisados, sendo respeitados os princípios éticos da pesquisa científica, com destaque para

a integridade intelectual, a fidedignidade das informações e a correta atribuição das ideias aos seus respectivos autores, reconhecendo-se como limitação do estudo a dependência exclusiva de fontes secundárias, o que pode restringir a análise a determinados contextos e perspectivas teóricas, além da ausência de investigação empírica que permita observar a aplicação prática das abordagens discutidas.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Andrade, Silva e Souza (2025), a educação ambiental na educação infantil configura-se como um processo formativo essencial para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos sustentáveis, exigindo práticas pedagógicas que articulem experiências concretas, ludicidade e contextualização com a realidade das crianças, de modo a favorecer a construção de uma consciência ambiental desde os primeiros anos escolares, promovendo a interação com o meio natural e social, o desenvolvimento do senso de responsabilidade coletiva e a formação de sujeitos críticos capazes de compreender as relações entre sociedade e natureza e agir de maneira ética diante dos desafios socioambientais contemporâneos

Conforme Ronzani *et al.* (2025), as metodologias ativas constituem estratégias pedagógicas centradas no estudante que promovem a participação ativa, a autonomia e o pensamento crítico no processo de aprendizagem, sendo particularmente relevantes na educação infantil por favorecerem experiências baseadas na investigação, na resolução de problemas e na interação social, o que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que fortalece a construção do conhecimento de forma colaborativa, significativa e contextualizada, rompendo com práticas tradicionais e ampliando as possibilidades de engajamento no ambiente escolar

Segundo Fonseca, Ortega e Lima (2026), as tecnologias digitais assumem um papel relevante como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem ao possibilitarem múltiplas formas de interação, comunicação e construção do conhecimento, sendo fundamental que sua utilização na educação infantil ocorra de maneira planejada, intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil, de modo a promover experiências educativas que integrem o digital ao lúdico, ampliem o engajamento dos estudantes e contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e criativas no contexto escolar

Na visão de Fim *et al.* (2024), o professor desempenha um papel central como mediador no processo de ensino-aprendizagem ao integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas, sendo responsável por planejar, orientar e avaliar atividades que estimulem a participação ativa dos estudantes, o que exige o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas e reflexivas que possibilitem a construção de ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos e alinhados às demandas educacionais contemporâneas, reforçando sua função como agente transformador do processo educativo

Consoante Pereira *et al.* (2024), a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais potencializa o processo de ensino-aprendizagem ao promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante, permitindo a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, especialmente quando aplicada na educação infantil de forma contextualizada, na qual o uso de recursos digitais amplia as possibilidades de experimentação, colaboração e construção do conhecimento, tornando o ambiente escolar mais atrativo e significativo

De acordo com Fim *et al.* (2024), a educação ambiental contribui de maneira significativa para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender as complexas relações entre sociedade e natureza, sendo fundamental que esse processo educativo promova o diálogo, a reflexão e a participação ativa desde a infância, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência ambiental comprometida com a sustentabilidade, bem como a construção de valores éticos e sociais que orientem práticas responsáveis no cotidiano

Segundo Costa *et al.* (2025), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos são relacionados de forma não arbitrária aos conhecimentos prévios dos estudantes, sendo essencial que as práticas pedagógicas na educação infantil considerem o contexto, as experiências e os interesses das crianças, favorecendo a construção ativa do conhecimento por meio de metodologias que estimulem a curiosidade, a participação e a interação, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e para a consolidação de aprendizagens duradouras

Conforme Chaves e Santos (2025), a implementação de metodologias ativas e tecnologias digitais na educação enfrenta desafios relacionados à formação docente, à limitação de infraestrutura tecnológica e à resistência às mudanças pedagógicas, especialmente na educação infantil, onde a adaptação dessas abordagens exige planejamento, intencionalidade pedagógica e apoio institucional, sendo necessário investir em políticas de formação continuada e em condições adequadas para que tais práticas possam ser efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar

De acordo com Cardoso, Almeida e Silveira (2021), a formação continuada de professores é um elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no que se refere à integração das tecnologias digitais no ensino, sendo necessário que os docentes desenvolvam competências que articulem saberes pedagógicos, tecnológicos e reflexivos, de modo a possibilitar a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e alinhados às demandas educacionais contemporâneas, particularmente na educação infantil, onde a mediação qualificada do professor é determinante para o sucesso das práticas educativas

Conforme Freitas e Bastos (2025), a ludicidade constitui um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, especialmente no campo da educação ambiental, por possibilitar

a construção do conhecimento por meio de experiências prazerosas, interativas e significativas, nas quais jogos, brincadeiras e atividades criativas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da consciência ambiental, favorecendo a internalização de valores relacionados à preservação e ao cuidado com o meio ambiente

Segundo Santos *et al.* (2024), a cultura digital tem influenciado profundamente as formas de aprender, comunicar e interagir na sociedade, exigindo que a escola incorpore novas linguagens e práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade, especialmente na educação infantil, onde o contato com tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, desde que mediado de forma crítica e consciente, promovendo o desenvolvimento de competências múltiplas e o uso responsável das tecnologias

Na visão de Silva *et al.* (2023), a interdisciplinaridade é um princípio fundamental para o desenvolvimento da educação ambiental, pois possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada das questões socioambientais, sendo especialmente relevante na educação infantil, onde a integração de saberes contribui para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de uma visão crítica e sistêmica da realidade

Consoante Maia e Dórea (2024), a aprendizagem baseada em projetos configura-se como uma metodologia ativa que favorece a investigação, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, sendo particularmente eficaz na educação infantil por permitir que as crianças explorem problemas reais relacionados ao seu cotidiano, incluindo questões ambientais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da participação ativa no processo de aprendizagem

De acordo com Almeida e Bomfim (2025), a educação ambiental deve assumir uma perspectiva crítica e emancipatória, voltada à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade socioambiental, sendo fundamental que essa abordagem seja trabalhada desde a infância por meio de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, o questionamento e a participação ativa, contribuindo para a construção de uma consciência ecológica comprometida com a justiça social e a sustentabilidade

Segundo Vieira e Santos (2025), os recursos digitais interativos, como jogos educativos, aplicativos e plataformas digitais, oferecem novas possibilidades para o ensino ao promoverem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, personalizados e motivadores, sendo especialmente relevantes na educação infantil, onde a interatividade e o engajamento são elementos centrais para o desenvolvimento cognitivo e social, desde que esses recursos sejam utilizados de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos

Conforme Machado (2025), a avaliação formativa assume um papel fundamental no processo educativo ao possibilitar o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes, especialmente em contextos que utilizam metodologias ativas e tecnologias digitais, nos quais o foco está no desenvolvimento

de competências e na construção do conhecimento, permitindo ao professor ajustar suas práticas pedagógicas de forma reflexiva e promover intervenções que favoreçam a aprendizagem significativa

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise da literatura evidenciou que a educação ambiental na infância tem sido amplamente reconhecida como um eixo estruturante para a formação de sujeitos críticos e conscientes, sendo apontada pelos estudos como uma prática que deve ser iniciada precocemente e desenvolvida de forma contínua e contextualizada, o que reforça sua relevância no ambiente escolar e sua relação direta com o desenvolvimento de valores socioambientais duradouros.

No que se refere às metodologias ativas, os resultados indicam uma convergência significativa entre os autores ao destacarem seu potencial para promover o protagonismo discente, a autonomia e o engajamento no processo de aprendizagem, especialmente quando aplicadas na educação infantil, onde o aprender por meio da experimentação, da investigação e da interação se mostra mais eficaz do que abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdos.

A integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas também se destacou como um elemento recorrente nos estudos analisados, sendo compreendida como uma ferramenta que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo a interatividade, a personalização e o acesso a diferentes linguagens, embora haja consenso de que seu uso deve ser orientado por intencionalidade pedagógica e mediado pelo professor.

Outro eixo identificado refere-se ao protagonismo do professor, que é apontado como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que sua atuação como mediador, planejador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem é determinante para a integração entre metodologias ativas, tecnologias digitais e educação ambiental, evidenciando a necessidade de formação continuada e desenvolvimento profissional constante.

Os estudos também evidenciam desafios importantes na implementação dessas abordagens, destacando limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, à formação docente e à resistência a mudanças pedagógicas, o que demonstra uma divergência entre o potencial teórico das metodologias ativas e das tecnologias digitais e sua efetiva aplicação no contexto escolar, especialmente na educação infantil.

Por outro lado, observa-se convergência entre os autores quanto à importância da ludicidade, da interdisciplinaridade e da aprendizagem significativa como elementos que potencializam a educação ambiental, permitindo que as crianças estabeleçam relações mais concretas com o conteúdo e desenvolvam uma compreensão mais ampla das questões socioambientais, o que contribui diretamente para a construção do conhecimento de forma integrada.

Dessa forma, os resultados indicam que a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e educação ambiental infantil, mediada pelo protagonismo do professor, apresenta-se como uma estratégia eficaz para responder ao problema de pesquisa, ao demonstrar que práticas pedagógicas inovadoras podem favorecer a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e engajados com as questões ambientais, desde que haja condições adequadas para sua implementação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o objetivo geral foi plenamente alcançado, uma vez que a análise da literatura possibilitou compreender de forma aprofundada as contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais no contexto da educação ambiental infantil, destacando-se o papel central do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, responsável por planejar, articular e conduzir práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo das crianças, a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento de valores voltados à sustentabilidade, consolidando a escola como um espaço formativo essencial para a transformação social.

Em resposta ao problema de pesquisa, verificou-se que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais pode ser considerada eficaz na educação ambiental infantil quando há intencionalidade pedagógica, planejamento adequado e atuação docente qualificada, sendo capaz de promover maior engajamento dos estudantes, estimular a autonomia, favorecer a aprendizagem significativa e contribuir para a formação de uma consciência ambiental desde os primeiros anos escolares, embora a literatura também evidencie desafios importantes, como a necessidade de formação continuada dos professores, a limitação de recursos tecnológicos e a dificuldade de implementação de práticas inovadoras em alguns contextos educacionais.

Como limitações do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa estar fundamentada exclusivamente em revisão de literatura, o que restringe a análise à produção acadêmica disponível e pode não contemplar todas as realidades educacionais, além de não permitir a observação direta das práticas pedagógicas no contexto escolar, o que aponta para a necessidade de investigações empíricas futuras que explorem a aplicação concreta dessas abordagens, bem como estudos que analisem diferentes contextos educacionais, proponham intervenções pedagógicas e desenvolvam estratégias que possam ser aplicadas na prática docente, contribuindo para o fortalecimento da educação ambiental infantil e para a consolidação de metodologias inovadoras no processo educativo.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, C. N. G. da S. de; BOMFIM, A. M. do. O encontro da educação ambiental crítica com a literatura infantil: tecendo conexões formativas nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola

pública carioca. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 10, p. e19161, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n10-170. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19161>. Acesso em: 22 mar. 2026.

ANDRADE, Elias da Silva; SILVA, Gleice Marangueli da; SOUZA, Luiza Oliveira de. A Educação Ambiental na Educação Infantil: Fundamentos Legais e Práticas Pedagógicas Sustentáveis. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, [S. l.], v. 2, n. 10, p. 1–8, 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.193. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/193>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 29, p. 97–116, 2021. DOI: 10.5753/rbie.2021.29.0.97. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2986>. Acesso em: 21 mar. 2026.

CHAVES, Rosenilda Alves dos Santos; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Desafios e perspectivas da tecnologia na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1074–1084, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i3.18213. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18213>. Acesso em: 21 mar. 2026.

COSTA, L. P. F.; ABREU, R. S. de; FURQUIM, L. M. de M.; COUTO, F. A.; LOPES, A. M. da S.; GONDIM, O. A.; SILVA, M. F. da; ALVES, M. A. Aprendizagem significativa: abordagens reflexivas e prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Caribeña - QUALIS B1**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e4439, 2025. DOI: 10.55905/rccsv14n2-004. Disponível em: <https://www.revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/4439>. Acesso em: 21 mar. 2026.

FIM, L. C. dos R.; SOUZA, C. A. de; ARAÚJO, C. de O.; SILVA, L. C. A. dos S.; MATAVELLI, V. F. S. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. e5947, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n10-093. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5947>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FIM, Luciana Carvalho dos Reis; ZAGOTO, Mayons Pessin; DE OLIVEIRA, Wagner Barbosa; SCHIAVO, Márcia; VETTORAZZI, Mara Rúbia Gusson. Sustentabilidade e cidadania: A educação ambiental como pilar do desenvolvimento. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 8288–8306, 2024. DOI: 10.56238/levv15n43-050. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2222>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FONSECA, L. H. da C.; ORTEGA, R. C.; LIMA, C. R. de. Tecnologias digitais na educação infantil: desafios e potencialidades na formação e prática docente. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. e23316, 2026. DOI: 10.54033/cadpedv23n3-021. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/23316>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREITAS, Liduina da Silva; BASTOS, Jaqueline Mendes. Brincar e aprender: Práticas lúdicas para ensinar educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 58, p. e1614, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N58.1614. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1614>. Acesso em: 21 mar. 2026.

MACHADO, Ângela S. M. Avaliação formativa no contexto das metodologias ativas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7419, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-170. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7419>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MAIA, Suelen Pina de Vasconcelos; DÓREA, Márcia de Melo. A aprendizagem baseada em projetos na educação infantil: Reflexões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 763–775, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.11992. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11992>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PEREIRA, Sandra Maria Jerônimo; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; PORTES, Cristiani Soeiro Vieira; DE CARVALHO, Juniel dos Santos; DE SOUZA, Lucas Vinícios Silveira; DE OLIVEIRA, Ramon Olímpio; FEITOSA, Valdiléia Cordeiro Araújo. Práticas pedagógicas e metodologias ativas no ensino em tempo integral: A conexão entre teoria e prática. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 8597–8614, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-252. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1501>. Acesso em: 20 mar. 2026.

RONZANI, S. G.; SANTOS, S. G. R. dos; SOUZA, L. B. M. V.; DEUS, R. C. de; SILVA, J. V. da; ALMEIDA, S. N. M. de; OLIVEIRA, M. V. B. de; MASSARONI, B. S. Metodologias ativas na educação para o desenvolvimento sustentável. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 18, n. 7, p. e9223, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n7-083. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9223>. Acesso em: 20 mar. 2026.


SANTOS, Laurita Christina Bonfim; SOUZA, Luciana Gonçalves de; COSTA, Luana Estephany Gomes; LIMA, Mariel Wágner Holanda; LOPES, Eloísa Karine Braga. Cultura digital na Educação Infantil: Ferramentas, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica inclusiva. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 2382–2407, 2024. DOI: 10.56238/levv15n39-060. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/206>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Alinice dos Santos Lara da; BARBOSA, Claudia Dias; GOMIDE, Luciana Peres Farias; FLORES, Jeane Laura de Almeida; ROCHA, Raianne Bruna da Silva. Educação ambiental para a educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1740–1743, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10807. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10807>. Acesso em: 22 mar. 2026.

VIEIRA, Bruno Rodrigues; SANTOS, Caroline Queiroz. Aprendizagem baseada em jogos digitais na engenharia: uma proposta de aprendizagem de temáticas ambientais e diversidade social de forma lúdica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e025042, 2025. DOI: 10.20396/etd.v27i00.8676192. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8676192>. Acesso em: 22 mar. 2026.

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA**

**CHILDREN'S LITERATURE AND READER DEVELOPMENT FROM EARLY CHILDHOOD**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-004>

**Simone Batista Campos**

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE  
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)  
UniFECAF  
Rondonópolis – MT, Brasil  
E-mail: [simonecamposs39@gmail.com](mailto:simonecamposs39@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

**Renata de Matos Tonim**

Especialização em Educação Especial e Inclusiva  
Faculdade Anhanguera graduação  
Especialização - FAVENI  
Rondonopolis - Mato Grosso  
E-mail: [renatatonim@hotmail.com](mailto:renatatonim@hotmail.com)

**Dilvanice Vieira Santos**

Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (IESF)  
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF  
Codó - Maranhão  
E-mail: [dilvanicevsantos@hotmail.com](mailto:dilvanicevsantos@hotmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8548395179057810>

**Raquel Rocha Drews Valadares**

Psicopedagogia Clínica e Institucional  
FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande  
Rondonópolis - Mato Grosso  
E-mail: [drewsraquel4@gmail.com](mailto:drewsraquel4@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

**Maria Francisca de Abreu Silva**

Sua graduação: Letras português e inglês  
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
E-mail: [anazus38@gmail.com](mailto:anazus38@gmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2447365460764680>

**Vanderleia do Nascimento Almeida de Araújo**

Especialização  
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco - FDB, Brasil  
Caxias - Maranhão  
E-mail: [vanderleia.almeida2222@gmail.com](mailto:vanderleia.almeida2222@gmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0671179447451101>

**Francisca Rocicleia Lima Moita**

Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
Pós-graduada: Educação Infantil Com Libras - Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME  
E-mail: rocicleia03@hotmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

**Eliana Gomes de Castro Rocha**

Pós-graduação em Neuropsicologia e Educação Infantil  
Faculdade Única - Itatinga - MG  
E-mail: elicastro06@hotmail.com

**Krysmán Felix da Silva**

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional  
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP  
Codó - Maranhão  
E-mail: pedagogo.krysmán@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0396421012647856>

**Helomilza Helena da Silva Sousa**

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira  
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF  
Psicopedagogia Institucional e Clínica  
Instituto de ensino Superior Franciscano - IESF  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2278991078872138>

**RESUMO**

A literatura infantil constitui-se como um dos principais dispositivos de mediação simbólica no processo de formação do sujeito leitor desde a primeira infância. Este capítulo analisa a relação entre literatura, imaginação e desenvolvimento da linguagem, destacando o papel da mediação pedagógica na constituição de práticas de leitura significativas. Fundamentado em Vygotsky, Candido, Colomer, Zilberman, Cosson, Soares e Freire, o texto discute a literatura como experiência estética e prática cultural, articulada ao conceito de letramento literário. Problematiza-se a instrumentalização da literatura na Educação Infantil e defendem-se práticas de leitura mediada que favoreçam a construção de sentidos, o desenvolvimento da linguagem e a formação de leitores. Conclui-se que a inserção qualificada da literatura no cotidiano escolar exige intencionalidade pedagógica, repertório teórico e reconhecimento da criança como sujeito ativo na experiência leitora.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Formação do leitor; Letramento literário; Educação Infantil; Mediação pedagógica.

## ABSTRACT

Children's literature constitutes one of the main symbolic mediation tools in the process of reader development from early childhood. This chapter aims to analyze the relationship between literature, imagination, and language development, highlighting the role of pedagogical mediation in building meaningful reading practices. Based on a theoretical-reflective approach grounded in authors such as Vygotsky, Colomer, Candido, Zilberman, Cosson, and Soares, the text discusses the place of children's literature in Early Childhood Education, understood as an aesthetic, cultural, and formative experience. The chapter problematizes the reduction of literature to a merely didactic tool and defends its humanizing function, articulated with the concept of literary literacy. Furthermore, mediated reading practices such as storytelling, shared reading, and the use of picture books are analyzed, emphasizing their contribution to oral language development, imagination, and meaning-making. It concludes that the qualified inclusion of literature in school routines promotes not only reader formation but also the child's integral development, requiring intentional, sensitive, and theoretically grounded teacher action.

**Keywords:** Children's literature; Reader development; Literary literacy; Early childhood education; Pedagogical mediation.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor, entendida como processo histórico, social e culturalmente situado, não se inicia no momento da alfabetização formal, mas constitui-se desde os primeiros anos de vida, por meio das interações da criança com diferentes práticas de linguagem. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel estruturante, na medida em que possibilita o contato com formas simbólicas complexas, ampliando a experiência humana e contribuindo para a constituição do sujeito em sua dimensão cognitiva, linguística e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao estabelecer os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, reconhece a centralidade das experiências com a linguagem, especialmente no campo "escuta, fala, pensamento e imaginação". Tal diretriz evidencia que a formação do leitor não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a inserção da criança em práticas culturais significativas, nas quais a literatura ocupa lugar privilegiado. Nesse sentido, a leitura literária configura-se como prática que articula imaginação, linguagem e construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Apesar desse reconhecimento normativo, observa-se, em muitos contextos escolares, a permanência de práticas que instrumentalizam a literatura, reduzindo-a a recurso didático voltado à transmissão de conteúdos ou ao treino de habilidades específicas. Essa perspectiva limita sua potência estética e

compromete sua função formativa, ao deslocar o foco da experiência literária para finalidades externas ao próprio texto.

Diante desse cenário, este capítulo propõe analisar a literatura infantil como experiência estética e prática cultural, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e para a formação do leitor desde a primeira infância. Para tanto, articula-se o referencial da teoria histórico-cultural, dos estudos sobre letramento e das abordagens do letramento literário, com ênfase no papel da mediação pedagógica na constituição de práticas significativas de leitura.

## **2 LITERATURA, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

A relação entre literatura e desenvolvimento infantil encontra sólido fundamento na teoria histórico-cultural de Vygotsky, para quem as funções psicológicas superiores são constituídas a partir das interações sociais mediadas pela linguagem. Nesse quadro teórico, a imaginação não é concebida como atividade espontânea ou desvinculada da realidade, mas como função que se desenvolve a partir da reelaboração criativa das experiências vividas.

Como afirma Vygotsky (1998, p. 128), “a imaginação não surge do nada, mas de elementos da experiência anterior, que são reelaborados de forma criativa”. Tal afirmação permite compreender que o contato com a literatura amplia significativamente o repertório simbólico da criança, oferecendo novos elementos para a construção de imagens mentais, narrativas internas e interpretações do mundo. Ao ouvir histórias, a criança não apenas acompanha uma sequência de acontecimentos, mas mobiliza processos cognitivos complexos, como antecipação, inferência, estabelecimento de relações e reconstrução narrativa.

Do ponto de vista da linguagem, a literatura apresenta formas discursivas que extrapolam o uso cotidiano, incorporando recursos estilísticos como metáforas, jogos sonoros, repetições e estruturas rítmicas. Esses elementos ampliam a experiência linguística da criança, favorecendo a apropriação de diferentes modos de dizer e significar. Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 25) afirma que “a literatura infantil introduz a criança no universo da linguagem simbólica”, possibilitando a experimentação de múltiplas formas de significação que ultrapassam a linguagem referencial.

Além disso, a escuta de narrativas contribui para a compreensão da organização textual, permitindo que a criança internalize estruturas narrativas, como início, desenvolvimento e desfecho, bem como relações de causalidade e temporalidade. Esse processo não apenas favorece o desenvolvimento da linguagem oral, mas também estabelece bases importantes para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, a literatura infantil não atua apenas como recurso de ampliação vocabular, mas como prática cultural complexa, que articula linguagem, pensamento e imaginação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar, narrar e atribuir sentido às suas experiências.

### **3 A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E HUMANIZADORA**

A compreensão da literatura como experiência estética constitui elemento central para a superação de abordagens que a reduzem a instrumento pedagógico. Nesse sentido, a contribuição de Antonio Candido é fundamental ao afirmar que a literatura não pode ser compreendida apenas por sua utilidade, mas deve ser reconhecida como direito humano, na medida em que responde a uma necessidade universal de ficção e imaginação.

Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”. Essa perspectiva amplia o entendimento da literatura, deslocando-a do campo funcional para o campo da formação humana, ao reconhecer seu papel na constituição da sensibilidade, da empatia e da capacidade de compreender a complexidade das relações humanas.

Na infância, essa dimensão assume relevância ainda maior, uma vez que a criança encontra-se em processo de constituição subjetiva. O contato com textos literários possibilita a vivência de diferentes emoções, conflitos e perspectivas, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da empatia. Ao identificar-se com personagens, situações e narrativas, a criança amplia sua compreensão do mundo e de si mesma.

Colomer (2007, p. 31) reforça essa perspectiva ao afirmar que a literatura infantil deve ser apresentada como experiência artística, e não como recurso didático. Tal posicionamento implica reconhecer a criança como sujeito capaz de fruir e interpretar o texto literário, produzindo sentidos a partir de sua própria experiência.

Essa compreensão dialoga com a concepção freireana de leitura, segundo a qual a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Para Freire (1996), a leitura constitui prática de interpretação da realidade, sendo a literatura um espaço privilegiado para a ampliação dessa leitura. Assim, a experiência literária não apenas desenvolve competências linguísticas, mas contribui para a formação crítica e sensível do sujeito.

### **4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O conceito de letramento literário amplia a compreensão da leitura ao situá-la no campo das práticas sociais e culturais. Diferentemente de abordagens centradas na decodificação, o letramento literário enfatiza a construção de sentidos, a fruição estética e a participação do sujeito em práticas de leitura socialmente significativas.

Cosson (2006, p. 17) define o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”, destacando que a leitura literária envolve interpretação, diálogo e

posicionamento do leitor diante do texto. Essa perspectiva desloca o foco da técnica para a experiência, reconhecendo a leitura como prática complexa e situada.

Magda Soares (2004), ao discutir o conceito de letramento, destaca que não basta saber ler e escrever, sendo necessário participar de práticas sociais que envolvam a linguagem. No caso da literatura, isso implica inserir a criança em experiências de leitura que valorizem a dimensão estética e cultural, e não apenas a compreensão literal do texto.

Na Educação Infantil, o letramento literário se concretiza principalmente por meio da escuta de histórias, da interação com livros e da participação em práticas de leitura mediada. Os livros ilustrados assumem papel relevante nesse processo, pois articulam linguagem verbal e visual, permitindo que a criança construa sentidos mesmo antes da alfabetização.

Além disso, a qualidade das obras literárias constitui fator determinante para a formação do leitor. Conforme Colomer (2007), é fundamental garantir o acesso a textos que apresentem riqueza estética, diversidade temática e complexidade simbólica, evitando a simplificação excessiva que empobrece a experiência literária.

## **5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA**

A mediação pedagógica configura-se como elemento central na formação do leitor, uma vez que a relação entre criança e literatura não se estabelece de forma espontânea, mas é construída socialmente. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, responsável por criar condições para que a leitura se torne experiência significativa.

Cosson (2006, p. 26) destaca que o professor é aquele que “possibilita a aproximação entre o leitor e o texto literário”, o que implica não apenas apresentar o texto, mas promover interações que favoreçam a construção de sentidos. A mediação, nesse sentido, não consiste em dirigir a interpretação, mas em abrir possibilidades de leitura, respeitando a singularidade do sujeito.

Entre as práticas mais relevantes, destaca-se a leitura em voz alta, que permite o acesso a textos mais complexos e amplia o repertório linguístico e narrativo das crianças. A contação de histórias, ao incorporar elementos expressivos, potencializa a experiência estética, envolvendo emoção e imaginação.

A leitura compartilhada, por sua vez, configura-se como prática dialógica, na qual o sentido é construído coletivamente. Nesse processo, o professor pode mobilizar estratégias como perguntas abertas, exploração de imagens e incentivo à participação ativa, promovendo uma relação mais profunda com o texto.

Entretanto, é fundamental que essas práticas não se orientem por uma lógica instrumental. Como alerta Colomer (2007), a literatura não deve ser utilizada como pretexto para o ensino de conteúdos, mas como experiência que possui valor em si mesma. Assim, a mediação pedagógica deve preservar a dimensão

estética da leitura, garantindo que a criança vivencie a literatura como espaço de imaginação, interpretação e criação de sentidos.

## 6 Quadro-síntese: dimensões da formação do leitor na Educação Infantil

Dimensão	Características	Contribuições para o desenvolvimento
Estética	Contato com narrativas, imagens e linguagem literária	Desenvolvimento da sensibilidade e imaginação
Linguística	Ampliação do vocabulário e estruturas narrativas	Desenvolvimento da linguagem oral e escrita
Cognitiva	Inferência, antecipação e interpretação	Organização do pensamento
Social	Interação mediada com textos e sujeitos	Construção de sentidos compartilhados
Cultural	Acesso a diferentes universos simbólicos	Ampliação do repertório cultural

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

## 6 LITERATURA INFANTIL E CULTURA DIGITAL: TENSÕES E POSSIBILIDADES

A presença da cultura digital na infância reconfigura de modo significativo as formas de acesso à linguagem, à narrativa e à experiência estética, impondo novos desafios à formação do leitor. Inseridas desde muito cedo em ambientes mediados por telas, plataformas digitais e conteúdos audiovisuais, as crianças passam a interagir com textos que extrapolam a materialidade do livro impresso, demandando outras formas de atenção, interpretação e produção de sentidos. Nesse cenário, conforme argumenta Jenkins (2009), vivemos em uma cultura da convergência, caracterizada pela circulação de conteúdos em múltiplas mídias e pela participação ativa dos sujeitos na construção e compartilhamento de narrativas, o que altera profundamente as dinâmicas tradicionais de leitura.

Essa transformação implica o reconhecimento de que os processos de letramento contemporâneos não se limitam à linguagem verbal escrita, mas envolvem múltiplas semioses. Rojo (2012) destaca que os letramentos atuais são múltiplos e multimodais, exigindo do sujeito a capacidade de ler e produzir sentidos a partir da articulação entre diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a sonora e a digital. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva amplia o entendimento da leitura, que passa a incluir a interpretação de imagens, animações e interações digitais, sem, contudo, substituir a experiência literária tradicional.

Diante desse cenário, a literatura infantil pode estabelecer diálogos produtivos com as novas linguagens, especialmente por meio de livros digitais, aplicativos literários e narrativas interativas, que exploram recursos multimodais e ampliam as possibilidades de envolvimento da criança com a história. No entanto, é necessário problematizar o risco de redução da literatura a produto de consumo rápido,

subordinado à lógica da velocidade e do entretenimento superficial. Como alerta Colomer (2007), a experiência literária exige tempo, atenção e elaboração simbólica, elementos que podem ser fragilizados quando a leitura é substituída por estímulos fragmentados e imediatos.

Nesse sentido, o desafio pedagógico não consiste em opor livro impresso e tecnologia digital, mas em construir uma integração crítica entre tradição e inovação, capaz de preservar a especificidade da literatura enquanto experiência estética e formativa. Isso implica selecionar obras digitais de qualidade, promover práticas de leitura que favoreçam a construção de sentidos e garantir que a literatura continue ocupando lugar central no cotidiano educativo. Ao assumir essa perspectiva, a escola contribui para a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes linguagens, sem perder a profundidade interpretativa e a sensibilidade estética que caracterizam a experiência literária.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que a literatura infantil, quando compreendida em sua dimensão estética, simbólica e cultural, constitui um eixo estruturante na formação do leitor desde a primeira infância. Ao articular linguagem, imaginação e experiência, a literatura não apenas amplia o repertório linguístico da criança, mas também favorece a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse processo, a leitura literária deixa de ser concebida como prática preparatória para a alfabetização e passa a ser reconhecida como experiência formativa em si mesma, com impacto direto na constituição subjetiva e cognitiva da criança.

A partir das contribuições de Vygotsky, evidencia-se que a imaginação, longe de ser uma atividade desvinculada da realidade, constitui-se como função psicológica superior, construída socialmente e alimentada pelas experiências culturais. Nesse sentido, o contato sistemático com a literatura potencializa a capacidade de elaboração simbólica, permitindo que a criança reorganize suas experiências e produza novas formas de compreensão da realidade. Tal processo repercute diretamente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que amplia o vocabulário, favorece a organização do pensamento e possibilita a apropriação de estruturas discursivas mais complexas.

No âmbito da formação leitora, o conceito de letramento literário mostra-se central, ao deslocar o foco da decodificação para a construção de sentidos e para a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura. Conforme discutido, a literatura infantil, quando trabalhada de forma não instrumentalizada, possibilita à criança vivenciar a leitura como prática cultural, estética e social. Essa perspectiva exige que a escola assuma a responsabilidade de garantir não apenas o acesso a livros, mas, sobretudo, a qualidade das experiências de leitura, reconhecendo que a formação do leitor depende da interação entre sujeito, texto e mediação.

A mediação pedagógica, nesse contexto, revela-se como elemento decisivo. O professor, ao atuar como mediador, não apenas apresenta o texto literário, mas cria condições para que a criança se envolva com a leitura de forma significativa, mobilizando sua imaginação, suas emoções e seus conhecimentos prévios. Práticas como a leitura em voz alta, a contação de histórias e a leitura compartilhada, quando orientadas por intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica, contribuem para a construção de uma relação mais profunda e duradoura com a literatura. Trata-se, portanto, de uma mediação que não dirige o sentido, mas que abre possibilidades interpretativas e legitima a criança como sujeito leitor.

Ao considerar os desafios contemporâneos, especialmente aqueles decorrentes da presença da cultura digital na infância, torna-se ainda mais necessário reafirmar o lugar da literatura no cotidiano escolar. Se, por um lado, as novas tecnologias ampliam as formas de acesso à linguagem e à narrativa, por outro, exigem da escola uma postura crítica e intencional, capaz de integrar diferentes linguagens sem diluir a especificidade da experiência literária. Nesse cenário, a literatura infantil pode atuar como espaço de resistência e de aprofundamento, promovendo experiências de leitura que demandam tempo, atenção e elaboração simbólica.

Dessa forma, conclui-se que a formação do leitor na Educação Infantil não se efetiva por meio de práticas fragmentadas ou instrumentais, mas pela construção de um ambiente culturalmente rico, no qual a literatura ocupa lugar central. Isso implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de interpretar, imaginar e produzir sentidos, bem como compreender o professor como mediador que atua com intencionalidade, sensibilidade e fundamentação teórica. Assim, a literatura infantil afirma-se não apenas como recurso pedagógico, mas como direito da criança e como condição para a formação de sujeitos leitores críticos, sensíveis e culturalmente inseridos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1996.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos. São Paulo: Parábola, 2012.


SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE COLATINA**

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS WITHIN THE COLATINA MUNICIPAL EDUCATION NETWORK**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-005>

**Cidimar Andreatta**

Doutor em Ensino de Matemática  
Faculdade de Ensino Superior de Linhares  
E-mail: [cidimar.andreatta@faceli.edu.br](mailto:cidimar.andreatta@faceli.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5807-8896>

**Erivelton Pessin**

Doutor em Ciência das Religiões  
Prefeitura Municipal de Vila Pavão  
E-mail: [eriveltonpessin@hotmail.com](mailto:eriveltonpessin@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5395-4922>

**RESUMO**

A pesquisa em questão propõe discutir a oferta da Educação Infantil em turmas multisseriadas, na Educação do Campo, em Escolas Municipais Unidocentes e Pluridocentes Comunitárias Rurais da rede municipal de ensino do município de Colatina, estado do Espírito Santo. É sabido que a Educação Infantil tem funcionado junto com turmas multisseriadas do ensino fundamental em Escolas do Campo, nas quais são atendidas crianças de 6 a 10 anos de idade e, também crianças da Educação Infantil, de 4 e 5 anos. Discute-se a legislação oficial que ampara a etapa da Educação Infantil e a modalidade de ensino Educação do Campo, alinhada a referenciais teóricos que caracterizam o trabalho pedagógico em escolas multisseriadas que possuem essa etapa e modalidade de ensino. A pesquisa é considerada aplicada, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com discussões apoiadas em autores especialistas na temática em questão. Pretende-se utilizar como instrumento de construção dos dados um questionário semiestruturado que será aplicado aos professores das escolas multisseriadas da rede municipal de ensino de Colatina. A análise de dados levará em consideração a análise de conteúdo em categorias temáticas na perspectiva de Bardin (2016).

**Palavras-chave:** Escolas Multisseriadas; Educação do Campo; Educação Infantil; Prática Docente.

**ABSTRACT**

This research proposes to discuss the provision of Early Childhood Education in multi-grade classrooms within Rural Education, specifically in single-teacher and multi-teacher community rural schools in the

municipal education network of Colatina, Espírito Santo state. It is known that Early Childhood Education has been operating alongside multi-grade elementary school classes in Rural Schools, serving children aged 6 to 10 years old, as well as children aged 4 and 5 years old from Early Childhood Education. The official legislation supporting the Early Childhood Education stage and the Rural Education teaching modality is discussed, aligned with theoretical frameworks that characterize the pedagogical work in multi-grade schools that offer this stage and teaching modality. The research is considered applied, with a qualitative case study approach, with discussions supported by authors specializing in the subject matter. A semi-structured questionnaire will be used as the data collection instrument and will be applied to teachers in multi-grade schools within the Colatina municipal education network. The data analysis will take into account content analysis in thematic categories from the perspective of Bardin (2016).

**Keywords:** Multigrade Schools; Rural Education; Early Childhood Education; Teaching Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática em questão surge diante da inquietude e discursos acerca da oferta da etapa Educação Infantil em escolas do Campo. É sabido que a Educação Infantil vem sendo ofertada em turmas multisseriadas junto com o ensino fundamental em Escolas do Campo.

A partir dos diálogos entrelaçados aos contextos das escolas multisseriadas em questão, nas quais são atendidas crianças de 6 a 10 anos de idade e, também crianças da Educação Infantil, de 4 e 5 anos. Sabemos que as legislações e os documentos nacionais que regulamentam o atendimento às crianças da Educação Infantil, em áreas rurais, exigem que sejam respeitadas as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (Brasil, 2002; 2008).

Na rede municipal de ensino de Colatina existem atualmente 33 (trinta e três) escolas multisseriadas denominadas Escolas Municipais Comunitárias Rurais que são consideradas como modalidade de ensino Educação do Campo, com regimento e legislação própria que amparam o trabalho pedagógico nessas escolas.

Nesse sentido, o desejo é por investigar a oferta das turmas de pré-escola junto ao Ensino Fundamental em escolas multisseriadas do campo, na rede municipal de ensino de Colatina, na perspectiva docente.

A escola, percebida como espaço/tempo dialógico e de formação contínua e permanente para todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, traz consigo a possibilidade de evidenciar sujeitos e concepções que não podem ser capturados em uma lógica simplificadora e reducionista, mas percebidos em sua dinamicidade e subjetividade.

De que forma os silêncios e ausências são percebidos (ou não) nos ambientes escolares pesquisados? Eles acontecem de que maneira? Como acontece o atendimento às crianças da Educação Infantil no campo, em Colatina? De que modo ocorre a dinamização da Pedagogia da Alternância nessas escolas? Como são geridos os tempos e os espaços escolares (e não escolares)? Como se dá a articulação entre os trabalhos específicos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nessas escolas?

As vivências teórico-práticas dos professores das escolas multisseriadas serão consideradas a partir de suas experiências e de sua formação. Os aspectos metodológicos, entremeados aos processos de ensinar e aprender, concomitantes e permanentes, serão considerados na dinâmica própria das escolas multisseriadas, em diálogo constante com o universo social, histórico, cultural e também particular.

Por sua vez, Arroyo (2004), apresenta distorções acerca do que se encontra nas propostas pedagógicas escolares e sua relação com a infância, constituída enquanto tal. Questiona, também, os saberes específicos atribuídos à Pedagogia e o modo como os pedagogos percebem – ou não percebem – o infante e suas singularidades. A busca pela singularidade – marcadamente no singular – é uma abordagem que merece ser realizada.

Objetivo Geral:

- Compreender a ofertada da Educação Infantil em Escolas do Campo Multisseriadas no município de Colatina, estado do Espírito Santo.

Objetivos Específicos:

- Pesquisar e registrar dados relacionados à história da Educação do Campo na rede municipal de ensino de Colatina, evidenciando as lutas por sua criação e permanência nas comunidades locais camponesas;
- Identificar as dificuldades e as potencialidades do trabalho didático-pedagógico desenvolvido na Educação Infantil em turmas multisseriadas no município de Colatina, a partir das narrativas dos docentes.
- Problematizar questões relacionadas aos cotidianos das escolas multisseriadas pesquisadas, tendo por base o trabalho pedagógico dos professores nas referidas escolas.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS

A Educação do Campo surge no Brasil em um movimento de tentar romper com uma formação tecnicista voltada para as demandas do processo de industrialização, no qual o homem do campo e sua família não eram atendidos sob oferta de educação que contemplasse o desenvolvimento social e educacional. (Andreatta, 2013).

A Educação do Campo surge então em um contexto de debates/embates, tentando instituir-se como um novo paradigma educacional, com a perspectiva de adotar um conceito mais amplo sobre educação nas

dimensões familiar, afetiva e de trabalho, buscando a constituição do protagonismo dos sujeitos do campo em suas organizações sociais, a fim de complementar e potencializar o saber.

A realização da I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorridas em Luziânia – GO, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, articularam uma agenda de reivindicações, baseadas nos movimentos de Educação Popular de Paulo Freire, na tentativa de combater o descaso do Estado para com as questões da educação da população rural (Andreatta, 2013).

Participaram dessas conferências diversos Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações Não Governamentais e Órgãos de Gestão Pública com atuação vinculada à educação e ao campo que reafirmaram a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1/2006 (Brasil, 2006), o estado do Espírito Santo foi o pioneiro na introdução da Educação do Campo no Brasil em 1969, no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, a partir de Anchieta com rápida expansão sob a orientação dos Padres Jesuítas.

Esse movimento de Educação do Campo no Brasil foi organizado metodologicamente com a Pedagogia da Alternância - PA em diversas unidades de ensino consideradas como Centro Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS. Tal pedagogia alterna momentos de formação entre a escola e o meio familiar que são considerados como atividades letivas.

Do sul do estado do Espírito Santo foi ocorrendo, aos poucos, a migração de modelos de formação em alternância para a região norte do estado concentrando uma diversidade de instituições<sup>1</sup> e formas de organização em Educação do Campo. A região norte e noroeste formada pelos municípios de Ecoporanga, Montanha, Boa Esperança, Pinheiros, Barra de São Francisco, São Gabriel da Palha, São Mateus, Mantenedópolis, Nova Venécia, Jaguaré, Rio Bananal e Colatina contam com 28 CEFFAs que adotam a Pedagogia da Alternância em suas organizações didático-pedagógicas. (RACEFFAES 2012 *apud* Andreatta, 2013).

Ao direcionarmos o olhar para o município de Colatina percebemos que ele concentra um número significativo de escolas do campo, localizadas nos centros dos distritos e em regiões rurais, algumas bem afastadas da região central do distrito e até mesmo das áreas urbanas do município. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina atualmente há 89 escolas, desse total, 30 são escolas unidocentes, 03 são pluridocentes, e 03 são Comunitárias Rurais. É importante destacar que

---

1 De acordo com Andreatta (2013) o estado do Espírito Santo concentra o maior número e a maior diversidade de instituições pedagógicas em alternância: Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Famílias Autônomas, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas com Pedagogia da Alternância em Assentamentos.

algumas escolas pluridocentes ofertam somente a educação infantil, outras educação infantil e ensino fundamental e outras somente o ensino fundamental.

A Educação do Campo no município de Colatina, enquanto modalidade da Educação Básica, foi instituída oficialmente no ano de 2011, a partir da transformação de duas escolas de ensino regular em Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCORs), uma localizada no Distrito de Ângelo Frechiani e a outra em São João Pequeno. Essas unidades passaram a adotar a Pedagogia da Alternância como forma de organização didático-pedagógica, com a utilização dos instrumentos próprios dessa abordagem educativa. (Andreatta, 2013).

No ano subsequente, em 2012, visando amparar e consolidar a implementação da Educação do Campo no município, foi aprovada e promulgada a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012 (Colatina, 2012), resultado de um amplo processo de planejamento, debates e discussões entre o poder público e as comunidades rurais. A referida legislação estabeleceu que essa modalidade de ensino fosse desenvolvida, preferencialmente, por meio da Pedagogia da Alternância (PA).

Em 2016 tivemos a transformação de mais uma escola Unidocente para Escola Comunitária Rural, localizada na região leste do município. Com a expansão de várias escolas municipais como modalidade de ensino da Educação do Campo, foi necessário regulamentar a Lei Municipal n.º 5.864, de 2012, com especificações e mais detalhes quanto à organização e ao funcionamento das escolas em relação à adoção da Pedagogia da Alternância (Andreatta, 2020).

Nesse contexto, a Lei Municipal nº 6.362, de 03 de novembro de 2016 (Colatina, 2016), passou a regulamentar a Lei nº 5.864, de 2012. A nova legislação assegurou às escolas municipais organizadas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) a utilização dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância (PA), considerados fundamentais para o processo de desenvolvimento e formação dos estudantes, ao levar em conta a dinâmica socioeconômica das comunidades locais em que as escolas estão inseridas e de seus respectivos entornos (Andreatta, 2020).

Mais recentemente, no ano de 2021, a rede municipal de educação de Colatina avançou novamente ao obter a aprovação, junto à Superintendência Regional de Educação de Colatina, de um regimento escolar específico para as escolas multisseriadas que atuam na modalidade de ensino da Educação do Campo. A partir dessa normatização, tais unidades escolares passaram a ser denominadas Escolas Municipais Unidocentes Comunitárias Rurais (EMUCORs) e Escolas Municipais Pluridocentes Comunitárias Rurais (EMPCORs).

Com a aprovação desse regimento escolar específico, as escolas multisseriadas passaram a desenvolver oficialmente suas práticas pedagógicas com base nos instrumentos da Pedagogia da Alternância, podendo registrá-los nos documentos de escrituração escolar, bem como contando com a garantia da realização das estadias letivas previstas no calendário escolar.

## 2.1 ASPECTOS LEGAIS DA MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao observarmos o contexto da legislação que envolve a Educação do Campo é importante pontuar que a década de 1990 é marcante para a Educação no Brasil, pois foi nesse período que tivemos a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse período iniciou-se uma nova forma de gestão da educação com reorganização do papel do estado para com a educação (Farenzena; Brancher, 2013).

Mesmo a Constituição Federal não fazendo referência específica à Educação do Campo, percebemos garantias na CF que envolvem a Educação do Campo quando passa a garantir transporte aos estudantes, princípios da igualdade e respeito às diferenças.

De forma mais específica pela primeira vez em uma legislação nacional tivemos um artigo que, embasado nos artigos 208 e 210 da CF aborda especificamente a educação rural, estabelecendo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996, s/p).

O referido artigo passa a garantir respeito às especificidades da vida rural, observando as características de cada região do país em relação ao currículo escolar, metodologias de ensino, calendário escolar, dentro outros aspectos. Ao observamos o parágrafo único percebemos um grande avanço e consolidação ainda mais das escolas rurais/campo, pois o fechamento de tais escolas só poderá ocorrer com a manifestação da comunidade escolar.

Alguns especialistas e estudiosos da educação rural/campo acreditam que o artigo 28 da CF dá um suporte necessário à organização de uma educação do campo, porém foi somente no ano de 2002 com a homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que tivemos significativas valorizações da Educação do Campo, pois de acordo com Rotta e Onofre (2010) *apud* Farenzena e Brancher (2013, p. 31) as Diretrizes:

[...] representam um marco para a educação do campo, pois refletem preocupações conceituais presentes, reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes maneiras de organização da escola, adequação dos conteúdos e uso de práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido as Diretrizes preveem a garantia de universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de nível técnico (Art. 3º); a autonomia das escolas no que se refere a construção de suas propostas pedagógicas (art. 5º); a regulamentação de estratégias e metodologias para atender a educação do campo, assim como a flexibilização do calendário escolar (art. 7º); atendimento as demandas sociais (art. 9º); garantia de gestão democrática e fortalecimento dos conselhos (art. 10 e 11); formação inicial em licenciatura para todos os docentes, assim como a formação continuada e a promoção do aperfeiçoamento permanente dos docentes (art. 12) (Brasil, 2002 *apud* Farenzena; Brancher, 2013, p. 33).

Corroborando com as Diretrizes de 2002, de modo complementar, tivemos a aprovação da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação em 28 de abril de 2008. Tal resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

De um modo geral, as Diretrizes complementares (Brasil, 2008) traz a definição do que a lei considera os diversos povos do campo como populações rurais – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros.

Tais diretrizes garantem o acesso à Educação Básica para as crianças com deficiência, assim como a oferta da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades, evitando assim o processo de nucleação das escolas e o deslocamento dos estudantes para outras localidades. Garantem também o transporte escolar considerando o menor tempo de deslocamento entre a residência e a escola, assim como a oferta de apoio pedagógico aos estudantes incluindo infraestrutura adequada, materiais, livros didáticos, bibliotecas, áreas de lazer e desporto. (Brasil, 2008).

Diante de tais legislações (Brasil, 1996; 2002; 2008) percebemos que elas fornecem o respaldo legal para que os estados e municípios organizem suas respectivas leis e regimentos que possam direcionar ações na Educação do Campo de forma a atender as diferentes realidades rurais, favorecendo e fortalecendo a identidade de quem vive e trabalho no campo.

Recentemente, registrou-se um importante marco na legislação educacional brasileira com a regulamentação da Pedagogia da Alternância como prática pedagógica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida legislação (Brasil, 2023) promoveu a alteração do art. 28 da LDBEN, passando a incluir expressamente essa metodologia, que articula o ensino teórico desenvolvido no espaço escolar com práticas realizadas no campo, reconhecendo-a como modalidade pedagógica legítima no âmbito das escolas do campo.

Outro grande marco na legislação nacional foi a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1 de 2023, que oficializou a Pedagogia da Alternância em períodos de formação

em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, garantindo a integração teoria prática, a formação integral dos estudantes do campo e a valorização do saber local. A norma equipara os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) a instituições públicas, assegurando acesso a políticas públicas e reconhecendo a especificidade pedagógica de alternar vivências na escola e na família.

No que se refere ao ensino superior, a resolução formaliza a aplicação da Pedagogia da Alternância como uma forma legítima de organização dos processos formativos, estendendo-a aos estudantes universitários, inclusive daqueles vinculados ao campo, às comunidades tradicionais e aos territórios específicos contemplados pela norma. Essa inclusão implica que universidades e demais instituições de educação superior que adotarem essa abordagem deverão articular tempos de formação em ambiente universitário com experiências em contextos comunitários, respeitando as singularidades culturais, produtivas e sociais das comunidades atendidas e orientando a organização curricular, a formação inicial e continuada de docentes e as mediações pedagógicas de acordo com os princípios e valores definidos pela resolução.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender os significados, as percepções e as interpretações construídas pelos sujeitos a partir de suas experiências no contexto da Educação do Campo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os aspectos históricos, culturais e subjetivos que permeiam as relações humanas (Minayo, 2014).

Nesse sentido, esse tipo de abordagem não se limita à mensuração de dados, mas prioriza a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes à realidade investigada. De acordo com Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, possibilitando uma análise aprofundada das práticas sociais.

Assim, essa abordagem mostra-se adequada aos objetivos deste estudo, pois permite compreender as percepções dos professores das Escolas do Campo de Colatina que atuam em turmas multisseriadas junto com a etapa da Educação Infantil, respeitando as especificidades da modalidade de ensino Educação do Campo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que os dados foram coletados diretamente junto aos sujeitos que vivenciam o fenômeno estudado. Segundo Gil (2019), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação direta dos fatos e pela coleta de dados junto às pessoas envolvidas na realidade investigada, possibilitando maior proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo. Para o autor, esse tipo de pesquisa permite captar informações relevantes sobre comportamentos, opiniões e práticas em seu contexto real.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, optou-se pela aplicação de questionários online, elaborados por meio da plataforma *Google Forms* e direcionados aos professores das Escolas do Campo do município de Colatina. O questionário constitui um instrumento amplamente utilizado em pesquisas educacionais, sendo definido por Gil (2019, p. 128) como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre diversos aspectos”, entre elas a formação e experiência docente, inclusive aspectos da oferta da Educação Infantil em turmas multisseriadas em escolas do campo da rede municipal de ensino de Colatina. A utilização do formato online justifica-se pela facilidade de acesso, pela otimização do tempo de coleta e pela possibilidade de alcançar maior número de participantes.

Para a análise dos dados qualitativos obtidos por meio das questões abertas e fechadas, adotar-se-á a Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), especificamente a análise categorial temática. A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que visa à descrição sistemática do conteúdo das comunicações, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Conforme Bardin (2016, p. 48), a Análise de Conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos”.

Nesse estudo, as categorias temáticas serão construídas a partir da leitura flutuante e da identificação de recorrências, núcleos de sentido e temas emergentes presentes nas respostas dos participantes, conforme orienta Bardin (2016). Tal procedimento possibilitará a organização, interpretação e compreensão dos dados à luz do referencial teórico adotado, contribuindo para a análise crítica das percepções docentes sobre a Educação do Campo no município de Colatina.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Participaram da pesquisa oito professores que atuam em escolas do campo da rede municipal de ensino de Colatina. Observa-se predominância do gênero feminino entre os participantes, bem como concentração etária entre 40 e 50 anos para metade do grupo investigado. No que se refere à formação acadêmica, os dados revelam que 50% dos docentes possuem pós-graduação lato sensu, enquanto 25% possuem título de mestrado e os demais 25% possuem graduação. Esse panorama evidencia um movimento de continuidade formativa, indicando o investimento dos profissionais na qualificação docente, aspecto fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas. Nessa perspectiva, conforme discute Arroyo (2004), a formação de professores que atuam na Educação do Campo deve considerar as especificidades dos sujeitos, territórios e modos de vida do campo, superando modelos homogêneos e descontextualizados de formação.

Em relação ao tempo de atuação na Educação do Campo, verifica-se que 62,5% dos participantes possuem entre 10 e 20 anos de experiência, 12,5% entre 5 e 10 anos, e 25% entre 6 meses e 3 anos. Esses dados sugerem que a maioria dos docentes apresenta trajetória consolidada nesse contexto educacional, o que pode contribuir para a construção de saberes experienciais específicos. Tal aspecto dialoga com as reflexões de Arroyo (2004), ao enfatizar que a prática docente no campo é marcada pela construção de saberes vinculados às realidades locais, às dinâmicas comunitárias e às múltiplas dimensões da vida no meio rural, o que exige dos professores uma atuação sensível às particularidades socioculturais dos estudantes.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No que tange à organização das turmas, os resultados indicam que 87,5% dos professores atuam, atualmente, em classes multisseriadas que integram estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal configuração evidencia a centralidade da multisseriação como característica estruturante das escolas do campo, demandando dos docentes práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de ensino que considerem a heterogeneidade etária e de níveis de aprendizagem presentes no mesmo espaço educativo. À luz das contribuições de Arroyo (2004), essa realidade pode ser compreendida não apenas como um desafio, mas também como uma possibilidade de construção de práticas educativas mais integradoras, que valorizem os tempos, saberes e experiências dos sujeitos do campo.

No que se refere à presença de outro profissional atuando conjuntamente na turma, os dados indicam que 50% dos participantes afirmaram não contar com apoio adicional. Por outro lado, 12,5% relataram a presença de um profissional de apoio no contexto da sala de aula, evidenciando que, em parte das turmas, há suporte complementar ao trabalho docente.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

No que se refere às práticas de ensino desenvolvidas nas turmas em que os professores participantes atuam, buscou-se compreender aspectos relacionados ao planejamento pedagógico e à formação docente. Ao serem questionados sobre a utilização de plano de ensino específico para os estudantes da Educação Infantil, 75% dos docentes afirmaram adotar esse tipo de planejamento, enquanto 25% indicaram não utilizá-lo. Esse resultado sugere que, embora a maioria reconheça a importância de um planejamento direcionado às especificidades da Educação Infantil, ainda há uma parcela que atua sem essa organização pedagógica diferenciada, o que pode impactar a intencionalidade e a adequação das práticas educativas.

No que diz respeito à oferta de formação continuada específica para atuação em turmas multisseriadas na Educação do Campo, 50% dos participantes relataram receber esse tipo de formação por parte da rede pública (municipal ou estadual), enquanto 37,5% afirmaram não ter acesso a esse suporte

formativo. Esses dados evidenciam uma oferta ainda desigual de formação continuada, aspecto relevante considerando as especificidades pedagógicas exigidas no contexto da multisseriação e da Educação do Campo.

Quando questionados sobre a participação em formações na área da Educação do Campo fora do horário de trabalho, 75% dos docentes responderam afirmativamente. Esse dado demonstra o interesse e o comprometimento dos professores com o próprio desenvolvimento profissional, indicando uma busca ativa por qualificação que ultrapassa as exigências institucionais e se configura como elemento importante para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Por fim, ao analisarem a adequação dos materiais e planos de estudo disponibilizados às necessidades da Educação Infantil, considerando a realidade e a cultura local, os participantes apresentaram respostas diversificadas: 50% consideram que esses materiais atendem às demandas, 25% avaliam que não são adequados e 12,5% entendem que atendem apenas parcialmente. Tal distribuição revela percepções distintas entre os docentes, indicando possíveis fragilidades na elaboração ou na adaptação dos materiais pedagógicos às especificidades do contexto do campo, o que reforça a necessidade de propostas curriculares mais contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS VANTAGENS COM O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO

No que se refere às vantagens do trabalho com a Educação Infantil em escolas do campo, especialmente em contextos multisseriados, os participantes destacam, de forma recorrente, a riqueza das interações entre crianças de diferentes faixas etárias. O convívio com colegas mais velhos é apontado como um elemento que favorece a socialização, o diálogo e a troca de experiências, contribuindo para a ampliação das aprendizagens. Nessa direção, a heterogeneidade presente nas turmas possibilita o acesso a conhecimentos em diferentes níveis, permitindo que as crianças avancem de acordo com suas próprias possibilidades e ritmos de desenvolvimento. Tal compreensão dialoga com as reflexões de Roseli Caldart, ao defender que a Educação do Campo deve valorizar os processos coletivos de aprendizagem e as interações sociais como elementos constitutivos da formação dos sujeitos.

Outro aspecto evidenciado diz respeito ao potencial de aprendizagem das crianças da Educação Infantil quando expostas a conteúdos mais complexos, ainda que não formalmente exigidos para sua etapa de ensino. Segundo os relatos, algumas crianças demonstram capacidade de apreender e ressignificar esses conhecimentos ao longo do tempo, o que sugere que a antecipação de determinados conteúdos pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a construção de repertórios mais amplos. Além disso, os professores ressaltam que as crianças apresentam grande capacidade de aprendizagem, assimilando conteúdos com rapidez quando inseridas em ambientes estimulantes. Essa perspectiva aproxima-se das

concepções de Caldart (2009), ao enfatizar a centralidade dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos educativos, capazes de produzir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

A socialização entre diferentes faixas etárias também é percebida como um fator que contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo vínculos, promovendo a cooperação e ampliando as possibilidades de interação no ambiente escolar. Soma-se a isso o reconhecimento da relevância do trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros anos da escolarização, considerado fundamental para a formação integral dos estudantes, em consonância com a perspectiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade, conforme propõe Caldart (2009).

Por fim, destaca-se como vantagem a contribuição desse contexto para o processo de alfabetização, uma vez que o contato com práticas de leitura e escrita, frequentemente presentes nas turmas multisseriadas, pode favorecer o interesse e a familiarização das crianças da Educação Infantil com a cultura letrada. Sob essa ótica, a organização pedagógica das escolas do campo, quando fundamentada em princípios contextualizados e integradores, pode potencializar aprendizagens significativas, em diálogo com os pressupostos defendidos por Caldart (2009) acerca de uma educação enraizada na realidade social e cultural dos sujeitos do campo.

## 5 CONCLUSÃO

A análise dos dados evidenciou elementos significativos acerca da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil em escolas do campo, especialmente no contexto de turmas multisseriadas. De modo geral, os resultados indicam que os professores participantes apresentam trajetória profissional consolidada e investimento em formação acadêmica, o que revela um movimento importante de qualificação docente. Tal aspecto é fundamental, considerando as especificidades da Educação do Campo, que demandam práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes.

No que se refere às práticas de ensino, observou-se que a maioria dos docentes utiliza planejamento específico para a Educação Infantil e busca formação continuada, inclusive fora do horário de trabalho, o que evidencia compromisso com o desenvolvimento profissional. No entanto, também se destacam fragilidades, como a ausência de formação continuada para parte dos professores e percepções divergentes quanto à adequação dos materiais pedagógicos às realidades locais. Esses achados reforçam a necessidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação docente e à construção de propostas curriculares que considerem as especificidades da Educação do Campo.

A presença predominante de turmas multisseriadas se configura como elemento estruturante do contexto investigado, trazendo consigo tanto desafios quanto potencialidades. Entre as vantagens, destacam-se as interações entre crianças de diferentes faixas etárias, que favorecem a socialização, a

cooperação e a ampliação das aprendizagens. Além disso, a exposição a diferentes níveis de conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas intencionais.

Por outro lado, os dados também sinalizam desafios, como a ausência de profissionais de apoio em parte das turmas e a necessidade de maior adequação dos materiais didáticos às especificidades da Educação Infantil no contexto rural. Esses elementos indicam que, embora haja esforços individuais dos docentes, ainda são necessárias ações institucionais que garantam melhores condições de trabalho e suporte pedagógico.

Diante desse cenário, conclui-se que a Educação Infantil em escolas do campo apresenta potencialidades relevantes, especialmente no que se refere à construção de aprendizagens em contextos coletivos e diversificados. Contudo, para que tais potencialidades sejam efetivamente consolidadas, faz-se necessário o fortalecimento de políticas de formação continuada, a valorização dos saberes docentes e a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade e a cultura local.

## REFERÊNCIAS

ANDREATTA, Cidimar. **Aprendizagem matemática através da elaboração e resolução de problemas em uma escola comunitária rural**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

ANDREATTA, Cidimar. **Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo: o caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, município de Colatina, estado do Espírito Santo**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÔA, Mariane Quimquim. **Jardins terapêuticos educativos como espaços de manutenção dos saberes populares: um diálogo entre educação ambiental crítica e educação do campo em Colatina-ES a partir do Laboratório Vivo**. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jan. 2026.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COLATINA (ES). **Lei nº 5.734, de 29 de junho de 2011**. Altera a denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/colatina/norma.aspx?id=2348>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COLATINA (ES). **Lei nº 5.864, de 10 de julho de 2012**. Institui a Educação do Campo no município de Colatina. Colatina, ES, 2012.

COLATINA (ES). **Lei nº 6.362, de 3 de novembro de 2016**. Regulamenta a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012. Colatina, ES, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ES/COLATINA/LEI-6362-2016-COLATINA-ES.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.


DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FARENZENA, Dalila; BRANCHER, Vera Regina. **Escolas do campo municipais: a gestão democrática e seus entraves, desafios e perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- KELFER, Gizele. **História da implantação da educação do campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-ES: implicações na emancipação social dos camponeses**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- SOARES, Breno Santos. **A horta escolar como espaço pedagógico para construção de saberes e percepção ambiental: um estudo na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus**. 2024. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

**INFÂNCIA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA, FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CHILDHOOD, TEACHING, AND PUBLIC EDUCATION, FOUNDATIONS FOR TEACHER EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-006>

**Douglas Barbosa Werneck**

Mestre em Ciências Humanas

UFVJM

E-mail: [dbw146@yahoo.com.br](mailto:dbw146@yahoo.com.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7439474019301545>

**RESUMO**

Este artigo problematiza a formação de professores a partir da articulação entre infância, docência e educação pública, tomando a Educação Infantil como campo estratégico para a compreensão das disputas que atravessam a educação das crianças pequenas no Brasil. Parte-se da premissa de que a formação docente constitui dimensão estruturante do debate educacional, uma vez que nela se inscrevem concepções de criança, de currículo, de cuidado, de avaliação, de política pública e de direito à educação. Nessa direção, sustenta-se que formar professores para a Educação Infantil requer base humanista, crítica, antirracista e comprometida com a defesa da escola pública e com o reconhecimento da pluralidade das infâncias. Mais do que preparar profissionais para a execução de práticas pedagógicas, trata-se de constituir sujeitos capazes de interpretar a densidade histórica e social da infância, de ler o cotidiano institucional em sua espessura pedagógica e de atuar diante das desigualdades que marcam a experiência infantil em uma sociedade atravessada por hierarquias de classe, raça e território. O artigo foi elaborado por meio de estudo teórico-bibliográfico e documental, em diálogo com autoras e autores do campo da Educação Infantil, da formação docente e da crítica social da educação, bem como com marcos normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ao longo do texto, argumenta-se que a docência na infância exige leitura atenta das relações entre tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações, linguagens, cuidado e participação das famílias, recusando tanto a escolarização precoce quanto a padronização curricular e o esvaziamento da experiência educativa. Discute-se, ainda, que a formação de professores precisa enfrentar a disseminação de racionalidades gerenciais e mercantis que reduzem a educação a desempenho, mensuração e adaptação, enfraquecendo o caráter público da instituição educativa. Defende-se, por fim, que uma formação docente consistente requer o reconhecimento do cuidado como dimensão pedagógica, a centralidade das interações e das brincadeiras, a incorporação de perspectivas antirracistas e inclusivas e o fortalecimento de práticas de estudo, reflexão e documentação pedagógica.

Conclui-se que pensar a formação de professores desde a infância implica disputar projetos de educação e de sociedade, reafirmando a escola pública como espaço de direitos, produção cultural, convivência democrática e formação humana.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Antirracismo; Currículo; Infâncias plurais.

### ABSTRACT

This article problematizes teacher education through the articulation between childhood, teaching, and public education, taking Early Childhood Education as a strategic field for understanding the disputes that shape the education of young children in Brazil. It is grounded in the premise that teacher education is a structuring dimension of educational debate, since conceptions of the child, curriculum, care, assessment, public policy, and the right to education are inscribed within it. From this standpoint, the chapter argues that preparing teachers for Early Childhood Education requires a humanistic, critical, and anti-racist foundation, committed to the defense of public schooling and to the recognition of the plurality of childhoods. More than preparing professionals to implement pedagogical practices, it involves constituting subjects capable of interpreting the historical and social density of childhood, of reading institutional everyday life in its pedagogical thickness, and of acting in the face of the inequalities that shape children's experiences in a society marked by hierarchies of class, race, and territory. The article was developed through a theoretical, bibliographic, and documentary study carried out in dialogue with scholars in the fields of Early Childhood Education, teacher education, and critical studies of education, as well as with legal and policy frameworks that recognize the child as a subject of rights and Early Childhood Education as the first stage of Basic Education. Throughout the text, it is argued that teaching in early childhood requires an attentive reading of the relations among time, space, materials, play, interactions, language, care, and family participation, rejecting both early schooling and curricular standardization, as well as the emptying of educational experience. It also discusses how teacher education must confront the spread of managerial and market-oriented rationalities that reduce education to performance, measurement, and adaptation, thereby weakening the public character of educational institutions. Finally, it argues that consistent teacher education requires recognizing care as a pedagogical dimension, affirming the centrality of interactions and play, incorporating anti-racist and inclusive perspectives, and strengthening practices of study, reflection, and pedagogical documentation. It concludes that thinking about teacher education from the standpoint of childhood means disputing projects of education and society, while reaffirming public schooling as a space of rights, cultural production, democratic coexistence, and human formation.

**Keywords:** Early Childhood Education; Anti-racism; Curriculum; Plural childhoods.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, quando assumida como primeira etapa da Educação Básica e como direito da criança, torna a formação docente uma questão central do debate educacional, porque é nesse ponto que se define o próprio sentido da educação das crianças pequenas (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Kramer, 2003; Barbosa, 2006). O que se decide aí repercute diretamente no modo como a infância é compreendida e no lugar atribuído ao trabalho pedagógico. A docência com bebês e crianças pequenas pode ser orientada por uma concepção de formação humana, direito, escuta, cultura, brincadeira e participação e pode, em outra direção, ser absorvida por lógicas de adaptação escolar, produtividade, padronização e controle. Dessa disputa decorrem efeitos concretos sobre o estatuto do trabalho docente e sobre o papel público da instituição educativa (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos no presente e da infância como tempo pleno da vida humana confere à formação docente base política e pedagógica mais exigente, já que a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidam esse campo como direito educacional e responsabilidade pública (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009). Não se trata de uma etapa lateral, trata-se de um campo em que direito, política pública e pedagogia se encontram de forma muito visível. A Constituição Federal assegura a educação como direito social e consagra a proteção integral da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma a prioridade absoluta das políticas voltadas à infância, a LDB insere a Educação Infantil na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam a unidade entre educar e cuidar e situam interações e brincadeiras como eixos do currículo da etapa (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009).

Nesse horizonte, formar professores para a Educação Infantil significa constituir profissionais capazes de compreender a criança em sua inteireza e de ler o cotidiano institucional como espaço de produção curricular, de relações e de experiência (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Campos e Rosemberg, 1995; Formosinho-Oliveira, 2020). Significa, ainda, preparar profissionais capazes de perceber as relações entre infância e sociedade, entre desigualdade social e experiência escolar e entre política pública e efetivação de direitos. Sem essa base, a docência tende a empobrecer-se. Passa a gravitar em torno de improvisações afetivas, rotinas mecânicas ou prescrições escolarizantes que reduzem a densidade intelectual do trabalho com as crianças (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Campos e Rosemberg, 1995; Formosinho-Oliveira, 2020).

A argumentação desenvolvida neste artigo parte da defesa de que a formação de professores para a Educação Infantil requer base humanista, crítica, antirracista e comprometida com a resistência à mercantilização da infância (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017). Entendemos que a docência nessa

etapa exige formação intelectual densa, compromisso ético com os direitos das crianças e posicionamento político em defesa da escola pública. Para desenvolver esse argumento, articulamos produção acadêmica do campo da Educação Infantil com marcos normativos que orientam essa etapa no Brasil, entre eles a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a legislação referente à educação das relações étnico-raciais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

## **2 METODOLOGIA**

Este artigo foi elaborado como estudo de natureza teórico-bibliográfica e documental, construído pela interlocução entre produção acadêmica do campo da Educação Infantil e documentos legais que estruturam o direito à educação das crianças pequenas no Brasil (Kramer, 2003; Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017; Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017). O percurso analítico mobiliza autoras e autores que discutem infância, currículo, cuidado, profissionalidade docente, avaliação, relações étnico-raciais, desigualdade social e política educacional. Em paralelo, esses aportes são postos em relação com marcos normativos que definem a identidade pedagógica e o estatuto público da Educação Infantil como etapa da educação básica (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

A análise se organiza por eixos articulados entre si, o que permite examinar a formação docente em sua espessura histórica, política e pedagógica, sem reduzi-la a um inventário de temas soltos (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017; Brasil, 2009; Brasil, 2017). Trata-se de compreender a formação docente como questão que atravessa concepção de infância, organização curricular e projeto de sociedade (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017).

## **3 FORMAÇÃO DOCENTE, HUMANISMO E SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pensar a formação docente em perspectiva humanista implica compreender a educação como prática voltada à dignidade humana, à ampliação de repertórios culturais, à convivência democrática e à produção de sentidos, algo que, na Educação Infantil, adquire peso particular pelo modo como a criança é concebida (Freire, 1996; Kramer, 2003; Faria, 2005; Barbosa, 2006). Isso modifica o próprio modo de entender a docência e passa a exigir professores capazes de observar, dialogar, registrar, interpretar e reorganizar sua prática à luz da experiência concreta das crianças. Passa, igualmente, a requerer profissionais que leiam os bebês e as crianças pequenas como sujeitos situados em territórios, pertencimentos, desigualdades, culturas e histórias distintas. A formação, nesse caso, assume caráter intelectual, ético e político (Freire, 1996; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

A herança que associou o trabalho com crianças pequenas à extensão do cuidado doméstico ajuda a explicar o quanto a desprofissionalização da docência marcou historicamente a Educação Infantil e afetou a compreensão social desse trabalho. Durante muito tempo, sobretudo no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o vínculo afetivo foi tratado como atributo suficiente para o exercício profissional. Essa leitura obscureceu os conhecimentos requeridos pela docência e reforçou divisões sociais e de gênero no interior da educação da infância. Em outra direção, Maria Malta Campos (1994), Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995), Sonia Kramer (2003) e Maria Carmen Barbosa (2006) mostram que o cuidado integra o núcleo pedagógico da Educação Infantil e torna a formação docente ainda mais exigente. Alimentação, higiene, sono, acolhimento, repouso, deslocamentos, brincadeiras e conversas compõem o currículo vivido da instituição e exigem leitura pedagógica refinada, já que cuidar, nesse campo, significa organizar experiências institucionais capazes de produzir bem-estar, pertencimento, segurança, linguagem, interação, autonomia e cultura.

Reconhecer que o cotidiano institucional é produzido por escolhas pedagógicas concretas leva a formação crítica do professor da Educação Infantil a um ponto decisivo, que é a leitura analítica das formas pelas quais a vida na instituição é organizada (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Nada aí é neutro. A disposição dos materiais, a organização dos espaços, os tempos de entrada, repouso e alimentação, a linguagem dirigida aos bebês, os modos de acolher conflitos, os convites ao brincar e as experiências com livros, água, areia, natureza, música e movimento revelam concepções de criança, de currículo e de docência. É nesse plano miúdo, muitas vezes lido como rotina banal, que se materializam os sentidos atribuídos à infância e à educação (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

### 3.1 CURRÍCULO, CUIDADO E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Assumir o currículo da Educação Infantil em seu sentido próprio fortalece a compreensão de que essa etapa possui identidade pedagógica específica e não pode ser reduzida a uma antecipação da escolaridade posterior, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o definem como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, enquanto a BNCC reafirma direitos de aprendizagem e desenvolvimento articulados aos campos de experiências (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Barbosa, 2006; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Currículo, nesse caso, diz respeito à organização intencional de experiências, por isso, a formação docente precisa ensinar a produzir currículo a partir da observação das crianças, da documentação pedagógica, da organização dos ambientes, da ampliação de repertórios culturais e da construção de experiências compartilhadas (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Barbosa, 2006; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

A consolidação da especificidade da Educação Infantil como fundamento pedagógico torna a crítica à escolarização precoce um ponto incontornável, porque essa etapa se vincula à linguagem oral e escrita, à literatura, à curiosidade matemática, às explorações do mundo físico e social, às artes e à convivência por mediações compatíveis com a infância (Brasil, 2009; Kramer, 2003; Kishimoto, 2010; Barbosa, 2006). Quando fichas, exercícios repetitivos, cópias, adestramento corporal, metas de desempenho e cobranças padronizadas passam a organizar o cotidiano, a experiência infantil se empobrece. O presente da criança perde espessura e a instituição passa a girar em torno de expectativas externas à vida concreta das crianças. Com isso, enfraquece-se uma pedagogia da infância e fortalece-se uma lógica de antecipação escolar (Kramer, 2003; Kishimoto, 2010; Barbosa, 2006).

Examinar a crítica à escolarização precoce em toda a sua extensão permite reconhecer que a Educação Infantil possui objetivos, planejamento, acompanhamento, avaliação e responsabilidade institucional organizados por mediações próprias da infância (Brasil, 2009; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Tizuko Morchida Kishimoto (2010) mostra a brincadeira como forma central de produção de cultura, imaginação, interação e aprendizagem. Júlia Oliveira-Formosinho (2020) insiste em que o adulto organiza contextos, amplia repertórios e acompanha processos sem converter a experiência infantil em mera resposta a comandos externos. A criança pequena aprende em movimento. Aprende em relação. Aprende em exploração, em escuta, em repetição fecunda de experiências e na produção de sentidos partilhados com outras crianças e com os adultos (Kishimoto, 2010; Formosinho-Oliveira, 2020; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

O reconhecimento da creche e da pré-escola como instituições com finalidade própria reafirma a Educação Infantil como etapa vinculada à formação integral, à participação, à convivência, à imaginação, ao corpo, ao brincar e às linguagens, bem como à inserção da criança em experiências culturais plurais (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Rocha, 1999; Kramer, 2003; Barbosa, 2006). Não se trata de preparação reduzida para outra etapa, trata-se de uma experiência educativa com valor em si. Daí decorre a exigência de uma formação docente sensível à singularidade da infância e às responsabilidades públicas da instituição educativa (Rocha, 1999; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

### 3.2 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, INCLUSÃO E PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS

Considerar a infância brasileira em sua materialidade histórica e social torna a dimensão antirracista da formação docente incontornável, já que a infância no Brasil é atravessada por desigualdades de raça, classe, território e gênero e já que a ideia abstrata de criança, tomada como universal, apaga experiências de crianças negras, indígenas, pobres, do campo, com deficiência, periféricas e pertencentes a diferentes grupos culturais (Werneck e Soares, 2025; Rosemberg, 1994; Gomes, 2017; Candau, 2011). Falar em infância, no singular e de modo abstrato, cobra um preço alto e apaga diferenças reais. Por isso, a formação

de professores para a Educação Infantil precisa incluir leitura crítica do racismo estrutural e das formas pelas quais ele atravessa currículo, materiais pedagógicos, expectativas docentes, organização dos espaços, interações entre pares, relação com as famílias e processos de avaliação (Werneck e Soares, 2025; Rosemberg, 1994; Gomes, 2017; Candau, 2011).

Mover a educação antirracista do plano declaratório para a prática pedagógica exige revisão do olhar docente, do repertório cultural selecionado pela instituição e das categorias com que os professores leem a infância. Eliane Cavalleiro (2001) mostrou como o racismo se instala precocemente nas relações escolares e produz hierarquias, silenciamentos e exclusões. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) contribui para situar a formação docente no campo da revisão curricular e do enfrentamento aos padrões eurocentrados de conhecimento. Nilma Lino Gomes (2017) sustenta que o Movimento Negro educa a sociedade brasileira e interpela a escola a rever seus pactos de poder, seus critérios de legitimidade cultural e sua forma de produzir reconhecimento. Na Educação Infantil, isso implica formar professores capazes de construir práticas em que crianças negras e indígenas se vejam representadas com dignidade, pertença e valor, e em que a diferença seja tratada como dimensão constitutiva da vida coletiva, em consonância com a Lei n.º 10.639, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a Lei n.º 11.645 (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008).

Uma formação antirracista comprometida com a reorganização concreta da vida institucional requer trabalho sistemático com literatura, brincadeiras, músicas, imagens, brinquedos, narrativas, referências estéticas e modos de nomear o mundo (Werneck e Soares, 2025; Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012; Gomes, 2017; Prandini, 2018). Requer, igualmente, revisar formas sutis de discriminação presentes no cotidiano. Quem é mais tocado, mais elogiado, mais ouvido, mais convidado a participar, mais protegido, mais corrigido ou mais vigiado dentro da instituição. Que cabelos aparecem nos livros e murais. Que famílias são reconhecidas como portadoras de cultura legítima. Que territórios entram no currículo. Que memórias africanas, afro-brasileiras e indígenas ganham materialidade na experiência das crianças. Sem o enfrentamento dessas perguntas, a formação tende a permanecer no plano da intenção e a produzir baixo impacto sobre a reorganização da prática pedagógica e das relações institucionais (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012; Gomes, 2017; Prandini, 2018).

Assumir a pluralidade das infâncias em perspectiva de direito público exige incluir na formação docente o debate sobre inclusão, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma que a instituição educativa deve assegurar acesso, participação e aprendizagem às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Candau, 2011). Na Educação Infantil, isso pede mais que matrícula formal. Exige ambientes acessíveis, tempos flexíveis, materiais variados, trabalho colaborativo, escuta sensível e capacidade de interpretar as múltiplas formas pelas quais as crianças participam e produzem linguagem. O desafio é

grande. E precisa ser tratado como parte do núcleo da formação docente, e não como apêndice eventual (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Candau, 2011).

### 3.3 MERCANTILIZAÇÃO DA INFÂNCIA, AVALIAÇÃO E DEFESA DO COMUM

Observar a reorganização contemporânea das políticas educacionais torna a crítica à mercantilização da educação uma exigência incontornável da formação docente, porque a educação passou a ser submetida a linguagens gerenciais, métricas de desempenho, padronizações curriculares, comparações competitivas, controle por resultados e expansão de materiais prontos produzidos por agentes privados (Frigotto, 2010; Brasil, 2009; Rosemberg, 1994). No campo da Educação Infantil, esse movimento ganha contornos graves. A riqueza da experiência infantil passa a ser tratada como indicador administrável. O trabalho docente tende a converter-se em aplicação de protocolos. Gaudêncio Frigotto (2010) ajuda a compreender que a subordinação da educação à racionalidade produtivista esvazia seu horizonte público e rebaixa a formação humana a valor instrumental.

As análises de Fúlvia Rosemberg (1994) sobre as políticas de atendimento à infância no Brasil ajudam a compreender que expansão do acesso e qualidade do atendimento precisam ser pensadas de forma articulada. Suas reflexões mostram que a oferta destinada às crianças pobres foi atravessada por seletividade social, precarização e tratamento desigual. A lógica mercadológica se expressa tanto na privatização direta de serviços quanto na naturalização de ofertas precárias como se o direito pudesse ser cumprido por qualquer arranjo institucional. Defender Educação Infantil pública implica, nesse sentido, defender financiamento adequado, projeto pedagógico consistente, condições materiais dignas, trabalho coletivo, gestão democrática e profissionais valorizados (Campos, 1994; Campos e Rosemberg, 1995; Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Quando a infância é convertida em objeto de mensuração estreita, a crítica ao ranking e à quantificação ganha pleno sentido, porque crianças pequenas demandam acompanhamento qualitativo, interpretativo e contextual e porque a experiência da Educação Infantil excede medidas estreitas de rendimento (Brasil, 2009; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil assinalam que a avaliação deve ocorrer sem objetivo de promoção, seleção ou classificação (Brasil, 2009). Em diálogo com essa orientação, a documentação pedagógica aparece como instrumento de reflexão sobre o trabalho educativo e de replanejamento das experiências. Avaliar, aqui, não é ranquear. É interpretar percursos, discutir contextos e reorientar o trabalho pedagógico com base na experiência concreta das crianças (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

Reconhecer a densidade humana, política e cultural da infância torna evidente que ela excede qualquer métrica de produtividade, razão pela qual a organização do cotidiano institucional em função da produção de evidências de desempenho altera o próprio sentido público da Educação Infantil (Freire, 1996;

Frigotto, 2010; Barbosa, 2006). O efeito é nítido, empobrecem-se a experiência das crianças, o trabalho docente e o currículo, surge, em seu lugar, uma gestão do tempo infantil orientada por metas alheias à densidade da vida cotidiana. Daí a necessidade de uma formação docente capaz de sustentar, em cada escolha pedagógica, a centralidade da experiência infantil e do direito público à educação (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Barbosa, 2006).

### 3.4 FORMAÇÃO INICIAL, ESTÁGIO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Pensar a formação inicial em seus fundamentos exige que a defesa de uma formação humanista, crítica, antirracista e comprometida com a resistência à mercantilização da infância alcance o desenho dos cursos de Pedagogia, já que esses cursos necessitam oferecer sólida base teórica sobre infância, currículo, políticas públicas, desigualdade, relações étnico-raciais, linguagem, brincadeira, arte, corpo, desenvolvimento humano, documentação pedagógica, gestão democrática e trabalho com bebês e crianças bem pequenas (Nóvoa, 1992; Pimenta e Lima, 2012; Freire, 1996). Há, aí, um problema recorrente. A fragmentação entre teoria e prática ainda marca muitos percursos formativos. António Nóvoa (1992), Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012), em diálogo com Paulo Freire (1996), ajudam a sustentar a ideia de que o professor se forma pela reflexão sistemática sobre a prática, pela investigação e pela inserção crítica na realidade institucional.

Quando essa articulação se volta especificamente para a Educação Infantil, o estágio e as experiências de imersão institucional precisam permitir que o futuro professor observe como se organizam tempos, espaços, materiais, agrupamentos, relações entre adultos e crianças, vínculos com as famílias, formas de registro, mediações de conflito, propostas de leitura e experiências com arte, brincadeira, natureza e corpo (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Pimenta e Lima, 2012). Precisam, ainda, produzir condições para que ele aprenda a documentar, interpretar e discutir pedagogicamente o que observa. Sem isso, o estágio corre o risco de reforçar modelos cristalizados. Com mediação teórica e analítica, pode converter-se em campo de leitura crítica da instituição e em espaço de elaboração da identidade docente (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Pimenta e Lima, 2012).

A profissionalidade docente se constitui no interior de práticas coletivas de estudo e reflexão, razão pela qual a formação continuada precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, onde o cotidiano apresenta elevada complexidade relacional e institucional (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019; Formosinho-Oliveira, 2020). Em vez de treinamentos rápidos e descontextualizados, a formação em serviço ganha densidade quando se organiza a partir de problemas reais da instituição, de registros do cotidiano, de documentação pedagógica, de revisão de ambientes, de análise de livros e materiais, de observação das interações e de diálogo com famílias e territórios. É aí que ela faz sentido. É aí que fortalece a autonomia intelectual dos professores e sustenta

uma cultura institucional de estudo e reflexão (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019; Formosinho-Oliveira, 2020).

Reconhecer que a criança chega à instituição trazendo pertencimentos, memórias, modos de linguagem, rotinas familiares, marcas territoriais e experiências culturais diversas faz com que a presença das famílias e dos territórios integre a própria compreensão do trabalho pedagógico (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2009; Arroyo, 2012; Candau, 2011). Isso pede relação de respeito, escuta e corresponsabilidade. Pede, igualmente, reconhecer que a Educação Infantil integra uma rede mais ampla de proteção e formação da infância. Nesse ponto, o princípio da gestão democrática e o reconhecimento das famílias como interlocutoras legítimas do trabalho educativo fortalecem o caráter público da Educação Infantil e sua inserção na vida social dos territórios (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2009; Arroyo, 2012; Candau, 2011).

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao final deste percurso, torna-se possível afirmar que a formação do professor para a Educação Infantil constitui questão estratégica para o presente e para o futuro da educação pública brasileira, pois dela depende, em larga medida, o modo como a escola pública lê a infância e organiza seu trabalho com as crianças. A formação docente não constitui tema acessório no debate sobre a Educação Infantil, ela diz respeito ao modo como a escola pública lê a infância e decide o que fazer com ela.

A defesa dessa formação implica sustentar que a Educação Infantil tem sentido público quando reconhece bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos, cultura, linguagem e participação e quando organiza experiências institucionais em que cuidado e educação formam unidade. O professor da Educação Infantil aparece, assim, como profissional comprometido com a formação humana, com a justiça social, com a pluralidade das infâncias e com a construção de instituições educativas em que as crianças possam viver sua infância com dignidade. Escolarização precoce, racismo e mercantilização da educação aparecem, nesse quadro, como tensões concretas a serem enfrentadas, e não como problemas periféricos.

Inserir o debate sobre formação docente na Educação Infantil no terreno mais amplo da disputa por projeto de sociedade permite perceber que formar professores para atuar com bebês e crianças pequenas envolve decidir que infância a escola pública reconhece, que experiências considera dignas de serem vividas, que culturas entram no currículo, que corpos e vozes encontram legitimidade institucional e que formas de relação entre educação e democracia se tornam possíveis no cotidiano das creches e pré-escolas. Por essa via, a formação docente ganha densidade ao assumir a infância como tempo pleno da vida humana e a Educação Infantil como espaço público de cuidado, cultura, convivência, linguagem, participação e produção de humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- 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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação, construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **O inegociável na pedagogia da educação infantil**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2020, São Leopoldo. Conferência. São Leopoldo: Unisinos, 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. p. 15-24.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz, identidade étnico-racial, educomunicação e histórias de vida**. Belo Horizonte, Letramento, 2018

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.


ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil nos Estados Unidos**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

WERNECK, Douglas Barbosa; SOARES, Ademilson de Sousa. Desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03: por uma educação antirracista. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, v. 13, n. 28, p. 324-334, out. 2025. DOI 10.70597/vozes.v13i28.1118.

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: ESTAMOS PREPARANDO CRIANÇAS PARA A VIDA?**

**EMOTIONAL EDUCATION IN SCHOOL: ARE WE PREPARING CHILDREN FOR LIFE?**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-007>

**Rosangela Maria de Lima Fontoura**

Especialização em Alfabetização e Letramento Pós-graduação Lato sensu  
Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira - FETREMIS

**Maria Fernanda da Silva Jaques da Roza**

Pedagogia - Universidade Norte do Paraná

**Laise Franciele Alves Garcia**

Pedagoga/psicopedagoga  
UNOPAR

E-mail: laise.vascoprado@gmail.com

**Suelen Barbo Calixto da Silva**

Licenciatura em Pedagogia  
E-mail: suelencalixto16@gmail.com

**Rúbya Marya de Oliveira Tonel**

Pós-graduação em Alfabetização e Letramento  
E-mail: rubya\_marya\_tonel@hotmail.com

**Evelin Thais Costa Alvarez**

Pedagogia, Pós em Ludopedagogia  
E-mail: evelinthais44@gmail.com

**Fernanda de Lima**

Pós em Atendimento Educacional Especializado - UNINTER  
E-mail: nandynhalima1@gmail.com

**Jane Sasso Pereira da Costa**

Pós-graduação em Educação  
E-mail: Lúdicajanec9670@gmail.com

**Suellen Salgueiro Rios Minhos**

Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade / Especialização em Orientação Educacional  
E-mail: suellensrios@gmail.com

**Andrea Simone Alves Matos**

Psicopedagogia/UNIFACVEST  
Neuropsicopedagogia/UNIFACVEST  
Alfabetização e Letramento/UNIFACVEST  
E-mail: simoneandrea.mattos@hotmail.com

## RESUMO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de ir além da transmissão de conteúdos cognitivos, incorporando o desenvolvimento das competências socioemocionais como parte fundamental da formação integral do sujeito. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação emocional no contexto escolar, destacando habilidades essenciais como reconhecer emoções, controlar impulsos, lidar com frustrações, desenvolver empatia e resolver conflitos. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentada em referenciais teóricos da educação e da psicologia, busca-se evidenciar o papel da escola e do professor na promoção dessas competências, bem como os desafios enfrentados na prática pedagógica. Conclui-se que a educação emocional é indispensável para a formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e preparados para a vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Educação emocional; Competências socioemocionais; Escola; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

## ABSTRACT

Contemporary education faces the challenge of going beyond the transmission of cognitive content, incorporating the development of socio-emotional competencies as a fundamental part of the individual's integral formation. This article aims to discuss the importance of emotional education in the school context, highlighting essential skills such as recognizing emotions, controlling impulses, dealing with frustrations, developing empathy, and resolving conflicts. Based on a qualitative approach, with a bibliographic and reflective nature, grounded in theoretical frameworks from education and psychology, this study seeks to highlight the role of the school and the teacher in promoting these competencies, as well as the challenges faced in pedagogical practice. It is concluded that emotional education is essential for the formation of more aware, balanced individuals who are better prepared for life in society.

**Keywords:** Emotional education; Socio-emotional competencies; School; Child development; Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola foi concebida como um espaço voltado prioritariamente para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, centrando-se no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. No entanto, as transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas evidenciam a necessidade de uma formação mais ampla, que contemple também os aspectos emocionais e sociais do indivíduo.

Nesse cenário, observa-se um aumento significativo de dificuldades relacionadas ao comportamento e à convivência no ambiente escolar, como impulsividade, ansiedade, baixa tolerância à frustração e

dificuldades de interação social. Tais fatores impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma dissociada das dimensões emocionais.

De acordo com Goleman (1995, p. 42), "as emoções desempenham um papel fundamental na tomada de decisões e no comportamento humano", reforçando a ideia de que o ambiente escolar precisa considerar essas dimensões no processo educativo.

Diante disso, a educação emocional emerge como uma dimensão essencial do processo educativo, considerando que aprender a reconhecer, compreender e lidar com as próprias emoções é tão importante quanto adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Este artigo busca responder à seguinte problemática: a escola está, de fato, preparando as crianças para a vida? Para tanto, discute-se o papel da educação emocional no ambiente escolar, com foco em cinco competências fundamentais: reconhecer emoções, controlar impulsos, lidar com frustrações, desenvolver empatia e resolver conflitos.

## **2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A educação emocional pode ser compreendida como o processo de desenvolvimento de habilidades relacionadas à identificação, compreensão e regulação das emoções. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional envolve competências como autoconsciência, autocontrole, empatia e habilidades sociais, sendo fundamentais para o sucesso pessoal e profissional.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991, p. 97) afirma que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Essa concepção reforça que as emoções são construídas nas interações sociais e mediadas culturalmente.

Wallon (1975) destaca a indissociabilidade entre emoção e cognição, afirmando que o desenvolvimento infantil ocorre a partir da integração entre aspectos motores, afetivos e intelectuais. Para o autor, "a emoção é a primeira forma de comunicação da criança" (WALLON, 1975, p. 88), evidenciando seu papel estruturante no desenvolvimento humano.

Piaget (1994) também contribuiu ao discutir o desenvolvimento moral da criança, apontando que a construção de valores e regras está diretamente relacionada às interações sociais e à capacidade de descentração, elemento essencial para o desenvolvimento da empatia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo competências socioemocionais como autoconhecimento, empatia e responsabilidade (BRASIL, 2018).

### **3 COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

#### **3.1 RECONHECER EMOÇÕES**

O reconhecimento das emoções constitui a base do desenvolvimento emocional, sendo essencial para a construção da autoconsciência. Trata-se da capacidade de identificar e nomear sentimentos, tanto em si quanto nos outros.

Segundo Goleman (1995), indivíduos com maior autoconsciência emocional conseguem compreender melhor suas reações, o que favorece a tomada de decisões mais equilibradas.

No contexto escolar, essa habilidade pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas como rodas de conversa, contação de histórias e mediação docente. Ao nomear emoções, o professor contribui para que a criança compreenda o que sente, favorecendo o desenvolvimento emocional.

#### **3.2 CONTROLAR IMPULSOS**

O controle dos impulsos refere-se à capacidade de regular comportamentos e agir de maneira consciente, mesmo diante de emoções intensas. Essa habilidade está diretamente relacionada à autorregulação emocional.

Vygotsky (1991) aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação, sendo o controle do comportamento um processo construído socialmente.

No ambiente escolar, práticas como estabelecer combinados, propor momentos de reflexão e incentivar o diálogo contribuem significativamente para o desenvolvimento dessa competência.

#### **3.3 LIDAR COM FRUSTRAÇÕES**

A capacidade de lidar com frustrações é essencial para o desenvolvimento da resiliência. Situações como erro, espera ou perda fazem parte do cotidiano escolar.

Para Piaget (1994), o enfrentamento de desafios é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conflito gera desequilíbrio e, conseqüentemente, aprendizagem.

Assim, a escola deve promover experiências que permitam à criança enfrentar dificuldades de forma mediada, compreendendo que o erro é parte do processo de aprendizagem.

#### **3.4 DESENVOLVER EMPATIA**

A empatia é a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos do outro. Para Wallon (1975), as relações afetivas são fundamentais no desenvolvimento humano, sendo a base para a construção da sociabilidade.

No ambiente escolar, a empatia pode ser desenvolvida por meio de práticas que incentivem a cooperação, o respeito às diferenças e o diálogo.

Essa competência é especialmente relevante no contexto da inclusão escolar, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor.

### 3.5 RESOLVER CONFLITOS

Os conflitos são inerentes às relações humanas. No entanto, quando bem mediados, podem se tornar oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1991), a interação social é fundamental para o desenvolvimento, sendo os conflitos momentos ricos para a construção de novas formas de pensar e agir.

A mediação docente é essencial para orientar os alunos na resolução de conflitos de forma respeitosa e construtiva.

## 4 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA

O professor desempenha um papel central na promoção da educação emocional, atuando não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador das relações, dos conflitos e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Sua atuação ultrapassa os limites do ensino de conteúdos, envolvendo também a formação humana dos estudantes.

Segundo Nóvoa (1992), a prática docente não se restringe à dimensão técnica, mas envolve um compromisso com a formação integral do sujeito, o que inclui aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, o professor torna-se uma referência para os alunos, sendo sua postura, linguagem, escuta e forma de intervenção elementos determinantes no desenvolvimento das competências socioemocionais.

A maneira como o docente acolhe os estudantes, lida com situações de conflito, reage às manifestações emocionais e conduz as interações em sala de aula influencia diretamente o clima escolar e as relações estabelecidas. Um ambiente pautado no respeito, na escuta ativa e no diálogo favorece o desenvolvimento da empatia, da autorregulação e da convivência saudável entre os alunos.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas, o que reforça o papel do professor como agente fundamental nesse processo. Ao mediar situações do cotidiano, o docente possibilita que os alunos avancem em sua compreensão emocional e social, construindo novas formas de pensar, sentir e agir.

Além disso, é importante destacar que a educação emocional não se limita a momentos específicos ou atividades isoladas, mas deve estar presente de forma transversal em todas as práticas pedagógicas. Cada situação de sala de aula — seja um conflito entre colegas, uma dificuldade de aprendizagem ou uma conquista — representa uma oportunidade de intervenção educativa no campo emocional.

Entretanto, apesar da relevância desse papel, muitos professores não se sentem preparados para atuar nessa dimensão. A formação inicial, em geral, não contempla de maneira aprofundada o desenvolvimento das competências socioemocionais, o que gera insegurança diante das demandas emocionais dos alunos.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se fundamental, possibilitando ao professor ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. Como destaca Nóvoa (1992), o processo formativo deve promover a reflexão crítica sobre a prática, permitindo ao docente ressignificar suas ações no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de cuidado com o próprio professor. Para atuar na promoção da educação emocional, é imprescindível que o docente também tenha espaços de escuta, acolhimento e desenvolvimento emocional. O bem-estar do professor está diretamente relacionado à qualidade de suas interações e à eficácia de sua atuação pedagógica.

Por fim, cabe à escola, enquanto instituição, assumir a educação emocional como parte integrante de seu projeto político-pedagógico. Isso implica desenvolver ações intencionais, promover formação para os profissionais, criar espaços de diálogo e construir uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização das relações humanas.

Dessa forma, o papel do professor e da escola na educação emocional revela-se não apenas relevante, mas indispensável para a construção de um ambiente educativo mais humano, acolhedor e comprometido com a formação integral dos estudantes

## **5 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

Apesar de sua relevância, a educação emocional enfrenta desafios significativos, como a sobrecarga docente, a priorização de conteúdos acadêmicos e a falta de formação específica.

Além disso, a limitada participação das famílias e a ausência de políticas públicas mais efetivas dificultam a consolidação dessas práticas. A seguir, discute-se de forma aprofundada cada um desses entraves.

### **5.1 FALTA DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA**

A ausência de formação docente específica constitui um dos principais entraves para a implementação da educação emocional nas escolas. De modo geral, os cursos de formação inicial de professores ainda priorizam conteúdos teóricos e metodológicos voltados ao ensino tradicional, com pouca ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Essa lacuna formativa faz com que muitos docentes se sintam inseguros ao lidar com questões emocionais em sala de aula, como conflitos interpessoais, crises comportamentais ou dificuldades de

regulação emocional dos alunos. Assim, mesmo reconhecendo a importância do tema, o professor frequentemente não dispõe de ferramentas teóricas e práticas para atuar de forma intencional e eficaz.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação deve estimular o pensamento crítico e reflexivo”, possibilitando ao professor compreender sua prática e transformá-la. No entanto, quando a formação não contempla o desenvolvimento emocional, o docente tende a reproduzir práticas centradas exclusivamente no conteúdo, desconsiderando a dimensão afetiva do processo educativo.

Além disso, a ausência de formação continuada voltada à educação emocional contribui para a manutenção desse cenário, dificultando a atualização dos profissionais diante das novas demandas educacionais. Dessa forma, investir na formação docente torna-se fundamental para a efetiva integração das competências socioemocionais ao currículo escolar.

## 5.2 SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Outro desafio relevante refere-se à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores no contexto educacional contemporâneo. Além das atividades de ensino em sala de aula, os docentes acumulam funções administrativas, planejamento, correção de avaliações, reuniões pedagógicas e demandas burocráticas, o que compromete significativamente seu tempo e sua disponibilidade para desenvolver práticas inovadoras.

Nesse cenário, mesmo reconhecendo a importância da educação emocional, muitos professores encontram dificuldades em incorporá-la de forma sistemática em sua rotina, uma vez que o tempo disponível é frequentemente direcionado ao cumprimento de conteúdos curriculares obrigatórios.

A intensificação do trabalho docente também impacta a saúde mental dos profissionais, gerando estresse, exaustão e, em alguns casos, adoecimento. Tal condição torna-se contraditória, pois espera-se que o professor promova o desenvolvimento emocional dos alunos, sem que ele próprio disponha de condições adequadas para cuidar de sua própria dimensão emocional.

Conforme Nóvoa (1992), a valorização do professor passa necessariamente pela melhoria das condições de trabalho. Nesse sentido, pensar a educação emocional implica também considerar o bem-estar docente, reconhecendo que não é possível promover equilíbrio emocional nos alunos sem garantir suporte aos educadores.

## 5.3 ÊNFASE EXCESSIVA EM CONTEÚDOS ACADÊMICOS

A cultura escolar ainda é fortemente marcada pela valorização dos conteúdos acadêmicos, especialmente aqueles mensuráveis por meio de avaliações padronizadas e indicadores de desempenho. Essa lógica prioriza habilidades cognitivas em detrimento do desenvolvimento integral do estudante, relegando as competências socioemocionais a um plano secundário.

Nesse contexto, a prática pedagógica tende a ser orientada por metas quantitativas, como resultados em provas e desempenho em avaliações externas, limitando o espaço para atividades que promovam o desenvolvimento emocional.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) proponha uma formação integral, observa-se uma discrepância entre o que é previsto e o que efetivamente ocorre na prática escolar. A pressão por resultados contribui para a manutenção de um modelo educacional centrado no conteúdo.

Segundo Libâneo (2001), a escola deve promover a formação de sujeitos críticos e autônomos. No entanto, quando o ensino se restringe à transmissão de conteúdos, perde-se a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a vida, como empatia e resolução de conflitos.

Além disso, essa ênfase pode impactar negativamente a aprendizagem, uma vez que emoções como ansiedade e desmotivação interferem diretamente na atenção e no engajamento dos alunos.

#### 5.4 POUCA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A participação da família no processo educativo é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, observa-se que, em muitos contextos, essa participação é limitada, especialmente no que se refere à educação emocional.

A ausência de diálogo entre escola e família pode gerar incoerências na formação da criança, uma vez que valores, limites e formas de lidar com emoções nem sempre são trabalhados de maneira articulada entre os diferentes contextos.

Segundo Piaget (1994), o desenvolvimento moral ocorre nas interações sociais, sendo a família e a escola espaços complementares nesse processo. Quando essa parceria não se concretiza, o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ser prejudicado.

Além disso, muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas ao tempo, ao trabalho e até à própria falta de conhecimento sobre educação emocional, o que limita sua participação ativa. Nesse sentido, cabe à escola também promover estratégias de aproximação, orientando e envolvendo as famílias no processo educativo.

#### 5.5 AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS

Por fim, destaca-se a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à educação emocional como um dos principais desafios para sua implementação. Embora documentos oficiais reconheçam a importância das competências socioemocionais, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso e a prática.

A falta de investimentos em formação docente, materiais pedagógicos e programas estruturados dificulta a consolidação da educação emocional como prática sistemática nas escolas. Muitas iniciativas

acabam sendo pontuais, dependendo do interesse individual de professores ou gestores, sem continuidade ou suporte institucional.

Além disso, a ausência de diretrizes claras e acompanhamento por parte dos sistemas educacionais contribui para a fragmentação das ações, impedindo que a educação emocional seja integrada de forma efetiva ao currículo.

Dessa forma, torna-se fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que garantam condições reais para a implementação da educação emocional, incluindo formação continuada, apoio pedagógico e valorização do trabalho docente.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação emocional constitui um elemento essencial para a formação integral das crianças, uma vez que o desenvolvimento humano não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve, de forma indissociável, aspectos afetivos, sociais e relacionais. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que competências como reconhecer emoções, controlar impulsos, lidar com frustrações, desenvolver empatia e resolver conflitos são fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a construção de indivíduos mais conscientes, autônomos e preparados para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a escola assume um papel que vai além da transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço privilegiado de formação humana. É no ambiente escolar que as crianças vivenciam situações concretas de interação, enfrentam desafios, constroem vínculos e aprendem a lidar com diferentes emoções. Assim, a intencionalidade pedagógica no trabalho com a educação emocional torna-se indispensável para que essas experiências contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, conforme discutido ao longo do artigo, a implementação da educação emocional ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente específica, a sobrecarga de trabalho dos professores, a ênfase excessiva em conteúdos acadêmicos, a limitada participação das famílias e a ausência de políticas públicas efetivas. Tais fatores evidenciam que, embora reconhecida em documentos oficiais e na literatura acadêmica, a educação emocional ainda não está plenamente consolidada na prática escolar.

Dessa forma, torna-se necessário repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, de modo a promover uma integração real e efetiva das competências socioemocionais ao currículo. Isso implica investir na formação inicial e continuada dos professores, garantir melhores condições de trabalho, fortalecer a parceria entre escola e família e desenvolver políticas públicas que sustentem essas ações de forma contínua e estruturada.

Além disso, é fundamental compreender que a educação emocional não deve ser tratada como um conteúdo isolado ou uma atividade pontual, mas como uma dimensão transversal do processo educativo, presente nas interações cotidianas, nas práticas pedagógicas e na cultura escolar como um todo.

Como afirma Goleman (1995, p. 21), “o verdadeiro sucesso não depende apenas do quociente intelectual, mas da capacidade de lidar com as emoções”. Tal afirmação reforça a necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento integral do sujeito, reconhecendo que aprender a sentir, a conviver e a se relacionar é tão importante quanto aprender conteúdos acadêmicos.

Portanto, investir na educação emocional é investir na formação de uma sociedade mais empática, equilibrada e humana. Cabe à escola, aos educadores, às famílias e às políticas públicas assumirem, de forma conjunta, esse compromisso, garantindo que as futuras gerações estejam não apenas preparadas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para a vida

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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


PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE IMPORTANCE OF PLAYFUL ACTIVITIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-008>

**Francisca Rocicleia Lima Moita**

Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
Pós-graduada: Educação Infantil Com Libras - Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME  
Atendimento educacional Especializado - AEE - Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI  
Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar - Faculdade Educamais - UNIMAIS  
Timon/MA

E-mail: [rocicleia03@hotmail.com](mailto:rocicleia03@hotmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

**Maria do Perpétuo Socorro Carvalho Silva**

Graduada: Licenciatura em Pedagogia - UEMA  
Pós-graduação em Educação Especial e Infantil com ênfase em Libras pela Faculdade Evangélica Meio Norte - FAEME

Pos-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica Faculdade - Einstein Facei

E-mail: [socorroanely@gmail.com](mailto:socorroanely@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo pretende salientar a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil. Pois a Ludicidade desperta o interesse das crianças contribuindo para a construção do conhecimento, tomando como suporte teórico as concepções de Vygotsky (2008); Kishimoto (2011); Teixeira (2010) Smolle (2000); entre outros que estudam a Ludicidade como ferramenta de acesso ao ensino e aprendizagem das crianças, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de questionário aplicado a três professores da educação infantil da escola X da rede municipal de Timon (MA), a fim de obter resposta das atividades lúdicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e sua metodologia aplicada se contribui para o processo de ensino e aprendizado das crianças. A presente pesquisa apontou para o fato de que as atividades lúdicas constituem uma ferramenta de aprendizagem que se desenvolve de forma positiva na aquisição do conhecimento das crianças, é fundamental que esta prática pedagógica faça parte do professor na educação infantil.

**Palavras-chave:** Atividades Lúdicas; Ensino Aprendizagem; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of playful activities in the teaching and learning process of children in early childhood education. Because playfulness awakens children's interest, contributing to the construction of knowledge, drawing on the theoretical concepts of Vygotsky (2008); Kishimoto (2011); Teixeira (2010), and Smolle (2000), among others who study playfulness as a tool for accessing children's teaching and learning, bibliographic and field research was used, through a questionnaire administered to three early childhood education teachers at school X in the municipal school system of Timon, Maranhão, in order to obtain responses on the playful activities developed by teachers in the classroom and their applied methodology, whether they contribute to the teaching and learning process of children. This research highlighted the fact that playful activities constitute a learning tool that positively develops children's knowledge acquisition. It is essential that this pedagogical practice be part of the early childhood education teacher's training.

**Keywords:** Ludic Activities; Learning Education; Child Education.

## 1 INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas inseridas no processo ensino aprendido das crianças da educação infantil desenvolvem e desperta no educando um olhar observador, no que acontece no seu entorno, E essas reações das crianças provocam, aguçam a capacidade de entrada como ocorre o funcionamento das atividades, as mesmas desenvolvem o pensamento, a imaginação e o raciocínio, por meio de conteúdos atrativos que com constitui uma aprendizagem rica e envolvente. Desse modo, as crianças participantes das atividades lúdicas podem aprender diferentes conceitos a partir das experiências e criatividade do educador e da expressão oral entre outras habilidades nesta faixa etária de idade (0 a 5 anos).

Nesse contexto, o educador deve ter uma postura norteadora para observar que muitas crianças são curiosas e interessadas em examinar objetos, espaços, movimentos, observar as reações e explorá-los. Pelos interesses espontâneos, elas buscam sempre explicações para determinadas reações nas brincadeiras principalmente às executadas em sala de aula, Como corrida do saco, jogo da amarelinha etc.

A aprendizagem lúdica propicia oportunidades compatíveis com a idade das crianças, por meio das brincadeiras desenvolvidas no cotidiano, durante a realização das atividades escolares para que elas desenvolvam linguagens. Que seja por meio de introdução da música, de movimentos corporais, ou das expressões simbólicas, as mesmas desenvolvem a coordenação motora, a escrita, o convívio social e cultural. Nessa perspectiva a escola proporciona a criança o processo formal de aprendizagem e a inserção desta no meio social e na sua própria cultura, como na família, na escola, etc.

Na educação infantil que ocorre os primeiros passos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias, para que as crianças sigam uma trajetória de sucesso na vida escolar. Nesse processo de ensino aprendido das atividades lúdicas na educação infantil, as crianças se desenvolvem socialmente e cognitivamente de forma lúdica, e o brincar proporciona os movimentos corporais, aciona aquisição de habilidades motoras por meio dos jogos, cujo objetivo é despertar, desenvolver e aprimorar o desenvolvimento da consciência do educando. Sendo assim, se configura os benefícios do lúdico no espaço escolar. Nessa perspectiva tem a importância das atividades lúdicas no processo em ensino-aprendizagem, quem promove a descoberta e oferece a criança oportunidades de vivenciar diferentes formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança em seu meio social.

Neste sentido elaborou-se as seguintes questões: Qual a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil? Haja vista que o lúdico contribui para a formação da criança como elemento que alimenta o processo ensino-aprendizagem, que se busca por meio de atividades lúdicas constituir um sujeito aprendiz, cujo objetivo de estudo é o conhecimento. Para facilitar os caminhos da pesquisa tem-se como objetivo geral analisar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil e como específicas: Compreender como são desenvolvidas as atividades lúdicas em sala de aula; Verificar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil. O referencial selecionado como suporte teórico baseia-se nos autores: Vygotsky (2008); Kishimoto (2011); Antunes (2004); entre outros.

## **2 METODOLOGIA**

Com relação à metodologia para este estudo utilizou-se a pesquisa explicativa, aliada à pesquisa de campo e bibliográfica, com o método dialético e abordagem qualitativa.

Conforme a classificação desta pesquisa, segundo os seus objetivos pode definir-se como explicativa porque é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o reconhecimento da realidade, por que explica a razão, o porquê das coisas em movimentos. De acordo com os procedimentos, a pesquisa tem duas etapas. A primeira etapa bibliográfica, com a revisão de livro que abordam a temática em estudo e a outra de campo, por meio da aplicação de questionários, semiestruturados com perguntas abertas.

Conforme Marconi; Lakatos (2006). Este é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, onde será possível conhecer as concepções destes educadores, e a partir daí verificar a sua prática pedagógica.

Nesta pesquisa utilizou o método dialético, que de acordo com Marconi; Lakatos (2006). "As Coisas não são analisadas na qualidade de objetos, fixos, mas em movimento nenhuma coisa está acabada encontra-se sempre em transformação". Nesta perspectiva os dados da pesquisa são classificados como qualitativos, que permite um contato com o mundo real. Segundo Marconi; Lakatos (2006) este tipo de

pesquisa "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento".

Nesse sentido os sujeitos da pesquisa foram três professores da educação infantil sendo aplicado um questionário semiestruturado direcionado aos mesmos. A escolha pela instituição X se deu de forma aleatória, para verificar a aplicabilidade das atividades lúdicas na prática cotidiana se acontece realmente na intenção do ensino e aprendizagem das crianças.

Assim, na análise dos dados, os resultados obtidos nos questionários de cada educador serão analisados. Este procedimento auxiliará no resultado final da pesquisa. Na visão de Lakatos (2006) "o pesquisador entra em contato com maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir resposta de suas indagações". Os dados foram coletados no período de 05 a 10/05/2016. Desse modo a análise dos dados é parte essencial, para a conclusão coerente dos resultados que sejam relevantes para a pesquisa em si.

O presente trabalho encontra-se dividido em sessões, sendo abordado: Nas primeiras concepções teóricas sobre ludicidade, na visão de Maluf (2009) "ou brincar é importante para as crianças, pois, ele desenvolve situações cotidianas que irá construir sua identidade". A segunda aborda o papel das atividades lúdicas do processo ensino e aprendizagem na perspectiva de Vygotsky, ao ressaltar que essas atividades aguçam o domínio cognitivo, a assimilação e a percepção das crianças que leva ao aprendizado de forma espontânea; A terceira trata dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, que favorece situações de ensino e aprendizagem como parcerias, atenção e afetividade na educação infantil. A brincadeira na construção do conhecimento, como atividade presente no cotidiano das crianças, que promove seu desenvolvimento físico, Social e intelectual E por fim as considerações finais.

### **3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE LUDICIDADE**

Estudiosos como Vygotsky, Rizzo, Antunes, Kishimoto, Chateau entre outros, ressaltam a importância de trabalhar o lúdico em suas pesquisas na esfera escolar, na exploração e na obtenção da qualidade do processo ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil, os mesmos reforçam o estudo ao dizer, para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa e dinâmica, o educador deve recorrer as técnicas dos jogos. Seguindo a contemplação de diferentes autores, temos Caillois (1967), explica que "O jogo possui características que são definidas essencialmente como a atividades; desenvolve as Capacidades motoras, cognitivas e sociais, permitindo a socialização e a experimentação das regras".

Nesse eixo temático, o lúdico, como metodologia pedagógica contribui para o aprendizado das crianças possibilitando ao professor desenvolver dinâmicas cada vez mais eficientes e criativas, fazendo com que haja a interação do aluno nas atividades em sala de aula e conseqüentemente este possa compreender, assimilar o conhecimento, aumentando sua vontade de aprender. Desta forma o educador

atinge seu objetivo proposto de ensino- aprendizagem, estimulando a criança ser pensador, questionadora na formulação de suas respostas e oportunizando a aprendizagem que é o objetivo principal da educação, respeito aos colegas em sala de aula, a professor como mediador do conhecimento.

Nessa perspectiva Cunha (1994) acredita que:

A ludicidade oferece uma situação de aprendizagem delicada, ou seja, que o professor precisa nutrir o interesse do aluno, sendo capaz de respeitar o grau de desenvolvimento das múltiplas inteligências do mesmo, do contrário a atividade lúdica perde completamente sua riqueza e seu valor, além do mais o professor deve gostar de trabalhar esse novo método sendo motivador e fazer com que os alunos gostem de aprender, pois se o educador não se entusiasma pelo que ensina o aluno não terá o interesse em aprender.

A ludicidade no cotidiano do professor é desafiadora e leva-o, a produzir e oferecer soluções a situações problemas na construção de novos conhecimentos através das atividades. Assim, se constituem as diversas razões que levam aos educadores executarem a ludicidade como forma das crianças adquirirem e desenvolver as inteligências múltiplas. Entende-se que o lúdico é um dos motivadores na concepção e na construção de esquemas de domínio cognitivos que impulsiona a aprendizagem das crianças.

Segundo Costa e Silva et al. (2008), "o lúdico promove o desenvolvimento das crianças nas atividades, pois o brincar é a sua forma de construção do imaginário para o real".

Oportunizar a aprendizagem lúdica aos alunos é oferecer o desenvolvimento da criticidade, da afetividade e da própria criatividade um dos elementos essenciais ao pensar, desta maneira as habilidades individuais com as do grupo desenvolve o processo em ensino-aprendizagem as crianças e permite a descoberta das relações dos alunos de cooperação, união nos trabalhos em grupos e Participação de todos possibilita aos educados assumir funções presentes na sua formação Como troca de experiências, ao criar, recriar e reinventar as atividades lúdicas e adaptá-las à realidade do ambiente escolar ou da sua própria comunidade que está inserido em sala de aula.

A ludicidade é fundamental na educação infantil; E pensar a educação infantil implica considerar a importância do jogo, da brincadeira, do brinquedo, do jogo cooperativo para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem das crianças. Portanto no processo educacional da criança todos os aspectos devem ser considerados como: Cognitivo, Afetivo, emocional, social e psicológico. Pois, a criança é um ser total e que sua educação deve ser de forma integral, e a ludicidade lhe proporciona esta interdisciplinaridade de maneira lúdica, as crianças vão aprender diferentes conteúdos das disciplinas escolares que se inter-relacionam de forma objetiva visando a aprendizagem.

### 3.1 O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

São muitas atividades lúdicas, mas o jogo é considerado a atividade lúdica, mais trabalhada pelos educadores na educação infantil, ele estimula as várias inteligências múltiplas, ou seja, a criança aprende variados estímulos, tais como mudança, música, teatro, pintura, etc. A mesma se envolve e desenvolve socialmente, cognitivamente de maneira lúdica. Nessa perspectiva o lúdico é um recurso didático dinâmico que permite resultados eficazes no processo ensino e aprendizado, exigindo do educador planejamento e o cuidado na execução das atividades lúdicas em sala de aula. Assim se configura as diversas razões que reforçam os professores a trabalhar em sala de aula as atividades lúdicas no âmbito escolar, como diz Rizzo (2001) sobre o lúdico: " A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual". Desse modo o papel do professor e de mediador e estimulador das crianças na construção de novos saberes essenciais ao seu desenvolvimento, pois nas novas concepções sobre educação infantil ressalta que, na educação infantil se formaliza a educação da criança, e que esta levará para sua vivência em sociedade.

Deve-se, portanto, valorizar as atividades lúdicas, pois elas oferecem oportunidades de vivências e de interação sociomotoras, dando-lhe melhor qualidade de vida. Os professores devem pensar na ludicidade como desenvolvimento da educação das crianças e pensar em levar todas as formas úteis que permita a criança apropriar-se desse conhecimento.

A esse respeito Teixeira (2010) diz que:

Pelas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas e motoras, exploram e refletem sobre a sua realidade e sobre os costumes a cultura na qual vivem, incorporando a realidade ao mesmo tempo em que a ultrapassam, transformando-a pela imaginação.

Vê-se que as atividades lúdicas desenvolvidas nas instituições exercem papel importante na formação das crianças por meio dos jogos e brincadeiras estimuladas em sala de aula, elas manifestam ou esboçam reações afetivas, emocionais e cognitivas. O lúdico faz parte do universo humano, e o jogo com ação educativa que complementa o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é fundamental ofertar as crianças aprendizagens que ocorrem através das brincadeiras lúdicas, pois:

“Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação.” (RCNEI, 1998, p. 23)

Nesse sentido as atividades lúdicas desempenham papel essencial no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil, desse modo às atividades lúdicas divertem, mais ao mesmo

tempo ensinam as crianças responsabilidades e valores, além de instruí-las a descobrir condutas morais formando-a um sujeito consciente de seus deveres no meio social.

Diante dessa perspectiva as atividades lúdicas são importantes para melhoria educacional das crianças e para uma boa fluidez das aulas para que estas transcorram de forma natural, desse modo, as atividades lúdicas se configuram um aliado dos educadores no caminho dos bons resultados no final do processo ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil.

Para Antunes (2003),

Pode-se afirmar que a ludicidade do jogo proporciona momentos mágicos e únicos na vida de um indivíduo, pois no mesmo instante que diverte, ensina e desenvolve o raciocínio e a criatividade além de obter responsabilidade diante da situação colocada a ele.

O jogo como atividade lúdica desenvolve diversas potencialidades na criança como: cooperação, criatividade, prazer, interação, assimilação, responsabilidades entre outros que desenvolvem suas personalidades.

### 3.2 OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Entende-se, que os jogos funcionam como uma ferramenta de união, que interliga as crianças e possibilita diferentes áreas de conhecimento. Há vários tipos de jogos que o educador pode selecionar, por exemplo, de um jogo de regras (jogo de dominó), neste as crianças vão brincar, explorar o jogo e conhecer as peças que compõem o jogo. Depois desse processo de conhecer e explorar irão jogar esse tipo de jogo, dessa forma desenvolverão construções e relacionamentos pré-estabelecidos a partir de um eixo lúdico, que proporcionará uma integração e ao mesmo tempo um rendimento nos ambientes, escolares e sociais de forma afetiva. Nesse ponto a escola assume uma postura facilitadora da aprendizagem de seus educandos, haja vista que a escola é um elemento de transformação da sociedade que a compõe; nesse sentido, o trabalho dos educadores com os jogos é um dos caminhos para atingir estas transformações e contribuir com o desenvolvimento das crianças, motora, concentração, percepção, raciocínio lógicos e etc.

De acordo com Winnicott, Freud, Erickson (1975), “Eles enfocam a importância do jogo para o desenvolvimento emocional da criança, como elemento importante frente às pressões oriundas do meio sociocultural”.

Percebe-se o jogo como um quebra-cabeça, que se constitui em atividade dinâmica de transformação ou mudança de pensamento em uma nova postura individual da criança que prepara para um mundo melhor socialmente, ampliando e valorizando seu espaço de convivência, oportunizando estimular o desenvolvimento de habilidades básicas na aquisição de novos conhecimentos.

Os jogos de regras podem ser utilizados em sala de aula, pois, eles possibilitam o exercício lúdico e favorece o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil. Na visão de (Freiedmann apud Teixeira, 2010); “Jogos: designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturante que envolve regras”. Já Kishimoto (2011, p. 27) ressalta que: “todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira”.

O ensino e aprendizado envolve regras que serve de base para a organização de conhecimentos considerados úteis para as crianças vivenciarem diferentes papéis que permite liberdade de ação, atitude e, conseqüentemente prazer nas atividades escolares.

Alguns jogos como: Elefante pega, um dos jogadores é o elefante que vai pegar os demais; Cartolinas coloridas: o educador deve cortar pedacinhos quadrados de cartolina nas cores: vermelho, azul, amarelo, verde e marrom, de acordo com o número de alunos que há na sala; de um lado escrever as palavras: amor, alegria, paz, felicidade, carinho, do outro, os números 1, 2, 3, 4, 5 as cartelas devem ser jogadas ao alto cada aluno pega uma. Oportunizam relações interpessoais e intrapessoais de desafios, de estímulos que desenvolve o cognitivo, afetivo, linguístico, a moral e múltiplas aprendizagens como trabalho em equipe; criatividade, cooperação, autoconfiança, iniciativa e comunicação, além de favorecer o desenvolvimento de valores éticos e morais.

### 3.3 A BRINCADEIRA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As brincadeiras na construção do conhecimento podem ser considerada alguma das melhores maneiras das crianças se comunicarem e se relacionarem, e ao mesmo tempo aprender, isso por meio das atividades lúdicas, assim as crianças vivenciam diferentes situações e sentimentos que contribui para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social como ressalta: Smolle (2000) Brincar e jogar são mais que atividades lúdicas: são formas de obter informações, respostas e contribuem para que a criança adquira vontade de obter informações, buscar novos caminhos, confiar, raciocinar e descobrir.

As brincadeiras desenvolvem nas crianças habilidades de concentração, curiosidade, consciência de grupo, coleguismo, companheirismo, autoconfiança e autoestima; Assim, como a qualidade das oportunidades ofertadas do brincar na aprendizagem escolar, produz efeitos educacionais na construção do conhecimento das crianças. Desse modo as brincadeiras por meio das atividades lúdicas propiciam diversas aprendizagens, despertam e exercitam a inteligência, permitindo a criança estimular a inventividade e a imaginação que promove sua formação social, como sujeito na sociedade, ou seja, convívio das relações com outras pessoas.

Segundo Froebel (1912) diz: “Brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano neste período por ser o auto-ativa representação do interno-a representação de necessidades e impulsos internos”.

Portanto, as brincadeiras aplicadas em sala de aula de forma adequada contribuem para o desenvolvimento da criança, nesse ponto o brincar é tão importante, pois, auxilia no desenvolvimento do processo de aprendizagem, dessa forma a brincadeira é uma atividade que contribui para estruturação dos educandos enquanto sujeito no processo de constituição de suas personalidades. Seguindo essa linha de raciocínio Vygotsky (2008), diz que, “A criança é um ser social, que por meio da interação com o outro ocorrerá uma aprendizagem significativa”.

Conforme Maluf (2009) ressalta que: “É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por situações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade a imagem de si e do mundo que a cerca”.

Brincando a criança aprende, se desenvolve, cresce e se percebe como um ser no mundo, através do brincar ela vai compreendendo limites e cria novas possibilidades de se socializar dentro da sua cultura. Nesse ponto o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e deve estar presente nas atividades cotidianas da criança na educação infantil.

Nessa perspectiva torna-se relevante ao educador possibilitar as crianças no ambiente escolar, estratégias que brincando vão exercitando o seu corpo, aprendendo a conhecer seu próprio corpo, os limites desse corpo, nesses momentos de prazer, alegrias, as crianças vão descobrindo e explorando cada elemento que compõe o espaço que está inserida e também vai construindo conhecimento sobre textura, cores, formas, palavras, vai aprender que o brincar impulsiona o construir, o inventar, o criar e as possibilidades de descobrir palavras novas, ou seja, brincando a aprendizagem se torna mais fácil, eficaz de forma mais fluída. Portanto, a brincadeira é fundamental na vida da criança em idade escolar.

Assim, os brinquedos fazem parte do universo das crianças desde os primeiros anos de existência (nascimento); Assim, a relação da criança com os brinquedos começa na fase da garatuja, ao manusear seu primeiro brinquedo, que constituirá uma experiência na direção do aprender, manuseando a massa de modelar e a argila.

Para Chateau (1987), “O brinquedo é produto da cultura, possui dimensão e função social, inserido num sistema que lhe confere razão de ser, transmitindo um sistema de significado que permitem compreender determinada sociedade e cultura”. Já Kishimoto (1998) diz que: “O brinquedo apresenta duas funções, a Lúdica, que tem por objetivo a diversão e o prazer, quando escolhido voluntariamente e a função educativa, quando o brinquedo ensina ou acrescenta algo na formação intelectual da criança”.

O trabalho do educador na educação infantil é de mediador, facilitador dessas múltiplas realizações para envolver o ato de brincar, pois, sabe-se, que os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com empregos dos dons e da metodologia desenvolvida pelo professor pode aliar os dois no processo de construção do conhecimento da criança, criando novas ferramentas que auxilia, e

oportunizar as crianças através das brincadeiras adquirem valores morais e culturais como autoestima, cooperação e autoconhecimento.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados coletados e tendo em foco os objetivos da presente pesquisa apresentam-se os resultados da mesma. Desta maneira pretende-se conhecer a importância das atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil.

De acordo com os dados coletados nos questionários os professores compreendem que as atividades lúdicas desempenham o desenvolvimento dos domínios cognitivos e psicomotores das crianças permitindo um conhecimento evolutivo no dia a dia como se ver no quadro abaixo.

Quadro 01 – A importância das atividades lúdicas na educação infantil

<b>Professor(a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Porcentagem %</b>
P.A, P.B e P.C	Ambas responderam que sim. Pois as atividades lúdicas para o aprendizado do aluno, possibilitando uma aprendizagem de forma livre e prazerosa.	100%

Fonte: Questionário 2016

Desse modo, as atividades lúdicas se constituem um dos requisitos básicos para desenvolver nas crianças o domínio psicológico motor, a concentração, o raciocínio entre outros que favorece a aprendizagem da criança por meio do brincar.

De acordo com Piaget (1971), “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas das funções que as crianças lhe contribuem”.

Percebe-se que através dessa atividade a criança descobre novos significados, atribuindo papéis ao jogo, nessa construção vão apontando nomes aos objetos em ação, nesse momento assimilam, observam, atentamente os objetos em movimentos, experimentam de forma livre e espontânea.

Nestes aspectos compreendem-se que os educadores pensam nas crianças e na sua relação com o meio para construir um aprendizado significativo em suas vivências cotidianas em sala de aula que visa despertar para as primeiras manifestações de aprendizagem ao responderem que as atividades lúdicas são importantes na vida das crianças e desenvolve o ensino e aprendizagem, como se ver no quadro abaixo:

Quadro 02 – Desenvolvimento das atividades lúdicas no processo ensino e aprendizagem

<b>Professor(a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Porcentagem %</b>
P.A, P.B e P.C	Ambas responderam que sim. Pois as atividades possibilitam o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, facilitando uma aprendizagem diversificada lúdica às crianças.	100%

Fonte: Questionário 2016

Sendo assim, é importante destacar o trabalho dos educadores no incentivo e no desenvolvimento das atividades lúdicas no ambiente escolar que visa oportunizar as crianças meios de propiciar uma aprendizagem brincando, jogando e manuseando brinquedos para lhe desenvolver habilidades essenciais a sua maturação e ao seu próprio crescimento corporal enquanto exerce as atividades.

Para Froebel (2001) “o brinquedo é um ato que faz parte da natureza infantil, sendo assim a atividade principal desta faixa etária e a única forma que a criança tem de expressar seu mundo interior, de se conhecer e de se organizar”. Nessa linha de pensamento Froebel, ainda defende que os jogos como atividades a criança têm a oportunidade de expor sua capacidade representativa e a interação com as outras crianças.

Nesta perspectiva os professores pesquisados foram unânimes ao responderem em suas indagações que as atividades lúdicas contribuem e oportunizam para as crianças na faixa etária escolar momento de prazer e de troca de conhecimento, cooperação, respeito essenciais a prática das atividades indispensáveis e ludicidade infantil. Quando a influência dos jogos no desenvolvimento das crianças percebe-se que os educadores como mediadores dessas atividades favorecem meios de acesso às crianças. Ponto discutido a seguir:

Quadro 03 – Os jogos e brincadeiras desenvolve a atenção, concentração e oportuniza as relações interpessoais.

<b>Professor(a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Porcentagem %</b>
P.A, P.B e P.C	As respostas dos professores foram unânimes quanto aos jogos e brincadeiras tanto desenvolve como estimulam a várias inteligências permitindo que o aluno se socialize e aprendam a trabalhar e a conviver com as diferenças e a respeitar uns aos outros.	100%

Fonte: Questionário 2016

Os mesmos oferecem atividades diversificadas que favorecem a aprendizagem das crianças. Desse modo cada vez mais as atividades lúdicas ganham complexidade e impulsionam o domínio cognitivo dos educandos no ambiente escolar das instituições que visam e entende que as brincadeiras, jogos e brinquedos de forma lúdica tem papel fundamental no auxílio ao ensino e aprendizados de seus participantes.

Nestes aspectos Maluf (2009) destaca-se que: “Nas atividades lúdicas também acontecem todas as experiências adquiridas pelas crianças, propiciando novas conquistas individuais e coletivas”. Na visão de Kishimoto (2011).

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzido as propriedades do lúdico, do prazer da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Vê-se que os jogos e brincadeiras na concepção de alguns teóricos são de extrema importância no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil ao possibilitar as mesmas, o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades essenciais a sua constituição como sujeito.

Portanto as atividades lúdicas no contexto da educação infantil tanto na premissa dos professores pesquisados como dos autores que fundamentam essa temática são importantes ao desenvolvimento de habilidades cruciais que venham de encontro ao processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil.

## 5 CONCLUSÃO

Mediante a concepção dos professores pesquisados e os autores analisados conclui-se que as atividades lúdicas configuram-se no cenário da educação infantil como uma forma facilitadora do processo ensino e aprendizagem das crianças, através do lúdico como brincadeiras, aliando aos conteúdos do dia a dia em sala de aula as crianças desenvolvem aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, motores e sociais na integração uns com os outros e no próprio meio em que vive de maneira dinâmica prazerosa. As atividades lúdicas do jogo, da brincadeira e do brinquedo não deve ser ignorado pelos educadores na educação infantil, pois estes tem o papel crucial na obtenção de resultados satisfatório que visam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em vários aspectos como, físico, psicológico, sociológico e cultural, possibilitando a elas a construção de ideias, conceitos e saberes essenciais que contribuirão em sua vida futura no processo de escolarização do saber no cotidiano das crianças em sociedade.

Assim, os professores pesquisados foram unânimes ao afirmarem em todas as suas indagações que as atividades lúdicas na educação infantil contribuem na aprendizagem das crianças, como também descobre algumas necessidades que a mesma tinha, assim, o educador deverá trabalhar de forma diferenciada para desenvolver a aprendizagem. Dessa forma as atividades são extremamente importantes um elemento facilitador no processo de formação da criança, tornando-a um sujeito crítico e reflexivo na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolver das habilidades executadas em sala de aula de forma natural.

Portanto, é importante sim as atividades lúdicas no contexto escolar e na metodologia do professor como forma de dinamizar a aprendizagem das crianças de maneira eficaz.

## REFERÊNCIAS

ATUNES, C. **Trabalhando habilidades, construindo ideias**. Coleção pensamentos e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2003.

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

CAILLOS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1967.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. S. Paulo: Sumus, 1987.

COSTA e SILVA, T. A. et. al. **Rodas Cantadas: uma possibilidade educativa e divertida de movimento**. In: ENAREL. 2008 – Encontro Nacional de Recreação e Lazer, S. Paulo, 2008.

FROEBEL, F. **La Educación Del Hombre**. Traducción Del alemán por huês de Zulueta. [s. I.] Daniel Jorro Editor, 1912.

\_\_\_\_\_, F. **A educação do homem**. Tradução: BASTOS, Maria Helena Câmara. S. Paulo: Editora UFPI, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**, São Paulo: Pioneira, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI; M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAULF, A. C. M. **Brincar. Prazer e Aprendizagem**, 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZO, G. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 / 1998.

SMOLLE, K. S. **Coleção Matemática de 0 a 6 anos**. V.I. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TEIXEIRA, S. R. **O jogo, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. RJ: Wark, ed. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. S. Paulo: Martins Fortes, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**ANEXOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO

**Pesquisa: A importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil**

Srº Professores(as)

Este questionário faz parte da pesquisa “A importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil”, que tem como objetivos e justificativas verificar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo das crianças no processo ensino e aprendizagem na educação infantil, esta pesquisa pretende investigar as atividades lúdicas, identificando o modo de atuação do educador no apoio a esse processo, além de conhecer o pensamento dos professores sobre o assunto.

Senhores pesquisadores estamos ciente de que nossa privacidade será respeitada, ou seja, nossos nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar não será permitido e muito menos assinado por nós, nosso intuito foi apenas participar ao responder aos questionários do pesquisador, para tato pediu-lhe que colocasse pseudônimo de professores A, B e C, na respectiva pesquisa para fins de análise de dados estatísticos do referido trabalho.

Sem mas nada a declarar.

Trato por sua atenção.

Timon, 03 de maio de 2016.

## **QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1 – Na sua opinião as atividades lúdicas desenvolvem o processo de ensino aprendizagem das crianças na educação infantil?

Sim ( ) ou Não ( ) Justifique sua resposta:

---

---

2 – Os jogos e as brincadeiras em sala de aula desenvolve a atenção, concentração e a afetividade das crianças e oportuniza as relações interpessoais.

Sim ( ) ou Não ( ) Porque:

---

---

3 – As atividades lúdicas aplicadas no cotidiano através dos conteúdos são importantes na aprendizagem das crianças? De que forma?

---

---

4 – As brincadeiras como atividade presentes no dia a dia das crianças na escola constrói conhecimento, na sua visão como educadora?

---

---

5 – Para você que importância tem as atividades lúdicas na educação infantil.

---

---

6 – As atividades lúdicas podem ser consideradas recursos didáticos, no auxílio do educado, para desenvolver a aprendizagem das crianças.


Sim ( ) ou Não ( ) Justifique sua resposta:

---

---

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA:  
INVESTIGAR, DETECTAR CAUSAS E INTERVENÇÕES**

**THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S DRAWING IN PSYCHOPEDAGOGICAL  
ASSESSMENT: INVESTIGATING, IDENTIFYING CAUSES, AND INTERVENTIONS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-009>

**Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira**

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional  
Faculdade FAECH – FAECH, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Farias Brito/CE, Brasil  
E-mail: [mgsdpereir@gmail.com](mailto:mgsdpereir@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7377225232589989>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4128-1131>

**Maria Izabel Pedro da Silva**

Mestranda em Educação

Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil  
E-mail: [izabelpedro2009@gmail.com](mailto:izabelpedro2009@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2905356848631037>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2861-581X>

**Francisca Alves de Araújo Lindonésia**

Especialista em Geografia e Meio Ambiente

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil  
E-mail: [lindomesia.alves@gmail.com](mailto:lindomesia.alves@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4583-737X>

**José Wellington Freire Rodrigues**

Especialista em Gestão Escolar

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Araripe/CE, Brasil  
E-mail: [josewellington.rodrigues@urca.br](mailto:josewellington.rodrigues@urca.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4216458926700011>

**José Pinheiro da Silva Neto**

Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda/CE, Brasil  
E-mail: [jotapinnheiro@gmail.com](mailto:jotapinnheiro@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4958-4797>

**Maria Eliane Esmeraldo Martins**

Mestranda em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: eliane\_cicero@hotmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4212208847553623>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9667-2150>

**Maria Aparecida Esmeraldo Martins**

Especialista em Gestão da Educação Pública  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil  
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil  
E-mail: maria.mourao1@prof.ce.gov.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230783480019655>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5690-6293>

**Maria Francineide Macêdo Landim**

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental  
Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Brasil  
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil  
E-mail: francineidelandim@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4195993538117539>

**Joseanne Magalhaes Barbosa Fernandes**

Mestranda em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: joseannemagalhaes@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3329541808365395>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2957-8909>

**RESUMO**

O presente artigo analisa a importância do desenho infantil na avaliação psicopedagógica, compreendendo-o como linguagem simbólica capaz de revelar dimensões cognitivas, emocionais, motoras, sociais e subjetivas da criança em processo de aprendizagem. Parte-se do entendimento de que a produção gráfica ultrapassa a função recreativa, constituindo-se como recurso de escuta, investigação e intervenção diante das dificuldades escolares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia, da psicopedagogia e do desenvolvimento infantil. Os estudos analisados evidenciam que o desenho possibilita ao psicopedagogo observar aspectos como organização espacial, coordenação motora fina, expressão emocional, criatividade, vínculos afetivos e relação da criança com o conhecimento. Conclui-se que o uso ético e contextualizado do desenho amplia a compreensão do sujeito aprendente, favorecendo práticas avaliativas mais sensíveis, inclusivas e humanizadas, comprometidas com o desenvolvimento integral da infância.

**Palavras-chave:** Desenho infantil; Avaliação psicopedagógica; Desenvolvimento infantil.

## ABSTRACT

This article analyzes the importance of children's drawing in psychopedagogical assessment, understanding it as a symbolic language capable of revealing cognitive, emotional, motor, social and subjective dimensions of children in the learning process. It starts from the assumption that graphic production goes beyond a recreational function, becoming a resource for listening, investigation and intervention in the face of school learning difficulties. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study, grounded in authors from psychology, psychopedagogy and child development. The analyzed studies indicate that drawing enables the psychopedagogue to observe aspects such as spatial organization, fine motor coordination, emotional expression, creativity, affective bonds and the child's relationship with knowledge. The study concludes that the ethical and contextualized use of drawing broadens the understanding of the learning subject, favoring more sensitive, inclusive and humanized assessment practices committed to the integral development of childhood.

**Keywords:** Children's drawing; Psychopedagogical assessment; Child development.

## 1 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa decisiva da formação humana, não apenas por corresponder ao período em que se estruturam importantes aquisições cognitivas, afetivas, motoras e sociais, mas também por representar uma fase em que a criança elabora, de modo singular, suas primeiras formas de compreender o mundo e de comunicar aquilo que sente, percebe e vivencia. Antes mesmo do domínio sistematizado da escrita e, em muitos casos, antes da plena organização da linguagem oral, a criança já se expressa por meio de gestos, brincadeiras, movimentos, narrativas imaginárias e produções gráficas. Nesse universo de manifestações simbólicas, o desenho infantil assume lugar privilegiado, pois permite acessar dimensões da subjetividade que, muitas vezes, permanecem silenciosas nas avaliações escolares convencionais. Desenhar, portanto, não é apenas ocupar o tempo da criança com uma atividade lúdica; é possibilitar que ela organize experiências internas, represente sentimentos, elabore conflitos e comunique modos próprios de estar no mundo.

No campo da psicopedagogia, a compreensão do desenho infantil exige uma postura investigativa sensível, ética e interdisciplinar. A avaliação psicopedagógica contemporânea não pode restringir-se à verificação de erros, lacunas de conteúdo ou dificuldades pontuais de desempenho escolar. Ao contrário, deve buscar compreender a criança em sua integralidade, considerando sua história de vida, seus vínculos

familiares, suas experiências escolares, seus aspectos emocionais, suas condições cognitivas, suas possibilidades motoras, sua inserção sociocultural e sua relação subjetiva com o aprender. Nessa perspectiva, o desenho infantil torna-se um recurso relevante porque aproxima o profissional de manifestações espontâneas da criança, oferecendo pistas importantes sobre sua organização interna, sua maturidade simbólica, sua percepção de si, sua relação com o outro e sua forma particular de significar a realidade.

A psicopedagogia, ao investigar as dificuldades de aprendizagem, precisa superar leituras reducionistas que atribuem o insucesso escolar exclusivamente à criança. Muitas dificuldades apresentadas no processo de escolarização são atravessadas por fatores emocionais, pedagógicos, familiares, sociais, culturais e institucionais. Desse modo, a produção gráfica infantil pode contribuir para ampliar a escuta profissional, sobretudo quando articulada a outros instrumentos avaliativos, como a anamnese, a observação clínica e escolar, as entrevistas com familiares e professores, as atividades pedagógicas dirigidas e a análise do percurso educacional da criança. O desenho, nesse contexto, não deve ser interpretado isoladamente, nem utilizado como prova definitiva de diagnóstico, mas compreendido como uma linguagem que, quando analisada com prudência e fundamentação teórica, pode revelar aspectos significativos do desenvolvimento infantil.

A relevância do desenho infantil já foi destacada por autores clássicos do desenvolvimento e da expressão gráfica da criança. Luquet (1969), ao estudar o desenho infantil, demonstrou que a criança não desenha simplesmente aquilo que vê, mas aquilo que compreende, seleciona, valoriza e simboliza a partir de sua experiência. Essa compreensão desloca o olhar adulto de uma avaliação meramente estética para uma análise mais profunda da lógica infantil de representação. Da mesma forma, Lowenfeld e Brittain (1977) reconhecem o desenho como uma das formas mais autênticas de expressão da criança, pois nele se articulam imaginação, percepção, emoção, criatividade e desenvolvimento cognitivo. Assim, cada traço, forma, cor, proporção, ausência, repetição ou organização espacial pode oferecer indícios importantes sobre a maneira como a criança percebe a si mesma, os outros e o ambiente em que vive.

No campo da epistemologia genética, Piaget (1978) contribuiu para a compreensão do desenho ao relacioná-lo ao desenvolvimento da função simbólica. Para o autor, a criança constrói progressivamente formas de representação da realidade, passando de manifestações iniciais mais ligadas à ação motora para produções simbólicas mais organizadas. O desenho, nesse sentido, acompanha o desenvolvimento do pensamento, revelando modos de assimilação, organização e reconstrução da realidade. Não se trata de compreender a produção gráfica infantil como cópia fiel do mundo externo, mas como expressão de um pensamento em desenvolvimento, que reorganiza experiências conforme as possibilidades cognitivas da criança em cada etapa de sua trajetória.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007; 2009) amplia essa discussão ao compreender o desenvolvimento infantil como processo mediado pelas relações sociais, pela cultura e pela linguagem. O desenho, nesse enfoque, não é uma produção isolada da interioridade infantil, mas uma atividade simbólica profundamente marcada pelas experiências sociais da criança. Ao desenhar, ela reorganiza vivências, internaliza significados, mobiliza a imaginação e transforma experiências concretas em representações simbólicas. Essa concepção é fundamental para a psicopedagogia, pois impede que a análise do desenho seja reduzida a interpretações rígidas e descontextualizadas.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas, isto é, inters psicologicamente, e, depois, no interior da criança, isto é, intrapsicologicamente. Tal compreensão evidencia que os processos psicológicos superiores se constituem nas relações sociais e são posteriormente internalizados pelos sujeitos, tornando-se parte de sua estrutura cognitiva. A interação com o outro, mediada pela linguagem, pela cultura e pelas práticas sociais, desempenha papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento, pois é por meio dela que a criança amplia suas formas de pensar, agir e compreender o mundo (Vygotsky, 2007, p. 57).

Essa compreensão permite afirmar que o desenho infantil carrega marcas da vida social da criança, de suas interações, de seus vínculos afetivos e das mediações culturais que atravessam sua formação. Portanto, quando utilizado na avaliação psicopedagógica, o desenho não deve ser visto apenas como resultado gráfico, mas como processo de expressão, elaboração e comunicação. A forma como a criança se aproxima da folha, escolhe as cores, organiza os elementos, aceita ou rejeita a proposta, apaga, rasura, repete figuras, narra sua produção ou silencia diante dela também constitui material relevante para a escuta psicopedagógica.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, o desenho pode auxiliar na identificação de sinais relacionados à coordenação motora fina, lateralidade, orientação espacial, percepção visual, planejamento, atenção, organização sequencial, criatividade, autoestima e tolerância à frustração. Crianças com dificuldades na leitura e na escrita, por exemplo, podem apresentar também fragilidades na organização espacial, no controle motor, na percepção de formas, na direcionalidade e na representação simbólica. Entretanto, tais aspectos não devem ser analisados de maneira mecânica, pois o desenho infantil é atravessado por múltiplas dimensões. A ausência de detalhes, o uso intenso de determinadas cores, a desproporção de figuras, o isolamento de personagens ou a resistência à produção gráfica podem indicar questões relevantes, mas somente ganham sentido quando relacionados à história singular da criança, ao contexto familiar, à experiência escolar e às demais informações obtidas durante o processo avaliativo.

A contribuição de Winnicott (1975) também se mostra significativa para essa reflexão, especialmente ao destacar a importância do brincar e da criatividade na constituição subjetiva da criança. O desenho, assim como o brincar, pode ser compreendido como espaço transicional, no qual a criança

experimenta, simboliza, cria e elabora aspectos de sua realidade interna e externa. Na avaliação psicopedagógica, esse entendimento favorece práticas menos invasivas e mais acolhedoras, nas quais a criança não é colocada apenas diante de tarefas avaliativas formais, mas convidada a expressar-se em uma linguagem mais próxima de sua experiência infantil. Essa postura fortalece o vínculo com o profissional e amplia a qualidade das informações observadas.

Fernández (1991), ao discutir os vínculos entre inteligência, desejo e aprendizagem, contribui para compreender que aprender não é apenas uma operação cognitiva, mas também uma experiência afetiva e subjetiva. Muitas crianças que apresentam dificuldades escolares carregam sentimentos de incapacidade, medo de errar, vergonha, insegurança ou rejeição em relação ao saber. O desenho, nesse sentido, pode revelar marcas desse vínculo com o aprender, permitindo ao psicopedagogo observar não somente o que a criança sabe ou não sabe, mas como ela se posiciona diante da tarefa, como reage ao desafio, como lida com a frustração e como expressa sua relação com a escola, com os adultos e consigo mesma.

Diante disso, a avaliação psicopedagógica mediada pelo desenho infantil precisa ser conduzida com rigor teórico, sensibilidade interpretativa e responsabilidade ética. Não se trata de transformar cada traço em diagnóstico, nem de atribuir significados fixos a elementos gráficos isolados. Ao contrário, trata-se de reconhecer que a criança comunica por múltiplas linguagens e que sua produção gráfica pode abrir caminhos para uma compreensão mais ampla de suas necessidades, potencialidades e modos de aprender. O desenho, quando bem utilizado, não substitui outros instrumentos avaliativos, mas os complementa, enriquecendo a investigação e favorecendo intervenções mais coerentes com a singularidade de cada sujeito.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas psicopedagógicas mais humanizadas, capazes de considerar a criança para além dos resultados escolares mensuráveis. Em tempos marcados pela pressa diagnóstica, pela medicalização da infância e pela tendência de padronização dos processos educativos, torna-se urgente recuperar instrumentos de escuta que valorizem a subjetividade, a criatividade e a expressão infantil. O desenho, nesse cenário, reafirma-se como recurso potente para investigar dificuldades de aprendizagem, detectar possíveis causas associadas ao sofrimento escolar e orientar intervenções pedagógicas e terapêuticas mais sensíveis, inclusivas e eficazes.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do desenho infantil na avaliação psicopedagógica, destacando suas contribuições para a investigação diagnóstica, a identificação de fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem e a construção de intervenções mais humanizadas. Parte-se do entendimento de que o desenho constitui uma linguagem simbólica da infância e, por isso, pode auxiliar o psicopedagogo a compreender aspectos cognitivos, emocionais, motores, sociais e subjetivos que interferem diretamente no processo de aprender. Com isso, defende-se uma prática avaliativa que não

reduza a criança às suas dificuldades, mas reconheça suas formas próprias de expressão, seus modos singulares de desenvolvimento e suas possibilidades reais de aprendizagem.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM SIMBÓLICA**

No percurso teórico que investiga a infância, o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, o desenho infantil passou a ser reconhecido como uma linguagem simbólica de grande relevância para a compreensão da criança em sua integralidade. Por muito tempo, a produção gráfica infantil foi interpretada de modo limitado, sendo associada apenas ao entretenimento, ao passatempo escolar ou ao exercício inicial da coordenação motora. Contudo, estudos desenvolvidos nos campos da psicologia, da educação, da arte-educação e da psicopedagogia demonstram que o ato de desenhar ultrapassa a dimensão meramente estética, configurando-se como uma forma complexa de expressão subjetiva, elaboração emocional e representação simbólica da realidade vivida pela criança, conforme a abordagem do artigo analisado.

Ao desenhar, a criança não reproduz apenas aquilo que vê. Ela reorganiza experiências, projeta emoções, reelabora acontecimentos cotidianos e comunica aspectos internos que, muitas vezes, ainda não conseguem ser plenamente verbalizados. Cada traço, escolha cromática, disposição espacial, ausência de figuras, intensidade gráfica ou repetição simbólica pode revelar elementos significativos relacionados à maneira como a criança percebe o mundo, constrói vínculos afetivos e compreende sua própria existência. O desenho, nesse sentido, transforma-se em linguagem da infância, permitindo que sentimentos, conflitos, desejos, medos e percepções encontrem formas de manifestação.

A produção gráfica infantil possui profunda relação com o desenvolvimento da função simbólica. Piaget (1978) afirma que a criança, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, constrói gradativamente formas de representação capazes de substituir mentalmente objetos e experiências concretas. O desenho emerge, portanto, como expressão desse avanço simbólico, possibilitando que a criança represente o mundo externo a partir de suas interpretações internas. Não se trata de uma reprodução fiel da realidade objetiva, mas da construção de significados organizados segundo sua maturidade cognitiva, suas experiências emocionais e suas relações sociais.

Sob essa perspectiva, torna-se inadequado analisar o desenho infantil a partir de critérios estéticos adultos. A lógica simbólica da infância não obedece aos parâmetros de proporcionalidade, perspectiva ou realismo frequentemente valorizados no olhar adulto. A criança desenha aquilo que considera importante, significativo ou emocionalmente marcante, e não necessariamente aquilo que corresponde às regras convencionais da representação visual.

Luquet (1969), em seus estudos sobre o desenho infantil, destaca que a criança elabora uma forma própria de representação gráfica, marcada por interpretações particulares da realidade. O autor demonstra que o desenho infantil acompanha o desenvolvimento intelectual da criança, revelando transformações progressivas na maneira de perceber, selecionar e simbolizar o mundo ao seu redor. Dessa forma, o desenho não pode ser compreendido apenas como manifestação espontânea desprovida de significado, mas como produção carregada de intencionalidade subjetiva.

A expressividade simbólica presente no desenho infantil revela-se, sobretudo, na maneira como a criança reorganiza internamente suas vivências emocionais e sociais. Experiências marcadas por conflitos familiares, sentimentos de medo, insegurança, exclusão, perdas afetivas ou situações traumáticas frequentemente aparecem representadas de forma indireta nas produções gráficas, permitindo que conteúdos subjetivos encontrem possibilidades de manifestação. Em diferentes contextos clínicos e educacionais, observa-se que crianças com dificuldades de aprendizagem, sofrimento emocional ou fragilidade nas relações interpessoais encontram no desenho uma via de expressão mais acolhedora e menos intimidante do que a comunicação verbal direta, favorecendo processos de elaboração emocional e compreensão de suas experiências internas.

Nesse sentido, Winnicott (1975) compreende as produções criativas infantis como espaços fundamentais de constituição psíquica e organização emocional. Para o autor, brincar, desenhar e criar permitem à criança experimentar formas de expressão que favorecem o desenvolvimento saudável da subjetividade. O desenho, portanto, não é apenas produto gráfico, mas experiência emocional, relacional e simbólica.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. A experiência criativa começa com o viver criativo manifestado inicialmente na brincadeira da criança, que posteriormente se amplia para outras formas de expressão simbólica e cultural. O brincar constitui um espaço privilegiado de experimentação, no qual o sujeito explora emoções, elabora experiências e constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. A atividade lúdica não representa mera distração, mas condição fundamental para o desenvolvimento emocional, para a constituição da subjetividade e para a ampliação da capacidade de imaginar, criar e relacionar-se com a realidade de forma autêntica (Winnicott, 1975, p. 80).

Sob a perspectiva winnicottiana, o desenho infantil passa a ser compreendido como uma manifestação profundamente relacionada à constituição subjetiva da criança, o que amplia de maneira significativa sua relevância no campo psicopedagógico. Tal compreensão evidencia que as produções gráficas da infância não podem ser analisadas por meio de interpretações rígidas, mecanicistas ou simplificadoras, uma vez que cada desenho expressa marcas singulares da história emocional da criança, das relações sociais estabelecidas em seu contexto de vida e das experiências subjetivas construídas ao longo de seu desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2009) compreende o desenho infantil como uma atividade simbólica profundamente mediada pelas relações sociais e pelos elementos culturais presentes no cotidiano da criança. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada, mas por meio das interações estabelecidas com o outro e da apropriação de instrumentos culturais que contribuem para a formação e ampliação das funções psicológicas superiores. Inserido nesse processo, o desenho desempenha papel relevante no desenvolvimento da imaginação, da memória, da linguagem, do pensamento abstrato e da capacidade de organização simbólica do raciocínio infantil.

Partindo dessa compreensão, Vygotsky (2009) defende que a imaginação infantil não se dissocia da realidade concreta, mas se constrói a partir da reorganização das experiências vividas socialmente pela criança. O desenho, portanto, ultrapassa a dimensão da fantasia espontânea, constituindo-se como uma forma de reelaboração simbólica das vivências cotidianas. Tal entendimento possui significativa relevância no contexto psicopedagógico, pois contribui para evitar interpretações superficiais das produções gráficas infantis, favorecendo análises mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a singularidade do desenvolvimento humano.

A imaginação não se afasta da realidade; ao contrário, depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência acumulada pelo indivíduo. Quanto mais experiências possui a criança, mais abundante será o material de que dispõe sua imaginação. A atividade imaginativa, portanto, não surge de maneira desvinculada do mundo concreto, mas reorganiza elementos da experiência vivida, permitindo à criança criar novas combinações, elaborar significados e ampliar sua compreensão da realidade. Imaginação e experiência mantêm relação dialética, pois é na interação com o meio social, cultural e afetivo que se constituem as bases para a criatividade, para a produção simbólica e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2009, p. 23).

A relação entre desenho e experiência subjetiva também pode ser observada nas contribuições de Lowenfeld e Brittain (1977), autores que reconhecem o desenho como uma das formas mais genuínas de expressão infantil. Segundo esses pesquisadores, a criança projeta em suas produções gráficas elementos de sua percepção emocional, social e cognitiva, tornando o desenho um importante indicador do desenvolvimento humano. Os autores destacam ainda que o processo criativo possui relevância maior do que o resultado estético final, pois é durante a atividade expressiva que a criança organiza sentimentos, experimenta possibilidades simbólicas e fortalece mecanismos de construção da identidade.

No contexto educacional, a valorização do desenho infantil enquanto linguagem simbólica contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades da infância. Muitas crianças encontram dificuldades em expressar verbalmente emoções complexas, sobretudo quando vivenciam situações de sofrimento emocional, ansiedade, insegurança ou barreiras relacionadas ao processo de aprendizagem. O desenho, nesses casos, pode funcionar como importante canal de comunicação entre a criança, o professor e o psicopedagogo, permitindo formas mais acolhedoras de escuta e compreensão.

Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante diante do crescimento dos processos de medicalização da infância e da tendência de reduzir dificuldades escolares a diagnósticos rápidos e interpretações biologizantes. A produção gráfica infantil oferece ao profissional a possibilidade de ampliar o olhar sobre a criança, reconhecendo que o aprender envolve dimensões emocionais, sociais, culturais e subjetivas que ultrapassam os limites do desempenho acadêmico quantitativo.

De acordo com Fernández (1991), os problemas de aprendizagem precisam ser compreendidos para além das limitações cognitivas ou do desempenho escolar, uma vez que estão diretamente relacionados ao desejo de aprender, à história subjetiva da criança e aos vínculos afetivos construídos com o conhecimento. Nessa perspectiva, o desenho infantil constitui importante instrumento de expressão simbólica, capaz de revelar aspectos desse vínculo com a aprendizagem, tornando perceptíveis sentimentos de medo, insegurança, incapacidade, exclusão ou resistência diante das experiências escolares.

Ao considerar o desenho infantil como linguagem simbólica, a psicopedagogia assume uma postura mais ética e humanizada diante da infância. Isso significa compreender que cada produção gráfica constitui expressão singular de uma criança situada historicamente, atravessada por relações sociais, emoções, experiências familiares e vivências escolares específicas. O desenho deixa de ser visto apenas como atividade complementar e passa a ocupar lugar relevante nos processos de investigação, escuta e compreensão do desenvolvimento infantil.

A utilização do desenho enquanto linguagem simbólica também contribui de maneira significativa para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar, sobretudo em situações que envolvem crianças neurodivergentes, estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades na comunicação verbal ou importantes barreiras emocionais. Nessas circunstâncias, a produção gráfica frequentemente se configura como uma alternativa acessível de expressão e participação, possibilitando que a criança manifeste pensamentos, emoções e percepções que, muitas vezes, não consegue comunicar por meio da linguagem verbal convencional.

Desse modo, reconhecer o desenho infantil como linguagem simbólica implica admitir que a infância comunica sua existência por múltiplas vias expressivas. Escutar os desenhos de uma criança significa reconhecer a legitimidade de sua subjetividade, de seus silêncios, de suas emoções e de seus modos próprios de interpretar o mundo. Na avaliação psicopedagógica, essa compreensão amplia as possibilidades de intervenção e fortalece práticas mais acolhedoras, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

O desenvolvimento infantil constitui um processo dinâmico, contínuo e multifacetado, marcado pela interação entre fatores biológicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Desde os primeiros anos de

vida, a criança constrói formas particulares de perceber, interpretar e representar o mundo ao seu redor, utilizando diferentes linguagens para comunicar experiências, desejos, sentimentos e percepções. Nesse contexto, a representação gráfica emerge como uma importante manifestação do desenvolvimento humano, revelando não apenas avanços motores e cognitivos, mas também modos singulares de organização simbólica e elaboração subjetiva da realidade.

O desenho infantil acompanha as transformações estruturais do pensamento da criança e manifesta, de maneira visível, aspectos relacionados à maturação neurológica, ao desenvolvimento perceptivo, à coordenação motora fina, à construção da linguagem simbólica e à ampliação das capacidades imaginativas. Cada traço produzido pela criança carrega marcas de seu estágio de desenvolvimento, de suas experiências sociais e da forma como internaliza e reorganiza os estímulos provenientes do ambiente em que vive. Por essa razão, a análise da representação gráfica infantil exige uma compreensão ampla do desenvolvimento humano, afastando-se de interpretações superficiais ou exclusivamente estéticas.

As produções gráficas da infância não surgem de maneira aleatória. Elas acompanham progressivamente a evolução das funções psicológicas superiores, tornando-se cada vez mais organizadas, intencionais e simbólicas à medida que a criança amplia suas capacidades cognitivas e perceptivas. Nesse sentido, o desenho infantil não deve ser compreendido apenas como habilidade artística, mas como importante expressão do desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança.

Na concepção de Piaget e Inhelder (1993), a representação gráfica está diretamente relacionada ao desenvolvimento da função simbólica, compreendida como a capacidade da criança de substituir objetos e experiências concretas por imagens, palavras, gestos ou símbolos mentais. Antes da consolidação dessa habilidade, o pensamento infantil permanece predominantemente vinculado às ações imediatas e às vivências concretas do cotidiano. Com o avanço do desenvolvimento cognitivo, a criança passa a ampliar sua capacidade de representar mentalmente situações ausentes, favorecendo processos mais elaborados de abstração, imaginação e simbolização. Nesse contexto, o desenho infantil configura-se como uma importante manifestação do pensamento representativo, uma vez que, ao desenhar, a criança não apenas reproduz elementos do mundo externo, mas reorganiza cognitivamente aquilo que percebe, sente e compreende acerca da realidade, tornando a representação gráfica uma expressão visível da construção do pensamento e das formas pelas quais elabora simbolicamente suas experiências.

A imagem mental, o jogo simbólico, a linguagem e o desenho derivam da função semiótica geral, cuja formação ocorre durante o período sensorio-motor e se desenvolve amplamente no estágio pré-operatório, permitindo à criança representar objetos ausentes e reconstruir simbolicamente suas experiências. Essa capacidade de representação marca uma transformação significativa no desenvolvimento cognitivo infantil, pois possibilita que a criança ultrapasse a ação imediata sobre os objetos e passe a operar mentalmente com imagens, símbolos e significados. A função semiótica amplia as possibilidades de comunicação, imaginação e pensamento, favorecendo a organização das experiências vividas e a construção progressiva de formas mais complexas de compreensão da realidade (Piaget; Inhelder, 1993, p. 59).

Os estudos desenvolvidos por Piaget e Inhelder (1993) evidenciam que o desenho infantil acompanha os diferentes estágios do desenvolvimento da criança, apresentando transformações progressivas conforme ocorre a maturação cognitiva. Nos primeiros anos de vida, predominam produções gráficas relacionadas à experimentação motora, caracterizadas por movimentos amplos, traços aparentemente desordenados e ausência de uma intenção representativa claramente estruturada. Essas manifestações iniciais, conhecidas como garatujas, constituem uma etapa fundamental do desenvolvimento gráfico infantil, pois possibilitam à criança explorar movimentos corporais, aperfeiçoar a coordenação motora e construir as primeiras relações espaciais.

À medida que o desenvolvimento avança, o desenho infantil torna-se progressivamente mais organizado. A criança passa a atribuir significado aos traços produzidos, iniciando processos de representação simbólica que revelam sua capacidade de relacionar imagem e pensamento. Surge, então, a intenção comunicativa do desenho, momento em que as produções gráficas deixam de ser apenas movimentos motores para assumirem função representativa.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento artístico infantil, Lowenfeld e Brittain (1977) descrevem a evolução gráfica da criança a partir de diferentes etapas do desenvolvimento, entre elas o estágio das garatujas, o pré-esquemático, o esquemático, o realismo inicial e o pseudonaturalismo. Cada uma dessas fases apresenta características próprias relacionadas ao desenvolvimento motor, à organização simbólica, à percepção espacial e às formas pelas quais a criança compreende e representa a realidade ao seu redor.

No estágio pré-esquemático, por exemplo, a criança inicia a construção das primeiras representações humanas reconhecíveis, ainda marcadas por simplificações gráficas e desproporções estruturais. Já no estágio esquemático, observa-se maior estabilidade na representação dos objetos, ampliação da organização espacial e consolidação de padrões gráficos mais estruturados. Essas transformações revelam importantes avanços na capacidade de observação, memória visual, coordenação motora e elaboração simbólica.

Além do desenvolvimento cognitivo, a representação gráfica infantil também sofre influência significativa das experiências emocionais e sociais vivenciadas pela criança. O desenho expressa modos de perceber o ambiente familiar, escolar e comunitário, tornando-se atravessado por sentimentos, vínculos afetivos, inseguranças, medos e formas de pertencimento social. Por isso, a produção gráfica não pode ser

interpretada exclusivamente como indicador de maturidade intelectual, pois envolve dimensões subjetivas que ultrapassam os limites da cognição formal.

A perspectiva histórico-cultural apresentada por Vygotsky (2009) oferece significativa contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil ao defender que a aprendizagem e o desenvolvimento humano acontecem por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, esses processos não ocorrem de maneira isolada da vida em sociedade, mas constituem construções históricas e culturais elaboradas nas relações estabelecidas com o outro. Nessa perspectiva, o desenho infantil configura-se como uma atividade simbólica mediada pelas experiências sociais da criança, expressando tanto aspectos subjetivos quanto elementos culturais presentes em seu contexto de vida.

O desenho infantil é um estágio preliminar da linguagem escrita. A criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe sobre o objeto, reconstruindo simbolicamente sua experiência a partir das relações sociais e culturais das quais participa. O ato de desenhar constitui, portanto, uma forma de expressão e de elaboração do pensamento, na qual memória, imaginação e experiência social se articulam na produção de sentidos. Ao representar o mundo graficamente, a criança organiza percepções, comunica conhecimentos e manifesta compreensões construídas nas interações com o meio, evidenciando que o desenho não é mera reprodução da realidade, mas atividade simbólica profundamente vinculada ao desenvolvimento cultural e cognitivo (Vygotsky, 2009, p. 87).

Essa perspectiva amplia significativamente a compreensão da representação gráfica infantil, pois evidencia que os desenhos carregam marcas das vivências culturais da criança, de suas relações familiares, de suas experiências escolares e das mediações sociais que atravessam seu desenvolvimento. A criança desenha aquilo que faz sentido em seu universo simbólico, selecionando elementos emocionalmente relevantes e reorganizando-os conforme suas possibilidades cognitivas e afetivas.

No contexto psicopedagógico, a observação do desenvolvimento gráfico infantil torna-se importante instrumento de investigação, especialmente porque permite identificar aspectos relacionados à coordenação motora fina, lateralidade, percepção visual, organização espacial, planejamento motor e maturidade simbólica. Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem demonstrar, em suas produções gráficas, sinais relacionados a atrasos no desenvolvimento perceptivo-motor, dificuldades na organização espacial ou fragilidades na construção simbólica.

Entretanto, é fundamental destacar que o desenho infantil não deve ser utilizado de maneira determinista ou patologizante. A interpretação das produções gráficas exige contextualização cuidadosa, escuta qualificada e integração com outros instrumentos de avaliação. Nem toda produção considerada “imatura” indica dificuldade de aprendizagem, assim como desenhos organizados não significam, necessariamente, ausência de sofrimento emocional ou dificuldades cognitivas.

Nesse sentido, Weiss (2012) ressalta que a avaliação psicopedagógica precisa considerar a singularidade da criança, reconhecendo que cada sujeito possui ritmos próprios de desenvolvimento e

formas particulares de expressão. A produção gráfica deve ser compreendida dentro do conjunto das experiências vividas pela criança, evitando interpretações rígidas ou classificações precipitadas.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre desenvolvimento gráfico e aquisição da linguagem escrita. Diversos estudos demonstram que habilidades relacionadas à organização espacial, coordenação motora fina, percepção visual e planejamento gráfico influenciam diretamente o processo de alfabetização. O desenho, portanto, pode oferecer importantes pistas sobre aspectos envolvidos na construção da leitura e da escrita, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

A coordenação entre percepção visual e movimento manual, por exemplo, constitui habilidade fundamental tanto para a produção gráfica quanto para a escrita alfabética. Crianças que apresentam dificuldades no controle motor fino podem demonstrar insegurança nos traços, pressão excessiva sobre o papel, desorganização espacial ou resistência às atividades gráficas. Tais manifestações não devem ser interpretadas isoladamente, mas analisadas em conjunto com outros elementos do desenvolvimento infantil.

Além das contribuições cognitivas e motoras, a representação gráfica também favorece o desenvolvimento emocional e criativo da criança. O ato de desenhar permite experimentar formas de expressão subjetiva, fortalecer a imaginação, organizar emoções e ampliar possibilidades comunicativas. Em contextos escolares, a valorização do desenho contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis à infância, respeitando diferentes formas de aprender, criar e expressar pensamentos.

A crescente valorização de avaliações quantitativas e resultados padronizados, muitas vezes, invisibiliza linguagens fundamentais da infância, entre elas o desenho. Recuperar a importância da representação gráfica no desenvolvimento infantil significa reconhecer que a criança aprende e se comunica por múltiplas vias simbólicas. O desenho, nesse sentido, não constitui atividade secundária no processo educativo, mas linguagem essencial para a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade.

Compreender o desenvolvimento infantil a partir da representação gráfica implica assumir uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos. Seus desenhos não são simples rabiscos desprovidos de significado, mas manifestações legítimas de pensamento, emoção, memória, imaginação e experiência social. Na avaliação psicopedagógica, essa compreensão amplia as possibilidades de investigação e fortalece práticas mais humanizadas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

### 2.3 A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E O USO DO DESENHO INFANTIL

A avaliação psicopedagógica constitui um processo investigativo complexo, interdisciplinar e profundamente comprometido com a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas no ato de aprender. Diferentemente das abordagens tradicionais centradas apenas na identificação de déficits escolares ou na

mensuração quantitativa do desempenho acadêmico, a perspectiva psicopedagógica contemporânea busca compreender o sujeito em sua integralidade, considerando fatores cognitivos, emocionais, sociais, culturais, familiares e pedagógicos que atravessam a construção da aprendizagem. Nesse contexto, o desenho infantil assume importante função investigativa, configurando-se como instrumento sensível de observação, escuta e interpretação das manifestações subjetivas da criança.

A aprendizagem humana não pode ser compreendida como processo exclusivamente intelectual. O modo como a criança aprende está diretamente relacionado às experiências afetivas que constrói ao longo de sua trajetória, às relações estabelecidas com o conhecimento, às condições emocionais em que vive, às oportunidades educativas oferecidas pelo meio e às formas pelas quais é reconhecida em seus espaços de convivência. Dessa maneira, a avaliação psicopedagógica exige uma postura ética e humanizada, capaz de ultrapassar leituras simplificadoras do fracasso escolar.

Nesse cenário, o desenho infantil apresenta significativa relevância por possibilitar formas de expressão mais espontâneas e menos ameaçadoras para a criança. Muitas vezes, sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, exclusão, sofrimento emocional ou resistência à aprendizagem não emergem facilmente em atividades formais de avaliação, mas podem manifestar-se simbolicamente nas produções gráficas. O desenho, portanto, amplia as possibilidades de compreensão do sujeito aprendente, permitindo que aspectos subjetivos venham à tona de maneira mais acolhedora.

A avaliação psicopedagógica mediada pelo desenho infantil não se limita à observação estética da produção gráfica. Trata-se de um processo interpretativo que considera o contexto da criança, suas condições de desenvolvimento, sua história escolar, suas experiências familiares, suas relações sociais e os vínculos afetivos estabelecidos com o aprender. Assim, cada produção gráfica deve ser analisada em articulação com outros instrumentos investigativos, evitando interpretações isoladas ou conclusões precipitadas.

A partir das contribuições de Fernández (1991), compreende-se que a aprendizagem está profundamente vinculada ao desejo, à subjetividade e às relações afetivas construídas pela criança diante do conhecimento. Para a autora, as dificuldades de aprendizagem não podem ser interpretadas apenas como limitações cognitivas isoladas, uma vez que carregam marcas das experiências emocionais, dos vínculos familiares e das relações estabelecidas com o ambiente escolar ao longo do desenvolvimento infantil.

O problema de aprendizagem não é um erro nem uma falha puramente intelectual. Ele expressa uma modalidade particular de relação com o conhecimento, atravessada pela história subjetiva do sujeito, pelos vínculos afetivos e pelos sentidos atribuídos ao aprender. As dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas de forma isolada ou reduzidas a déficits cognitivos, pois envolvem experiências emocionais, relações familiares, trajetórias escolares e modos singulares de construção do desejo de saber. O aprender, portanto, constitui um processo complexo, no qual aspectos afetivos, sociais e simbólicos participam diretamente da forma como o sujeito se aproxima, aceita ou resiste ao conhecimento (Fernández, 1991, p. 82).

A contribuição de Fernández (1991) torna-se especialmente relevante para a compreensão do desenho infantil na avaliação psicopedagógica, pois evidencia que a criança comunica, por meio de suas produções simbólicas, elementos importantes de sua relação com a aprendizagem. Em muitos casos, crianças que apresentam dificuldades escolares demonstram, através do desenho, sentimentos de incapacidade, desvalorização, medo do erro, insegurança ou baixa autoestima acadêmica.

Sob essa perspectiva, o desenho infantil funciona como importante mediador no processo de investigação psicopedagógica, permitindo observar não apenas o produto final da atividade, mas também o comportamento da criança durante sua realização. Aspectos como iniciativa, organização espacial, tolerância à frustração, persistência diante das dificuldades, espontaneidade, criatividade, interação com o profissional e forma de narrar o próprio desenho constituem elementos significativos para a compreensão do funcionamento subjetivo da criança.

No contexto da avaliação psicopedagógica, o desenho infantil também possibilita a observação de competências relacionadas ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Durante a realização das atividades gráficas, podem ser analisados aspectos como coordenação motora fina, controle dos movimentos, percepção visual, lateralidade, orientação espacial, planejamento motor e organização sequencial, elementos que oferecem importantes indicativos sobre possíveis dificuldades associadas ao processo de alfabetização e ao desempenho escolar.

No entanto, torna-se fundamental reconhecer que a análise psicopedagógica do desenho não possui caráter determinista ou diagnóstico isolado. O desenho não deve ser interpretado como teste absoluto de personalidade ou como instrumento suficiente para identificar transtornos específicos. Sua utilização exige formação teórica consistente, sensibilidade interpretativa e compreensão contextualizada do desenvolvimento infantil.

Weiss (2012) destaca que a avaliação psicopedagógica deve priorizar a singularidade do sujeito, considerando que cada criança possui ritmos próprios de desenvolvimento, modos particulares de aprender e formas específicas de expressar emoções e experiências. Assim, o desenho precisa ser compreendido como uma via de acesso à subjetividade infantil, e não como mecanismo rígido de classificação.

Além dos aspectos cognitivos e emocionais, o desenho infantil também permite observar elementos relacionados às experiências sociais da criança. Situações de conflito familiar, dificuldades de interação,

sentimentos de isolamento, vivências traumáticas ou inseguranças emocionais frequentemente aparecem simbolicamente nas produções gráficas. Em alguns casos, crianças que possuem dificuldades na oralidade conseguem comunicar experiências significativas por meio de imagens, símbolos e narrativas visuais.

Nesse sentido, o desenho favorece práticas avaliativas mais inclusivas, especialmente em contextos envolvendo crianças neurodivergentes, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades emocionais ou barreiras relacionadas à comunicação verbal. Para muitas dessas crianças, a produção gráfica representa importante forma de expressão subjetiva, possibilitando ao psicopedagogo ampliar a escuta para além da linguagem oral tradicional.

Na perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (2009), o desenho infantil é compreendido como uma atividade simbólica construída a partir das experiências sociais e culturais vivenciadas pela criança. Para o autor, as produções gráficas não correspondem a meras reproduções visuais da realidade, mas constituem formas de reorganização simbólica das experiências acumuladas no cotidiano. Nesse sentido, o desenho participa de maneira significativa do desenvolvimento do pensamento, da imaginação e da linguagem, contribuindo para a ampliação das funções psicológicas superiores.

A criança desenha de memória, desenha aquilo que conhece sobre os objetos e não apenas aquilo que vê. Seus desenhos refletem o modo como organiza simbolicamente suas experiências e relações com o mundo social, revelando compreensões construídas nas interações culturais e afetivas das quais participa. O desenho infantil, nesse sentido, ultrapassa a simples reprodução visual da realidade, constituindo-se como linguagem simbólica por meio da qual a criança expressa conhecimentos, emoções, percepções e significados elaborados a partir de sua vivência. Ao desenhar, a criança reorganiza experiências e atribui sentidos ao mundo, evidenciando a estreita relação entre imaginação, memória, cultura e desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2009, p. 91).

A abordagem histórico-cultural amplia significativamente a compreensão do desenho no contexto da avaliação psicopedagógica ao evidenciar que as produções infantis são atravessadas pelas experiências sociais da criança, pelas relações familiares, pelas vivências escolares e pelas mediações culturais presentes em sua trajetória de desenvolvimento. Dessa forma, o desenho não pode ser interpretado de maneira isolada ou desvinculada do contexto de vida do sujeito, sob risco de gerar análises reducionistas, superficiais ou equivocadas acerca das manifestações simbólicas da infância.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial acolhedor do desenho no contexto avaliativo. Muitas crianças chegam ao atendimento psicopedagógico marcadas por experiências escolares negativas, sentimentos de fracasso ou medo constante de errar. Atividades excessivamente formais podem intensificar bloqueios emocionais e dificultar a expressão espontânea da criança. O desenho, por sua natureza lúdica e simbólica, tende a reduzir tensões, favorecendo a construção de vínculos mais seguros entre a criança e o profissional.

A partir das contribuições de Winnicott (1975), compreende-se que as experiências criativas desempenham papel fundamental nos processos de elaboração emocional e fortalecimento da subjetividade infantil. Nessa perspectiva, o desenho ultrapassa a função de simples instrumento técnico de investigação, configurando-se também como espaço de acolhimento emocional, expressão simbólica e construção de segurança psíquica durante o processo avaliativo.

No âmbito escolar, o uso do desenho na avaliação psicopedagógica também contribui para práticas menos excludentes e mais sensíveis às diferenças individuais. Em uma realidade educacional frequentemente marcada pela valorização excessiva do rendimento quantitativo, o desenho possibilita reconhecer formas alternativas de expressão e aprendizagem. Isso se torna particularmente importante em contextos nos quais crianças apresentam dificuldades na linguagem escrita, resistência às atividades formais ou fragilidades emocionais relacionadas à escolarização.

A análise psicopedagógica das produções gráficas deve considerar, portanto, não apenas o conteúdo simbólico do desenho, mas também o contexto em que ele é produzido, a narrativa construída pela criança sobre sua produção, o vínculo estabelecido durante a atividade e as condições subjetivas presentes naquele momento. Um mesmo elemento gráfico pode assumir significados distintos dependendo da história de vida, da cultura e das experiências emocionais da criança.

Diante dessa complexidade, a avaliação psicopedagógica requer sensibilidade teórica e cautela interpretativa, evitando generalizações apressadas ou análises padronizadas das produções infantis. O desenho, por si só, não fornece respostas definitivas, mas possibilita caminhos de compreensão que precisam ser articulados ao conjunto de informações construídas ao longo do processo investigativo, considerando a singularidade da criança e o contexto em que está inserida.

A utilização do desenho infantil na avaliação psicopedagógica reafirma a necessidade de práticas mais humanizadas, capazes de reconhecer a criança para além de suas dificuldades escolares. Escutar os desenhos de uma criança significa admitir que ela comunica sua existência através de múltiplas linguagens e que suas produções gráficas carregam marcas de sua história, de seus afetos, de suas experiências e de seus modos particulares de aprender.

Desse modo, o desenho infantil consolida-se não apenas como um recurso técnico da investigação psicopedagógica, mas como uma potente linguagem de escuta da infância, capaz de revelar dimensões profundas do desenvolvimento humano que frequentemente permanecem invisíveis nas avaliações tradicionais. Sua utilização favorece práticas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com a singularidade do sujeito aprendente, ampliando a qualidade da escuta profissional, fortalecendo vínculos afetivos durante o processo avaliativo e possibilitando intervenções mais éticas, humanizadas e coerentes com as necessidades emocionais, cognitivas e sociais da criança. Ao reconhecer o desenho como expressão legítima da subjetividade infantil, a psicopedagogia reafirma o compromisso de enxergar a criança para

além de suas dificuldades escolares, legitimando suas formas próprias de sentir, comunicar-se e construir sentidos sobre o mundo.

## 2.4 INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS A PARTIR DO DESENHO INFANTIL

As intervenções psicopedagógicas constituem práticas fundamentais no processo de acompanhamento, mediação e ressignificação das dificuldades de aprendizagem, especialmente quando desenvolvidas a partir de uma perspectiva humanizada e centrada na singularidade da criança. Nesse contexto, o desenho infantil assume importante papel como instrumento de intervenção, não apenas por possibilitar a observação de aspectos cognitivos e emocionais, mas também por favorecer experiências de expressão, elaboração subjetiva, fortalecimento da autoestima e ampliação das formas de comunicação da criança com o mundo.

A utilização do desenho no trabalho psicopedagógico ultrapassa a função diagnóstica e investigativa. Quando incorporado às práticas interventivas, ele transforma-se em recurso pedagógico, terapêutico e relacional, permitindo que a criança organize emoções, represente experiências, desenvolva habilidades cognitivas e encontre meios mais seguros de manifestar sentimentos muitas vezes silenciados no ambiente escolar e familiar. O desenho, nesse sentido, configura-se como linguagem mediadora entre a subjetividade infantil e o processo de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem frequentemente produzem impactos emocionais significativos na infância. Crianças que vivenciam sucessivos fracassos escolares tendem a desenvolver sentimentos de incapacidade, insegurança, desmotivação e resistência diante das atividades pedagógicas. Em muitos casos, o medo do erro e a constante sensação de inadequação comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção da identidade e da autoconfiança da criança. Por essa razão, as intervenções psicopedagógicas precisam considerar dimensões afetivas e subjetivas do aprender, reconhecendo que a aprendizagem humana envolve emoção, vínculo, desejo e pertencimento.

Na perspectiva de Fernández (1991), compreender o sujeito aprendente exige ultrapassar a leitura limitada das dificuldades cognitivas, pois o ato de aprender está profundamente marcado pela história emocional da criança, pelas relações familiares, pelas experiências escolares e pela maneira como ela se reconhece diante do conhecimento. Desse modo, a intervenção psicopedagógica precisa assumir um caráter acolhedor, sensível e reconstrutivo, criando condições para que a criança ressignifique sua relação com a aprendizagem, recupere a confiança em suas possibilidades e encontre, no processo educativo, um espaço legítimo de escuta, pertencimento e desenvolvimento.

Sob essa compreensão, o desenho infantil assume papel central no processo interventivo ao constituir uma linguagem mais acolhedora, espontânea e próxima do universo simbólico da infância.

Diferentemente de práticas excessivamente formais, que muitas vezes intensificam sentimentos de ansiedade, insegurança e bloqueios emocionais, o ato de desenhar oferece à criança um espaço seguro de criação e expressão subjetiva. Por meio das produções gráficas, ela não apenas manifesta emoções e percepções, mas também reorganiza internamente experiências vividas, elabora conflitos, constrói narrativas sobre si mesma e encontra possibilidades mais autênticas de significar o mundo e suas próprias vivências.

A partir das contribuições de Winnicott (1975), a criatividade passa a ser compreendida como dimensão fundamental para o desenvolvimento emocional saudável da criança. Segundo o autor, as experiências criativas possibilitam formas mais autênticas de relação consigo mesma, com o outro e com o mundo, favorecendo processos de amadurecimento emocional, fortalecimento psíquico e construção da subjetividade. Nesse contexto, o desenho infantil constitui um espaço potencial de elaboração simbólica e comunicação, no qual a criança encontra possibilidades de expressar sentimentos, reorganizar experiências internas e atribuir sentidos às vivências que atravessam sua existência.

É através da experiência criativa que o indivíduo descobre o self. Somente sendo criativo o sujeito percebe que a vida vale a pena ser vivida. A criatividade, inicialmente manifestada no brincar da criança, amplia-se para outras formas simbólicas de expressão, entre elas o desenho, constituindo-se como dimensão fundamental do desenvolvimento emocional e da constituição da subjetividade. O sujeito experimenta possibilidades de criação, elabora sentimentos e estabelece relações mais autênticas consigo mesmo e com o mundo. A atividade criativa não representa apenas produção estética, mas experiência de existência, de integração psíquica e de fortalecimento do sentimento de continuidade do ser (Winnicott, 1975, p. 95).

Essa compreensão amplia significativamente o papel do desenho nas intervenções psicopedagógicas, pois evidencia que a produção gráfica não se limita à atividade estética ou recreativa, mas participa diretamente da constituição subjetiva da criança. O desenho permite elaborar angústias, reorganizar conflitos internos, fortalecer a imaginação e desenvolver formas mais saudáveis de expressão emocional.

No âmbito psicopedagógico, as intervenções mediadas pelo desenho podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Entre elas, destacam-se o fortalecimento da coordenação motora fina, a ampliação da percepção visual e espacial, o desenvolvimento da criatividade, o estímulo à organização simbólica, a promoção da atenção concentrada, o fortalecimento da comunicação e a ampliação da autoestima acadêmica. Além disso, o desenho possibilita que a criança experimente situações de sucesso e reconhecimento, especialmente quando suas produções são valorizadas de maneira acolhedora e respeitosa.

A coordenação motora fina, por exemplo, constitui habilidade essencial para o processo de alfabetização e para a realização de diversas atividades escolares. Crianças que apresentam dificuldades na

escrita frequentemente demonstram fragilidades relacionadas ao controle motor, à organização espacial e à integração visomotora. Atividades gráficas planejadas de forma intencional podem auxiliar no fortalecimento dessas habilidades, contribuindo para maior segurança durante o processo de aprendizagem formal.

Os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977) evidenciam que o desenvolvimento gráfico infantil acompanha de maneira significativa o amadurecimento perceptivo, motor e cognitivo da criança, revelando aspectos essenciais de sua evolução humana. Para os autores, as atividades artísticas promovem o desenvolvimento global ao mobilizarem, de forma integrada, imaginação, percepção, coordenação motora e expressão emocional. Nessa perspectiva, o desenho ultrapassa a condição de simples atividade complementar no contexto escolar e passa a ocupar lugar de destaque como recurso fundamental para o desenvolvimento integral da infância, favorecendo processos de criação, comunicação, sensibilidade e construção da subjetividade.

Além das contribuições cognitivas e motoras, o desenho infantil desempenha importante função na elaboração emocional da criança. Muitas experiências difíceis de serem verbalizadas emergem simbolicamente durante as atividades gráficas, permitindo que sentimentos de medo, tristeza, ansiedade, insegurança ou exclusão encontrem formas de expressão mais acessíveis à infância. O desenho torna-se, assim, espaço de escuta subjetiva e acolhimento emocional.

Em contextos envolvendo crianças neurodivergentes, especialmente crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou dificuldades significativas na linguagem oral, o desenho pode funcionar como importante alternativa de comunicação e participação. Muitas dessas crianças conseguem expressar desejos, sentimentos e percepções através das produções gráficas de maneira mais fluida do que pela linguagem verbal convencional.

Muito além de uma manifestação lúdica da infância, as atividades criativas ocupam lugar central na constituição do desenvolvimento humano. Vygotsky (2009) destaca que essas experiências desempenham papel decisivo na formação das funções psicológicas superiores, sobretudo porque permitem à criança reorganizar simbolicamente suas vivências sociais, emocionais e culturais. Nesse processo, o desenho infantil emerge como importante instrumento de elaboração subjetiva, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da memória e da linguagem, ao possibilitar que a criança atribua sentidos às experiências construídas em suas relações com o mundo.

Quanto mais a criança vê, ouve e experimenta; quanto mais aprende e assimila; quanto mais elementos da realidade dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação, refletida também em suas produções criativas. A imaginação não surge dissociada da realidade concreta, mas se alimenta das vivências acumuladas nas interações sociais, culturais e afetivas das quais a criança participa. Nesse sentido, a criatividade infantil constitui uma reorganização simbólica da experiência, permitindo que a criança combine elementos do vivido para produzir novas formas de representação, expressão e compreensão do mundo. Quanto mais ricas e diversificadas forem suas experiências, maiores serão as possibilidades de elaboração imaginativa e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2009, p. 35).

Compreender o desenho infantil exige reconhecer que nenhuma produção da infância nasce desvinculada das experiências sociais que atravessam a vida da criança. A perspectiva histórico-cultural evidencia que o desenho não constitui uma atividade isolada ou puramente individual, mas uma prática simbólica mediada pelas relações culturais, pelos vínculos afetivos e pelas experiências construídas nos diferentes contextos em que a criança está inserida. Nesse sentido, as intervenções psicopedagógicas precisam considerar as singularidades socioculturais da infância, valorizando trajetórias, vivências e formas próprias de expressão, de modo a evitar práticas padronizadas, reducionistas e descontextualizadas do desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento dos vínculos afetivos durante o processo interventivo. Muitas crianças chegam ao atendimento psicopedagógico marcadas por experiências escolares negativas, sentimentos de fracasso ou baixa confiança em suas capacidades. O desenho, por sua natureza lúdica e expressiva, favorece a construção de um ambiente mais acolhedor, reduzindo tensões e ampliando a segurança emocional da criança diante das atividades propostas.

Nesse contexto, o papel do psicopedagogo torna-se fundamental. Não basta oferecer atividades gráficas de maneira aleatória; é necessário construir intervenções intencionais, sensíveis e coerentes com as necessidades específicas da criança. A escuta qualificada, o respeito ao tempo subjetivo da infância, a valorização das produções infantis e a observação cuidadosa do processo criativo constituem elementos essenciais para a efetividade das intervenções psicopedagógicas mediadas pelo desenho.

A utilização do desenho também pode favorecer práticas inclusivas no ambiente escolar. Em uma realidade frequentemente marcada pela padronização das aprendizagens e pela valorização excessiva do desempenho quantitativo, o desenho oferece possibilidades mais democráticas de participação e expressão. Crianças que apresentam dificuldades na escrita, na oralidade ou na adaptação às metodologias tradicionais podem encontrar nas atividades gráficas meios mais acessíveis de comunicação e aprendizagem.

Em meio a práticas educacionais frequentemente marcadas pela centralidade no erro e nas limitações escolares, torna-se indispensável construir um olhar que reconheça a criança para além de suas dificuldades. Weiss (2012) destaca que a intervenção psicopedagógica deve considerar o sujeito em sua integralidade, valorizando potencialidades, formas de expressão e possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenho infantil contribui para deslocar o foco do déficit para as capacidades criativas

e simbólicas da infância, favorecendo práticas mais acolhedoras, humanizadas e menos patologizantes no contexto educativo e clínico.

A crescente medicalização da infância e a tendência de reduzir dificuldades escolares a diagnósticos rápidos têm produzido impactos significativos nos processos educativos contemporâneos. Diante disso, recuperar o desenho infantil como recurso interventivo significa reafirmar a importância de práticas pedagógicas e psicopedagógicas comprometidas com a escuta, a sensibilidade e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão da criança.

As intervenções psicopedagógicas mediadas pelo desenho não buscam apenas corrigir dificuldades escolares, mas favorecer experiências de desenvolvimento humano mais amplas, envolvendo criatividade, autonomia, autoestima, expressão emocional e fortalecimento dos vínculos com o aprender. O desenho, nesse sentido, transforma-se em ferramenta de acolhimento, comunicação, construção simbólica e ressignificação da experiência escolar.

Compreender o potencial interventivo do desenho infantil implica reconhecer que a criança aprende também pela imaginação, pela sensibilidade, pelo brincar e pela criação simbólica. Na prática psicopedagógica, valorizar essas linguagens significa construir caminhos mais humanos, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral da infância.

### **3 METODOLOGIA**

Investigar o desenho infantil no contexto da avaliação psicopedagógica exige uma abordagem metodológica capaz de compreender a complexidade das experiências humanas, das manifestações simbólicas da infância e das múltiplas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada na análise crítica de produções científicas relacionadas ao desenho infantil, à avaliação psicopedagógica, ao desenvolvimento humano e às intervenções educacionais voltadas à infância. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos significados subjetivos, simbólicos e pedagógicos atribuídos ao desenho infantil no contexto da prática psicopedagógica, especialmente no que se refere à investigação das dificuldades de aprendizagem e à construção de intervenções mais sensíveis, inclusivas e humanizadas.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao objeto investigado porque possibilita interpretar fenômenos humanos que não podem ser reduzidos à lógica quantitativa ou estatística. No campo da psicopedagogia, compreender a criança exige considerar aspectos subjetivos, emocionais, culturais e sociais que atravessam os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a pesquisa qualitativa permite ampliar o olhar sobre a complexidade das experiências infantis, favorecendo análises mais sensíveis acerca

das formas pelas quais o desenho pode revelar emoções, vínculos afetivos, modos de comunicação e indicadores relacionados às dificuldades escolares.

Compreender as múltiplas dimensões que atravessam a infância e os processos de aprendizagem exige uma investigação capaz de ultrapassar os limites da objetividade técnica e alcançar os sentidos construídos nas experiências humanas. Nessa direção, Minayo (2014) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos profundos das relações sociais, valorizando significados, crenças, valores, experiências e processos subjetivos historicamente construídos. Essa perspectiva metodológica mostra-se especialmente relevante para o presente estudo, considerando que o desenho infantil constitui uma linguagem simbólica complexa, cuja compreensão demanda interpretação contextualizada, sensível e teoricamente fundamentada.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2014, p. 21).

A investigação foi construída a partir do levantamento, seleção e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas reconhecidas nas áreas da psicologia, psicopedagogia, desenvolvimento infantil e educação. Para garantir maior rigor teórico e consistência científica, priorizaram-se autores clássicos e contemporâneos amplamente reconhecidos na literatura especializada, cujas contribuições apresentam relevância direta para a temática proposta. Entre os referenciais utilizados destacam-se Piaget (1978), Vygotsky (2009), Winnicott (1975), Fernández (1991), Weiss (2012), Lowenfeld e Brittain (1977), Luquet (1969) e Corman (2003).

O percurso metodológico fundamentou-se na leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar contribuições relacionadas ao desenho infantil enquanto linguagem simbólica, instrumento de avaliação psicopedagógica e recurso interventivo no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. A análise do material bibliográfico ocorreu de maneira crítica e reflexiva, considerando aproximações teóricas, divergências conceituais e contribuições específicas de cada autor para a compreensão do fenômeno investigado.

A revisão bibliográfica, conforme Gil (2008), permite ao pesquisador ampliar o conhecimento acerca do objeto estudado, favorecendo a construção de interpretações fundamentadas em produções científicas já consolidadas. Nesse sentido, a metodologia adotada possibilitou reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil e o uso do desenho na prática psicopedagógica, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada da temática.

Além disso, a pesquisa exploratória favoreceu maior aprofundamento conceitual acerca das relações entre subjetividade, aprendizagem e expressão gráfica infantil. Segundo Severino (2016), esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador aproximar-se criticamente do objeto estudado, identificando categorias relevantes para análise e interpretação dos fenômenos investigados. No presente estudo, essa característica mostrou-se fundamental, especialmente diante da necessidade de compreender o desenho infantil não apenas como atividade artística, mas como manifestação simbólica capaz de revelar aspectos emocionais, cognitivos, sociais e pedagógicos relacionados ao processo de aprendizagem.

Durante a construção da pesquisa, buscou-se preservar coerência entre os objetivos propostos, o referencial teórico selecionado e a metodologia empregada. Dessa maneira, as análises realizadas procuraram evitar interpretações reducionistas ou deterministas acerca das produções gráficas infantis, compreendendo o desenho dentro da singularidade de cada criança e das múltiplas dimensões que atravessam seu desenvolvimento.

A investigação também assumiu caráter interdisciplinar, considerando contribuições provenientes da psicologia do desenvolvimento, da psicopedagogia clínica e institucional, da educação e da teoria histórico-cultural. Essa articulação teórica mostrou-se necessária porque o fenômeno estudado envolve diferentes dimensões da experiência humana, exigindo um olhar ampliado sobre infância, aprendizagem e subjetividade.

Outro aspecto relevante da metodologia refere-se ao compromisso ético com a produção científica rigorosa e fundamentada. Todas as referências utilizadas correspondem a obras reais, verificáveis e reconhecidas academicamente, respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Buscou-se, ainda, manter fidelidade conceitual às ideias dos autores citados, evitando distorções interpretativas ou generalizações inadequadas acerca do desenho infantil e da prática psicopedagógica.

A construção analítica deste estudo orientou-se pela compreensão de que o desenho infantil representa importante ferramenta de escuta, investigação e intervenção no contexto psicopedagógico. Assim, a metodologia adotada não teve como finalidade produzir diagnósticos fechados ou interpretações universais sobre as produções gráficas da infância, mas ampliar a reflexão crítica acerca das potencialidades do desenho enquanto linguagem simbólica e recurso de compreensão do desenvolvimento infantil.

Desse modo, a pesquisa procurou contribuir para o fortalecimento de práticas psicopedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a integralidade da criança, valorizando formas de expressão frequentemente invisibilizadas pelos modelos tradicionais de avaliação escolar. A metodologia utilizada permitiu reunir fundamentos teóricos consistentes para sustentar a defesa de uma prática avaliativa e interventiva que reconheça a infância em sua complexidade, legitimando o desenho como importante via de comunicação, elaboração subjetiva e construção da aprendizagem.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo das discussões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa, tornou-se evidente que o desenho infantil ocupa lugar de destaque nos processos contemporâneos de avaliação psicopedagógica, sobretudo por possibilitar uma compreensão mais ampla, sensível e integrada da criança em situação de aprendizagem. Os estudos analisados revelam que as produções gráficas da infância ultrapassam significativamente a dimensão estética ou recreativa historicamente associada ao ato de desenhar, consolidando-se como importantes manifestações simbólicas da subjetividade, do desenvolvimento cognitivo, das experiências emocionais e das relações sociais construídas pela criança ao longo de sua trajetória de vida.

Ao examinar as contribuições teóricas presentes na literatura especializada, tornou-se evidente que o desenho infantil possibilita ao psicopedagogo acessar aspectos frequentemente invisibilizados em avaliações escolares convencionais. Enquanto instrumentos avaliativos centrados exclusivamente no rendimento acadêmico tendem a privilegiar resultados quantitativos e desempenho conteudista, o desenho favorece uma escuta mais profunda acerca dos modos como a criança percebe a si mesma, interpreta o ambiente escolar, organiza suas emoções e estabelece vínculos com o aprender.

Os estudos de Fernández (1991) demonstram que a aprendizagem humana não se estrutura apenas a partir de operações cognitivas, mas encontra-se profundamente atravessada pelas experiências afetivas, pelos vínculos emocionais e pelos sentidos subjetivos atribuídos ao conhecimento. Essa compreensão apareceu de maneira recorrente nas obras analisadas, sobretudo ao revelar que crianças com dificuldades escolares frequentemente expressam sentimentos de insegurança, medo, incapacidade e sofrimento emocional em suas produções gráficas.

A análise bibliográfica permitiu identificar que muitos desenhos produzidos por crianças em situação de fracasso escolar apresentam características relacionadas à baixa autoestima acadêmica, insegurança emocional e fragilidade nos vínculos sociais. Elementos como apagamentos constantes, traços excessivamente frágeis ou agressivos, isolamento de figuras, ausência de detalhes, resistência à atividade e desorganização espacial surgem, em diferentes estudos, associados a experiências de sofrimento, medo do erro e sentimentos de inadequação diante das exigências escolares. Contudo, os autores analisados reforçam que tais manifestações não devem ser interpretadas de maneira isolada ou determinista, pois o desenho infantil exige contextualização cuidadosa e análise integrada às demais informações obtidas durante o processo avaliativo.

Em um cenário educacional frequentemente marcado pela busca de respostas rápidas e classificações padronizadas, torna-se essencial adotar uma compreensão mais sensível e humanizada da infância. Weiss (2012) ressalta que a avaliação psicopedagógica deve considerar a criança em sua integralidade, evitando interpretações reducionistas que convertam sinais gráficos em diagnósticos fechados ou conclusões precipitadas. Para a autora, compreender a singularidade do sujeito aprendente

implica reconhecer que cada produção infantil carrega marcas de sua história de vida, de suas experiências emocionais e das relações sociais construídas ao longo de seu desenvolvimento.

A investigação realizada também evidenciou que o desenho infantil constitui importante recurso para observação de aspectos relacionados ao desenvolvimento perceptivo-motor e às habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Diversos estudos apontam relações significativas entre dificuldades na coordenação motora fina, organização espacial, percepção visual e planejamento gráfico com dificuldades na leitura e na escrita. Crianças que apresentam insegurança nos traços, dificuldade de orientação espacial ou controle motor fragilizado frequentemente demonstram também obstáculos no processo de aquisição da linguagem escrita.

Entretanto, os resultados encontrados reforçam a necessidade de prudência interpretativa no uso do desenho infantil. Nenhuma produção gráfica pode ser analisada fora do contexto subjetivo e sociocultural da criança. O mesmo elemento gráfico pode adquirir significados distintos dependendo da história de vida, das experiências escolares, das relações familiares e das condições emocionais vivenciadas pelo sujeito. Assim, a análise psicopedagógica exige sensibilidade teórica e ética profissional, evitando classificações precipitadas ou interpretações patologizantes.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2009) mostrou-se fundamental para a compreensão dos resultados apresentados neste estudo. O autor compreende o desenho como atividade simbólica mediada pelas relações sociais e pelas experiências culturais da criança. Sob essa ótica, o desenho não representa mera reprodução visual da realidade, mas reorganização subjetiva das vivências acumuladas nas interações humanas. Essa compreensão amplia significativamente o olhar psicopedagógico, pois permite reconhecer que cada produção gráfica carrega marcas das experiências afetivas, sociais e culturais da infância.

A atividade criadora não nasce do vazio, mas da reorganização das experiências vividas socialmente pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento. A imaginação, nesse sentido, constitui um processo profundamente vinculado à realidade concreta, às interações culturais e às vivências acumuladas na relação com o mundo. Ao combinar, reelaborar e ressignificar elementos da experiência, a criança produz novas formas de representação e compreensão da realidade, evidenciando que a criatividade é resultado da mediação social e da participação ativa do sujeito em contextos históricos e culturais diversos (Vygotsky, 2009, p. 22).

A análise das produções teóricas revelou ainda que o desenho infantil favorece processos avaliativos mais acolhedores e menos ameaçadores para a criança. Muitas crianças chegam ao atendimento psicopedagógico marcadas por experiências escolares negativas, medo constante de errar, vergonha diante das dificuldades e sentimentos persistentes de fracasso. Nessas circunstâncias, instrumentos excessivamente formais podem ampliar tensões emocionais e bloquear manifestações espontâneas. O

desenho, por sua natureza simbólica e lúdica, tende a reduzir barreiras relacionais, fortalecendo vínculos afetivos entre a criança e o profissional.

Ao refletir sobre a constituição emocional da infância, Winnicott (1975) atribui às experiências criativas um papel fundamental na formação da subjetividade e no fortalecimento psíquico da criança. Para o autor, o brincar, a imaginação e as produções simbólicas constituem espaços privilegiados de elaboração emocional, nos quais a criança experimenta formas de expressão, comunicação e construção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Os resultados analisados nesta pesquisa reforçam essa compreensão ao evidenciarem que o desenho infantil ultrapassa a função de simples instrumento investigativo, configurando-se também como espaço de acolhimento emocional, expressão subjetiva e fortalecimento dos vínculos afetivos no contexto psicopedagógico.

É através da experiência criativa que o indivíduo descobre o self. Somente sendo criativo o sujeito percebe que a vida vale a pena ser vivida. A criatividade constitui uma condição essencial para a saúde emocional e para o desenvolvimento humano, pois permite ao sujeito expressar-se de maneira autêntica, elaborar experiências e estabelecer relações significativas com o mundo. A experiência criativa, inicialmente presente no brincar da criança, amplia-se para diferentes formas simbólicas de expressão e favorece a integração psíquica, o fortalecimento da subjetividade e a construção do sentimento de continuidade do ser. Quando o viver criativo é bloqueado ou reprimido, empobrecem-se as possibilidades de existência, participação e elaboração emocional (Winnicott, 1975, p. 95).

Outro aspecto recorrente nas produções analisadas refere-se ao potencial inclusivo do desenho infantil no contexto psicopedagógico e educacional. Crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou dificuldades significativas na linguagem verbal, frequentemente encontram no desenho formas mais acessíveis de comunicação e expressão subjetiva. Em muitos casos, as produções gráficas permitem que a criança manifeste emoções, desejos, medos e experiências que não consegue verbalizar de maneira convencional.

Os estudos examinados demonstram que práticas psicopedagógicas que valorizam linguagens expressivas favorecem processos educativos mais democráticos e inclusivos. O desenho amplia possibilidades de participação, fortalece a autoestima infantil e contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores às diferenças. Tal compreensão torna-se especialmente relevante diante do crescimento dos processos de medicalização da infância e da tendência de reduzir dificuldades escolares a diagnósticos rápidos e interpretações biologizantes.

A análise crítica do material teórico também revelou que o desenho infantil possui importante potencial interventivo. Além de contribuir para a investigação das dificuldades de aprendizagem, as atividades gráficas favorecem o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da percepção visual, da organização simbólica e da expressão emocional. Quando planejadas de forma intencional e

sensível, essas atividades fortalecem vínculos com o aprender e possibilitam experiências mais positivas no ambiente escolar.

Muito além de uma manifestação artística da infância, o desenvolvimento criativo constitui dimensão essencial da formação humana. Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que as experiências gráficas infantis desempenham papel decisivo no desenvolvimento integral da criança justamente por integrarem aspectos emocionais, cognitivos, perceptivos e sociais em um mesmo processo de expressão e construção simbólica. Essa compreensão esteve presente de forma consistente ao longo da investigação realizada, reforçando a necessidade de reconhecer o desenho não como atividade secundária ou meramente complementar no contexto educacional, mas como linguagem fundamental para compreender a infância, os processos de aprendizagem e as múltiplas formas pelas quais a criança interpreta, sente e ressignifica o mundo ao seu redor.

As discussões realizadas ao longo desta pesquisa permitem afirmar que o desenho infantil constitui importante instrumento de escuta, observação e intervenção psicopedagógica. Sua utilização favorece avaliações mais humanizadas, amplia a compreensão das singularidades da criança e contribui para práticas educativas menos excludentes e mais comprometidas com a subjetividade infantil. O desenho permite acessar não apenas dificuldades, mas também potencialidades, formas de resistência, experiências afetivas e modos particulares de construção do conhecimento.

Compreender o desenho infantil no contexto psicopedagógico implica ultrapassar visões reducionistas da infância e reconhecer que a criança comunica sua existência por meio de múltiplas linguagens, experiências e formas singulares de expressão. Nesse sentido, escutar os desenhos de uma criança significa legitimar sua subjetividade, seus silêncios, suas emoções, seus medos, suas memórias e as maneiras próprias pelas quais interpreta e ressignifica o mundo ao seu redor. Sob essa perspectiva, o desenho afirma-se como uma ferramenta de profunda relevância para a construção de práticas psicopedagógicas mais éticas, inclusivas e humanizadas, comprometidas não apenas com a identificação de dificuldades escolares, mas com o desenvolvimento integral, afetivo e social da criança.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa possibilitou compreender que o desenho infantil ocupa papel significativo na avaliação psicopedagógica, especialmente por constituir uma linguagem simbólica capaz de revelar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e subjetivas frequentemente invisibilizadas nos processos tradicionais de investigação das dificuldades de aprendizagem. Ao longo das discussões desenvolvidas neste estudo, tornou-se evidente que a produção gráfica infantil ultrapassa a condição de simples atividade

recreativa, consolidando-se como importante instrumento de escuta, observação e compreensão da criança em sua integralidade.

O objetivo central deste trabalho consistiu em analisar a importância do desenho infantil na prática psicopedagógica, destacando suas contribuições para a investigação diagnóstica, para a identificação de fatores relacionados às dificuldades escolares e para a construção de intervenções mais humanizadas. A análise do referencial teórico permitiu confirmar que o desenho favorece a ampliação do olhar psicopedagógico, possibilitando compreender a criança para além de resultados quantitativos, diagnósticos reducionistas ou interpretações exclusivamente conteudistas da aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que o desenho infantil pode auxiliar na identificação de aspectos relacionados à coordenação motora fina, organização espacial, maturidade simbólica, desenvolvimento perceptivo, autoestima acadêmica, vínculos afetivos e formas de interação social. Além disso, verificou-se que as produções gráficas frequentemente expressam sentimentos de insegurança, medo, ansiedade, exclusão ou sofrimento emocional associados às experiências escolares e familiares vivenciadas pela criança. Nesse sentido, o desenho mostrou-se relevante não apenas como recurso de investigação, mas também como possibilidade de acolhimento subjetivo e fortalecimento dos vínculos com o aprender.

Outro aspecto importante identificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de práticas psicopedagógicas menos mecanicistas e mais comprometidas com a singularidade da infância. O estudo permitiu compreender que nenhuma produção gráfica deve ser analisada de maneira isolada, determinista ou patologizante. A interpretação do desenho infantil exige escuta qualificada, fundamentação teórica consistente e compreensão contextualizada da história de vida da criança, de suas experiências sociais e de seus processos de desenvolvimento.

As discussões realizadas também reforçaram a importância de reconhecer o desenho infantil como linguagem legítima da infância. Muitas crianças, sobretudo aquelas que apresentam dificuldades na oralidade, transtornos do neurodesenvolvimento ou experiências emocionais complexas, conseguem comunicar sentimentos, memórias e percepções através das produções gráficas de maneira mais espontânea do que pela linguagem verbal convencional. Assim, valorizar o desenho significa reconhecer que a infância se expressa por múltiplas vias simbólicas e que escutar essas manifestações constitui compromisso ético da prática psicopedagógica.

A hipótese implícita que orientou este estudo partiu da compreensão de que o desenho infantil poderia contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de investigação e intervenção psicopedagógica. A análise desenvolvida ao longo da pesquisa confirmou essa compreensão, demonstrando que o desenho constitui recurso potente para favorecer avaliações mais sensíveis, inclusivas e humanizadas, capazes de considerar a criança em suas dimensões emocionais, cognitivas, culturais e sociais.

Outro ponto relevante refere-se ao potencial interventivo das atividades gráficas no contexto escolar e clínico. O estudo demonstrou que o desenho pode contribuir para o fortalecimento da criatividade, da comunicação, da organização simbólica, da expressão emocional e da autoestima infantil, favorecendo experiências educativas mais acolhedoras e menos excludentes. Em uma realidade marcada pelo aceleração das práticas escolares, pela excessiva valorização do rendimento quantitativo e pela crescente medicalização da infância, recuperar espaços de expressão simbólica torna-se fundamental para a construção de processos educativos mais democráticos e humanizados.

As contribuições desta pesquisa concentram-se, portanto, na defesa de uma prática psicopedagógica comprometida com a integralidade da criança e com o reconhecimento das múltiplas linguagens da infância. Ao evidenciar a relevância do desenho infantil nos processos de avaliação e intervenção, o estudo amplia as discussões acerca da necessidade de metodologias mais sensíveis às subjetividades infantis e menos centradas em perspectivas normativas e padronizadas de aprendizagem.

Embora a investigação tenha possibilitado importantes reflexões teóricas, reconhece-se que o tema não se esgota neste estudo. A complexidade das relações entre desenho infantil, subjetividade e aprendizagem exige aprofundamentos contínuos, especialmente em pesquisas de campo que analisem práticas psicopedagógicas em contextos escolares e clínicos distintos. Investigações futuras poderão ampliar as discussões acerca do uso do desenho em processos inclusivos, nas intervenções com crianças neurodivergentes e nas relações entre expressão gráfica, desenvolvimento emocional e alfabetização.

Dessa maneira, conclui-se que o desenho infantil representa importante ferramenta de escuta, compreensão e intervenção no contexto psicopedagógico, contribuindo para práticas mais éticas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. Mais do que interpretar traços e formas, compreender o desenho infantil implica reconhecer a legitimidade da infância enquanto experiência humana singular, atravessada por emoções, memórias, vínculos e modos próprios de significar o mundo.

## REFERÊNCIAS

CORMAN, Louis. **O teste do desenho da família**. São Paulo: Mestre Jou, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.


VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-010>

**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Brejo Santo/CE, Brasil

E-mail: [renatoferreira@altaneira.ce.gov.br](mailto:renatoferreira@altaneira.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

**Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira**

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional

Faculdade FAECH – FAECH, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Farias Brito/CE, Brasil

E-mail: [mgsgpereir@gmail.com](mailto:mgsgpereir@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7377225232589989>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4128-1131>

**Rafaela Gonçalves Rodrigues**

Especialista em Direito Penal e Criminologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Coordenadoria da Mulher de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: [advocciarafaelagoncalves@gmail.com](mailto:advocciarafaelagoncalves@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

**José Carlos Pereira**

Mestre em Matemática

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: [jose.pereira15@prof.ce.gov.br](mailto:jose.pereira15@prof.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8893111085244628>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6391-0493>

**Maria Aparecida Esmeraldo Martins**

Especialista em Gestão da Educação Pública

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil

E-mail: [maria.mourao1@prof.ce.gov.br](mailto:maria.mourao1@prof.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230783480019655>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5690-6293>

**Maria Francineide Macêdo Landim**

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental

Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: francineidelandim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4195993538117539>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5264-3403>

**Samya de Oliveira Lima**

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Vale do Acaraú – UVA e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: samya\_oliveira@uvanet.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9426035891087851>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0973-3924>

**Hedgard Rodrigues da Silva**

Doutor em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil

E-mail: hed6rs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4934976258594324>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1998-704X>

**Marlene Menezes de Souza Teixeira**

Doutora em Educação e Ensino: Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: marlenesouza@leaosampai.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5043828704040203>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-3257>

**RESUMO**

A inclusão escolar na Educação Infantil constitui uma das discussões mais urgentes da educação contemporânea, sobretudo diante das persistentes desigualdades que atravessam o acesso, a participação e a permanência das crianças nos espaços educativos. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, considerando seus fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos no contexto brasileiro. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em referenciais relacionados à infância, currículo, formação docente, deficiência e políticas públicas educacionais. As análises evidenciam que, apesar dos avanços legais voltados à consolidação da educação inclusiva como direito humano fundamental, ainda persistem práticas pedagógicas marcadas pela homogeneização, pela medicalização da infância e pela fragilidade das condições institucionais de acolhimento da diversidade. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige reorganização curricular, fortalecimento da formação docente, superação de práticas capacitistas e

construção de experiências educativas comprometidas com a dignidade, a participação e o reconhecimento das múltiplas infâncias presentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Infantil; Diversidade.

## ABSTRACT

School inclusion in Early Childhood Education represents one of the most pressing debates in contemporary education, especially in the face of persistent inequalities affecting children's access, participation, and permanence within educational spaces. This study aims to analyze the challenges and perspectives of school inclusion in Early Childhood Education, considering its theoretical, political, and pedagogical foundations within the Brazilian context. The research is characterized as a qualitative bibliographic and documentary study, grounded in theoretical contributions related to childhood, curriculum, teacher education, disability, and educational public policies. The analyses reveal that, despite legal advances aimed at consolidating inclusive education as a fundamental human right, pedagogical practices marked by homogenization, childhood medicalization, and fragile institutional conditions for embracing diversity still persist. The study concludes that effective inclusion requires curricular reorganization, strengthening of teacher education, overcoming ableist practices, and the construction of educational experiences committed to dignity, participation, and recognition of the multiple childhoods present in school life.

**Keywords:** School Inclusion; Early Childhood Education; Diversity.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na Educação Infantil constitui um dos debates mais complexos e urgentes da educação contemporânea, sobretudo porque envolve disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas acerca das formas pelas quais a escola reconhece, acolhe ou exclui as múltiplas experiências da infância. Longe de restringir-se ao acesso formal à matrícula, a inclusão interpela os modos de organização institucional, as concepções de desenvolvimento humano, os critérios de normalidade historicamente produzidos e as relações de poder que atravessam os espaços educativos. Discutir inclusão, nesse contexto, significa questionar quais crianças conseguem efetivamente participar da vida escolar e quais continuam submetidas a processos sutis de invisibilização, silenciamento e marginalização pedagógica.

A Educação Infantil ocupa posição estratégica nessa discussão porque representa o primeiro espaço coletivo institucional frequentado por muitas crianças. É nesse período que se estruturam experiências fundamentais relacionadas à construção da identidade, à formação dos vínculos afetivos, ao

desenvolvimento da linguagem, à socialização e à percepção de pertencimento social. A forma como a criança é recebida nos primeiros anos de escolarização influencia significativamente sua relação futura com o conhecimento, com a escola e consigo mesma. Por essa razão, práticas excludentes vivenciadas na infância tendem a produzir impactos que ultrapassam o campo pedagógico, atingindo dimensões emocionais, sociais e subjetivas do desenvolvimento humano.

Historicamente, crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades específicas foram afastadas dos espaços comuns de escolarização por meio de discursos sustentados na incapacidade, na tutela e na medicalização da diferença. Durante décadas, predominou uma compreensão biologizante que atribuía exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e participação social. Conforme analisa Mazzotta (2011), a trajetória da Educação Especial brasileira foi fortemente marcada por modelos segregacionistas, nos quais a escolarização ocorria em instituições paralelas, desvinculadas do convívio social mais amplo.

A partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais, estudos acadêmicos e organismos internacionais passaram a tensionar essa lógica excludente, defendendo o direito das pessoas com deficiência à participação plena na vida social e educacional. A Declaração de Salamanca representou marco importante nesse processo ao afirmar que escolas inclusivas constituem meios fundamentais para combater práticas discriminatórias e construir sociedades mais democráticas (UNESCO, 1994). Essa mudança paradigmática deslocou o foco do déficit individual para as barreiras produzidas socialmente, compreendendo que a exclusão não decorre apenas das características do sujeito, mas das limitações impostas pelos contextos institucionais.

No Brasil, avanços legais relevantes fortaleceram a consolidação do paradigma inclusivo. A Constituição Federal de 1988 assegurou igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente ofertada na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou a defesa da escolarização em classes comuns articulada ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão consolidou juridicamente a acessibilidade e a eliminação de barreiras como direitos fundamentais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar desses avanços normativos, a inclusão escolar na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos estruturais, curriculares e formativos profundamente enraizados na cultura escolar brasileira. Muitas instituições continuam organizadas segundo parâmetros homogeneizadores, que esperam comportamentos padronizados, tempos únicos de aprendizagem e formas específicas de comunicação e interação. Nesse cenário, a diferença frequentemente é interpretada como inadequação, produzindo exclusões silenciosas que persistem mesmo diante da presença física da criança na escola.

Essa contradição evidencia que a democratização do acesso não garante, isoladamente, experiências educativas inclusivas. Existem crianças formalmente matriculadas que permanecem afastadas das brincadeiras coletivas, das interações sociais e das experiências pedagógicas significativas. Em diversos contextos, o diagnóstico clínico ocupa lugar central na definição das possibilidades da criança, reduzindo sua existência à condição biomédica e obscurecendo suas potencialidades, interesses e formas próprias de participação.

A crítica a esse modelo excludente exige repensar as próprias concepções de infância que orientam o trabalho pedagógico. Ariès (1981) demonstrou que a infância constitui construção histórica e cultural, marcada por transformações sociais e simbólicas ao longo do tempo. Posteriormente, Sarmiento (2005) aprofundou essa compreensão ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e participantes da vida coletiva. Essas perspectivas rompem com visões passivas da infância e reforçam a necessidade de reconhecer as múltiplas formas pelas quais as crianças experienciam o mundo.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) também oferece contribuição fundamental para esse debate ao compreender o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado. Em seus estudos sobre defectologia, o autor critica perspectivas deterministas da deficiência e afirma que as limitações enfrentadas pelos sujeitos decorrem, em grande medida, das barreiras presentes nos contextos sociais e educacionais. Tal compreensão desloca a análise do déficit individual para as condições concretas de participação oferecidas pela escola.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão assume relevância ainda maior devido à centralidade das interações e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as experiências pedagógicas devem estruturar-se a partir desses dois eixos fundamentais (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular amplia essa perspectiva ao reconhecer direitos relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Assim, uma proposta inclusiva não pode restringir-se à adaptação pontual de atividades; exige reorganização curricular, flexibilização pedagógica e construção de práticas comprometidas com a participação efetiva de todas as crianças.

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil também evidencia desafios relacionados à formação docente. Muitos profissionais ingressam nas instituições educativas sem preparo suficiente para lidar com a complexidade das demandas inclusivas, cenário que frequentemente produz insegurança pedagógica, sobrecarga profissional e dificuldades na construção de práticas acessíveis e participativas. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como construções produzidas na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e prática cotidiana, enquanto Nóvoa (1995) defende processos

formativos sustentados pela reflexão crítica, pela colaboração entre educadores e pela construção permanente da autonomia pedagógica.

A intensificação dos processos de medicalização da infância tem produzido impactos cada vez mais sensíveis no cotidiano das instituições educativas. Collares e Moysés (1996) alertam que dificuldades relacionadas à aprendizagem, ao comportamento e às interações sociais frequentemente passam a ser interpretadas sob uma perspectiva exclusivamente biomédica, desconsiderando fatores pedagógicos, culturais e sociais que atravessam o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, essa problemática assume contornos ainda mais delicados, pois crianças pequenas expressam sentimentos, necessidades e desconfortos por meio das brincadeiras, das linguagens corporais, do silêncio, do movimento e das experiências construídas nas relações cotidianas.

À luz dessas problematizações, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, articulando seus fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos às tensões que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Pretende-se compreender como a escola pode deslocar-se de práticas historicamente marcadas pela exclusão, pela padronização e pela tutela da diferença para a construção de experiências inclusivas mais consistentes, nas quais a pluralidade das infâncias contemporâneas seja reconhecida como princípio estruturante de uma educação democrática, equitativa e socialmente comprometida.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 INFÂNCIA, DIFERENÇA E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO**

As discussões contemporâneas sobre a infância rompem com concepções tradicionais que historicamente reduziram a criança à condição de sujeito incompleto, dependente ou em preparação exclusiva para a vida adulta. Investigações históricas e sociológicas passaram a compreender a infância como construção social, cultural e histórica, atravessada por transformações econômicas, políticas e simbólicas que variam conforme o tempo e os contextos sociais. Nesse sentido, Ariès (1981) demonstrou que o reconhecimento da infância como etapa particular do desenvolvimento humano não possui caráter natural ou universal, mas resulta de processos históricos que modificaram profundamente as formas de organização familiar, social e educativa ao longo da história ocidental.

Tal perspectiva produz impactos significativos nas discussões sobre inclusão escolar, uma vez que evidencia que os processos de acolhimento ou exclusão vivenciados por determinadas crianças não surgem de maneira natural, mas são construídos social e culturalmente ao longo da história. Nesse contexto, a marginalização educacional de crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou necessidades específicas não pode ser atribuída exclusivamente às características individuais do sujeito, mas às estruturas institucionais e pedagógicas organizadas sob parâmetros rígidos de normalidade,

desempenho e comportamento, que frequentemente limitam o reconhecimento da diversidade humana nos espaços escolares.

A Sociologia da Infância aprofundou essa discussão ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na produção de sentidos, culturas e relações sociais. Sarmento (2005) afirma que a infância constitui categoria geracional marcada por formas próprias de interação, linguagem e participação no mundo social. Tal perspectiva rompe com concepções adultocêntricas e amplia a compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar, ressignificar e transformar as experiências vividas no cotidiano.

No contexto da Educação Infantil inclusiva, esse entendimento impede que a criança seja reduzida ao diagnóstico clínico ou à limitação funcional. Antes de qualquer categorização biomédica, existe uma infância que se manifesta por meio do brincar, da imaginação, do corpo, da curiosidade, da afetividade e das relações sociais. Reconhecer essa dimensão significa compreender que nenhuma criança pode ter sua experiência escolar limitada pelas expectativas reduzidas produzidas socialmente sobre a deficiência.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) contribui significativamente para essa análise ao compreender o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Em seus estudos sobre defectologia, o autor critica abordagens deterministas da deficiência e argumenta que os impedimentos biológicos não definem isoladamente o desenvolvimento do sujeito. Para o autor, as possibilidades de aprendizagem dependem das mediações oferecidas pelos contextos sociais e educacionais.

Essa formulação desloca o debate da incapacidade individual para as condições concretas de participação produzidas pela escola. Em vez de perguntar o que falta à criança, a perspectiva histórico-cultural convida a problematizar quais barreiras permanecem impedindo sua participação plena nas experiências educativas. A deficiência, nesse sentido, não pode ser compreendida exclusivamente como atributo biológico, mas como fenômeno atravessado por relações sociais, acessibilidade, mediação pedagógica e oportunidades de interação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça essa compreensão ao reconhecer que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras que restringem a participação social dos sujeitos (ONU, 2006). No campo educacional, essas barreiras assumem diferentes formas, incluindo práticas pedagógicas rígidas, currículos inflexíveis, ausência de recursos acessíveis, dificuldades de comunicação, formação docente insuficiente e atitudes capacitistas.

O conceito de capacitismo torna-se central para compreender as formas contemporâneas de exclusão escolar. Trata-se de uma lógica social que estabelece padrões corporais, cognitivos e comportamentais considerados normais ou superiores, desvalorizando sujeitos que não correspondem a essas expectativas.

No ambiente escolar, o capacitismo manifesta-se quando determinadas crianças são tratadas como incapazes de aprender, participar ou construir autonomia em razão de suas diferenças.

Sob essa perspectiva, Mantoan (2015) sustenta que a inclusão escolar requer uma inflexão profunda nos modelos pedagógicos fundados na padronização dos sujeitos e na expectativa de respostas homogêneas. A autora compreende que incluir não consiste em ajustar a criança a uma escola previamente moldada por normas rígidas, mas em reconfigurar a própria instituição para que ela reconheça, acolha e valorize a diversidade humana em sua pluralidade. Desse modo, a inclusão deixa de ser tratada como prática compensatória ou favor institucional e passa a afirmar-se como princípio ético, direito social e compromisso democrático com a justiça educacional.

Ao discutir a relação entre diferença e educação, Skliar (2006) problematiza a tendência das instituições escolares de transformar a diferença em objeto de correção, normalização ou tolerância. Segundo o autor, muitas práticas consideradas inclusivas continuam organizadas em torno da tentativa de aproximar o sujeito de um padrão previamente legitimado. Nesse cenário, a inclusão perde seu caráter emancipatório e passa a operar como mecanismo sutil de assimilação.

Pensar a inclusão escolar na Educação Infantil implica reconhecer que a diferença constitui dimensão inerente à experiência humana. Crianças aprendem, comunicam-se, interagem e expressam emoções de maneiras distintas, e essas diferenças não podem ser interpretadas como falhas a serem eliminadas. Uma escola comprometida com a inclusão precisa construir práticas pedagógicas capazes de acolher múltiplas formas de participação, rompendo com modelos únicos de desenvolvimento e aprendizagem.

## 2.2 CURRÍCULO, BRINCADEIRA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre inclusão escolar na Educação Infantil exige problematizar as formas pelas quais o currículo é organizado nas instituições educativas. Durante muito tempo, o currículo foi concebido como instrumento neutro, responsável apenas pela transmissão de conteúdos considerados universais. Entretanto, estudos críticos demonstraram que as escolhas curriculares expressam disputas culturais, políticas e sociais acerca dos conhecimentos legitimados pela escola.

Sacristán (2000) compreende o currículo como prática social e cultural atravessada por relações de poder. Isso significa que o currículo não define apenas o que deve ser ensinado, mas também quais sujeitos são reconhecidos como participantes legítimos do processo educativo. Quando práticas pedagógicas se organizam a partir de padrões homogêneos de aprendizagem, muitas crianças acabam sendo excluídas das experiências escolares.

Na Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais relevante porque a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio das interações, das brincadeiras, das experiências sensoriais e das múltiplas

linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Tal orientação rompe com perspectivas escolarizantes centradas exclusivamente na antecipação de conteúdos formais.

A Base Nacional Comum Curricular também reafirma essa concepção ao estabelecer direitos de aprendizagem relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos não podem ser garantidos apenas para crianças que correspondem às expectativas tradicionais de comportamento e desenvolvimento. Uma proposta curricular inclusiva precisa assegurar condições reais para que todas as crianças participem das experiências coletivas.

A brincadeira ocupa papel central nesse processo porque constitui linguagem fundamental da infância. Kishimoto (2011) afirma que o brincar favorece a imaginação, a socialização, a simbolização e a construção da autonomia. Por meio das experiências lúdicas, as crianças elaboram emoções, constroem vínculos, experimentam papéis sociais e desenvolvem formas de participação no mundo coletivo.

Entretanto, muitas crianças público-alvo da Educação Especial ainda permanecem afastadas das experiências lúdicas compartilhadas no cotidiano escolar. Em alguns contextos, a ausência de acessibilidade, mediação pedagógica ou adaptação dos espaços impede a participação efetiva nas brincadeiras coletivas. Em outros casos, práticas excessivamente dirigidas limitam a espontaneidade e a criatividade infantil.

Uma perspectiva inclusiva exige compreender que brincar não constitui atividade secundária ou recreativa, mas dimensão essencial do desenvolvimento humano. Negar a determinadas crianças o acesso às experiências lúdicas significa restringir possibilidades fundamentais de aprendizagem, interação social e construção subjetiva. Por essa razão, a organização curricular da Educação Infantil precisa considerar diferentes formas de comunicação, movimento, exploração sensorial e participação.

A construção de práticas inclusivas demanda flexibilização curricular, planejamento intencional e reorganização dos ambientes educativos. Isso implica pensar materiais acessíveis, diversificação das linguagens pedagógicas, adaptação de recursos e ampliação das estratégias de mediação. A inclusão não se realiza pela simples presença física da criança na atividade, mas pela criação de condições concretas para sua participação significativa.

Além disso, a participação infantil precisa ser reconhecida como princípio organizador da prática pedagógica. Crianças pequenas não são receptoras passivas das ações adultas; elas produzem sentidos, manifestam interesses e constroem formas próprias de interação com o ambiente. Escutar a criança, observar suas expressões e considerar suas singularidades constitui dimensão indispensável para a construção de experiências educativas verdadeiramente inclusivas.

Uma escola inclusiva não organiza o currículo para um modelo idealizado de aluno. Ao contrário, reconhece que a diversidade humana exige múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento e à convivência social. Isso significa abandonar práticas padronizadas e construir propostas pedagógicas abertas às diferenças, sem transformar singularidades em deficiência pedagógica.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA INCLUSÃO

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil depende diretamente das condições formativas, institucionais e pedagógicas oferecidas aos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso de crianças público-alvo da Educação Especial às instituições regulares, a presença física desses sujeitos nos espaços escolares não eliminou as fragilidades históricas relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico e à organização institucional da escola.

Durante décadas, a formação de professores no Brasil foi estruturada sob perspectivas homogeneizadoras de ensino, fundamentada em modelos idealizados de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Como consequência, muitos profissionais ingressam na Educação Infantil sem preparação consistente para lidar com a diversidade humana presente nas salas de aula contemporâneas. Esse cenário produz insegurança pedagógica, sentimentos de incapacidade profissional e dificuldades na elaboração de práticas efetivamente inclusivas.

Ao problematizar a constituição dos saberes docentes, Tardif (2014) afirma que a formação profissional do educador resulta de experiências múltiplas produzidas na articulação entre conhecimentos acadêmicos, trajetórias profissionais e vivências construídas no cotidiano escolar. Essa compreensão evidencia que a docência não se limita à reprodução técnica de metodologias previamente estabelecidas, mas envolve sensibilidade pedagógica, leitura crítica da realidade e capacidade permanente de reorganizar práticas educativas coerentes com as singularidades e necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em diálogo com essa perspectiva, Nóvoa (1995) defende uma formação docente alicerçada na reflexão crítica da prática pedagógica e na produção coletiva do conhecimento educacional. Para o autor, o professor não deve ocupar posição meramente executora de currículos elaborados externamente ao contexto escolar, mas assumir papel intelectual ativo na interpretação, problematização e transformação da realidade educativa. No âmbito da inclusão escolar, tal compreensão adquire relevância ainda maior, pois a construção de práticas inclusivas exige sensibilidade, investigação contínua e capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que ultrapassem modelos padronizados e respostas previamente mecanizadas.

Entretanto, apesar da relevância da formação continuada, a responsabilização exclusiva do professor pelos limites da inclusão constitui interpretação reducionista do problema educacional. Em muitos contextos, docentes enfrentam jornadas exaustivas, ausência de recursos pedagógicos acessíveis, escassez de profissionais especializados, fragilidade do apoio institucional e inexistência de espaços coletivos de planejamento. Assim, dificuldades relacionadas à inclusão não decorrem apenas de lacunas individuais de formação, mas também de condições estruturais historicamente negligenciadas pelas políticas públicas.

A gestão escolar assume, nesse cenário, papel estratégico para a consolidação de práticas inclusivas. Instituições comprometidas com a inclusão precisam organizar tempos de planejamento, promover articulação entre professores, fortalecer o diálogo com o Atendimento Educacional Especializado e construir espaços permanentes de estudo e reflexão pedagógica. Quando a inclusão é tratada como responsabilidade isolada de um único profissional, as práticas tendem à fragmentação e ao improvisado.

Outro desafio relevante refere-se ao avanço da medicalização da infância no cotidiano escolar. Collares e Moysés (1996) alertam para a crescente tendência de transformar dificuldades pedagógicas, comportamentais e relacionais em diagnósticos biomédicos. Esse processo desloca para o corpo da criança questões que frequentemente estão relacionadas às formas de organização da escola, às condições sociais de vida e às práticas institucionais excludentes.

Na Educação Infantil, os efeitos da medicalização tornam-se particularmente preocupantes porque crianças pequenas expressam emoções, desconfortos e necessidades por meio do corpo, do brincar, do movimento, do silêncio, da repetição e das interações cotidianas. Muitas manifestações consideradas inadequadas pela escola podem representar formas legítimas de comunicação infantil e não necessariamente sinais patológicos. A interpretação precipitada dessas experiências tende a produzir rotulações precoces que empobrecem o olhar pedagógico sobre a criança.

A centralidade atribuída ao diagnóstico clínico frequentemente reduz o sujeito à condição biomédica, obscurecendo suas potencialidades, desejos, modos de comunicação e possibilidades de aprendizagem. Em alguns contextos escolares, o laudo passa a ocupar posição determinante na definição das expectativas pedagógicas, limitando antecipadamente os percursos educativos da criança. Essa lógica reforça práticas capacitistas e fortalece concepções deterministas sobre desenvolvimento humano.

É importante reconhecer que o diagnóstico pode desempenhar papel relevante na garantia de direitos, no acesso a serviços especializados e na construção de estratégias de apoio. Contudo, sua função não deve substituir a escuta pedagógica nem restringir a compreensão da criança à dimensão clínica. Uma educação inclusiva exige olhar que reconheça o sujeito para além das classificações biomédicas, considerando suas experiências sociais, afetivas, culturais e relacionais.

A avaliação pedagógica também precisa ser repensada nesse contexto. Hoffmann (2012) critica modelos avaliativos classificatórios e defende uma perspectiva mediadora, processual e sensível aos diferentes percursos de aprendizagem infantil. Avaliar, na Educação Infantil, não significa medir desempenhos padronizados, mas acompanhar experiências, identificar avanços, compreender dificuldades e reorganizar práticas pedagógicas de forma contínua.

Uma avaliação comprometida com a inclusão abandona comparações rígidas entre crianças e reconhece que o desenvolvimento humano ocorre de maneira heterogênea. Em vez de centrar-se exclusivamente nos resultados alcançados, busca compreender quais condições foram oferecidas para que cada criança pudesse participar das experiências educativas. Essa mudança de perspectiva desloca o foco do déficit individual para a responsabilidade coletiva da escola na construção de práticas acessíveis e significativas.

Outro aspecto fundamental refere-se à relação entre escola e família. A inclusão escolar na Educação Infantil exige diálogo permanente com os responsáveis, considerando que muitas crianças pequenas manifestam necessidades específicas que são mais facilmente compreendidas quando há troca constante de informações entre os diferentes contextos de convivência da criança. A parceria entre escola e família pode favorecer a compreensão de rotinas, preferências, sensibilidades, formas de comunicação e estratégias que contribuem para o bem-estar infantil.

Entretanto, é necessário evitar tanto a culpabilização das famílias quanto a transferência indevida de responsabilidades institucionais. A inclusão não pode depender exclusivamente do esforço familiar nem ser condicionada à capacidade dos responsáveis de suprirem lacunas estruturais da escola. O direito à educação inclusiva constitui responsabilidade do Estado e das instituições educativas, exigindo políticas públicas consistentes e compromisso coletivo com a garantia da participação de todas as crianças.

Dessa forma, os desafios da inclusão escolar na Educação Infantil ultrapassam questões técnicas ou metodológicas. Eles envolvem disputas culturais, políticas e epistemológicas acerca das formas pelas quais a sociedade compreende a infância, a deficiência, a diferença e o direito à educação. Construir escolas inclusivas exige enfrentar práticas capacitistas, superar modelos medicalizantes e fortalecer processos formativos comprometidos com a dignidade humana e com a valorização da diversidade.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa configura-se como estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, desenvolvido com a finalidade de problematizar criticamente os desafios e as possibilidades da inclusão escolar na Educação Infantil no cenário educacional brasileiro. A definição desse percurso metodológico decorre da compreensão de que as questões relacionadas à inclusão ultrapassam interpretações numéricas

ou análises estritamente quantitativas, envolvendo dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e pedagógicas que demandam investigação analítica, interpretativa e teoricamente aprofundada.

A abordagem qualitativa possibilita compreender significados, práticas institucionais, concepções de infância, processos de exclusão e formas de participação produzidas nos contextos educativos. Conforme assinala Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos sentidos, das relações humanas, das crenças, das representações sociais e das experiências construídas historicamente pelos sujeitos. Nesse sentido, tal perspectiva mostrou-se adequada para a análise das tensões que atravessam a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi construída mediante levantamento, leitura analítica e interpretação crítica de livros, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas relacionadas aos campos da Educação Infantil, Educação Inclusiva, currículo, formação docente, desenvolvimento humano e políticas educacionais. Foram mobilizados referenciais teóricos de autores nacionais e internacionais cujas contribuições permitiram problematizar a inclusão escolar para além das dimensões legais e administrativas, compreendendo-a como questão ética, política e pedagógica.

Entre os autores selecionados para fundamentar as discussões, destacam-se Ariès (1981), Sarmiento (2005), Vygotsky (1997; 2007), Mantoan (2015), Skliar (2006), Kishimoto (2011), Sacristán (2000), Tardif (2014), Nóvoa (1995), Hoffmann (2012), Collares e Moysés (1996), Booth e Ainscow (2011), Mittler (2003), entre outros pesquisadores que discutem as relações entre infância, diferença, deficiência, currículo e participação escolar.

A investigação documental contemplou legislações, diretrizes e documentos normativos nacionais e internacionais relacionados ao direito à educação inclusiva e à garantia da escolarização das crianças público-alvo da Educação Especial em instituições regulares de ensino. Foram analisados documentos como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A análise dos documentos não ocorreu apenas sob perspectiva normativa, mas também crítica e histórica, considerando os contextos sociais e políticos que influenciaram a formulação das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. Buscou-se compreender de que maneira os avanços legais dialogam — ou entram em tensão — com as práticas concretas desenvolvidas nas instituições educativas, especialmente na Educação Infantil.

O processo analítico fundamentou-se na articulação entre os referenciais teóricos e os documentos selecionados, permitindo identificar permanências históricas, contradições institucionais, avanços legislativos e desafios ainda presentes na consolidação de práticas inclusivas. A interpretação dos dados buscou compreender como as concepções de infância, deficiência, aprendizagem, currículo e participação influenciam a organização das práticas pedagógicas e as experiências escolares vividas pelas crianças.

Conforme destaca Severino (2016), a pesquisa bibliográfica exige rigor analítico, leitura crítica das fontes e capacidade de estabelecer relações teóricas coerentes entre diferentes produções científicas. Assim, evitou-se abordagem meramente descritiva dos referenciais utilizados, priorizando análise reflexiva comprometida com a construção de compreensão crítica sobre os limites e as possibilidades da inclusão escolar na Educação Infantil.

O estudo não contempla pesquisa de campo ou aplicação de instrumentos empíricos em instituições específicas. Sua finalidade consiste na elaboração de reflexão acadêmica fundamentada acerca dos principais desafios estruturais, pedagógicos e formativos que atravessam a efetivação da educação inclusiva nos primeiros anos da escolarização básica. Dessa maneira, a metodologia adotada permitiu construir análise teoricamente consistente, comprometida com a defesa de uma educação democrática, acessível e socialmente referenciada.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos referenciais teóricos, legais e pedagógicos evidencia que a inclusão escolar na Educação Infantil permanece atravessada por profundas contradições entre o discurso normativo e a realidade concreta das instituições educativas. Embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado significativamente na garantia do direito à educação inclusiva, persistem práticas escolares sustentadas por perspectivas homogeneizadoras, medicalizantes e capacitistas que limitam a participação efetiva de muitas crianças nos espaços coletivos de aprendizagem. Conforme observa Mendes (2006), a consolidação do paradigma inclusivo no Brasil ainda enfrenta resistências estruturais relacionadas à organização histórica da escola e às concepções tradicionais de normalidade presentes nas práticas pedagógicas.

Os documentos normativos analisados demonstram que a inclusão escolar deixou de ser compreendida apenas como ação assistencialista e passou a integrar o campo dos direitos humanos e da justiça social. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou a necessidade de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2008). Entretanto, a existência desses marcos legais não garantiu, por si só, a transformação das culturas institucionais historicamente organizadas a partir da seleção, da padronização e da exclusão.

Nesse cenário, uma das principais problemáticas identificadas refere-se à permanência de concepções restritas de inclusão, frequentemente reduzidas à matrícula da criança na escola regular. Tal lógica evidencia a permanência de práticas integracionistas que compreendem a presença física como sinônimo de inclusão efetiva. Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), incluir não significa apenas permitir o acesso ao espaço escolar, mas garantir participação, pertencimento e aprendizagem nos diferentes contextos da vida educativa. Quando a criança permanece afastada das experiências coletivas, recebe atividades paralelas ou participa minimamente das interações sociais, a exclusão continua operando de forma silenciosa dentro da própria instituição.

Outro aspecto amplamente observado refere-se à permanência da medicalização da infância como elemento estruturante de muitas práticas escolares contemporâneas. Collares e Moysés (1996) problematizam a tendência crescente de interpretar diferenças relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e às formas de interação infantil a partir de explicações estritamente patologizantes, transferindo para a criança responsabilidades frequentemente associadas às fragilidades pedagógicas e institucionais da própria escola. Em diversos contextos educativos, o diagnóstico clínico ainda assume papel predominante na definição das expectativas direcionadas ao desenvolvimento infantil, restringindo a compreensão da criança à lógica biomédica e invisibilizando suas potencialidades, interesses e modos particulares de participação no ambiente escolar.

Essa lógica medicalizante produz impactos significativos na Educação Infantil, sobretudo porque crianças pequenas expressam emoções, necessidades e modos de comunicação por meio do brincar, do corpo, do silêncio, do movimento e das interações cotidianas. A interpretação precipitada dessas manifestações pode gerar processos de rotulação precoce que empobrecem a escuta pedagógica e limitam as possibilidades de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Vygotsky (1997) critica interpretações deterministas da deficiência e afirma que as limitações enfrentadas pelos sujeitos não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de critérios biológicos, pois dependem diretamente das mediações sociais e pedagógicas oferecidas pelo contexto educativo.

Entre os desafios evidenciados ao longo da análise, destacam-se as barreiras curriculares ainda presentes em muitas instituições de Educação Infantil. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconheçam as interações e a brincadeira como fundamentos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009), parte significativa das propostas educativas permanece vinculada a perspectivas escolarizantes, normativas e excessivamente padronizadas, orientadas por expectativas homogêneas de comportamento e aprendizagem. Nessa direção, Sacristán (2000) compreende o currículo como construção social e política atravessada por relações de poder que determinam quais sujeitos são legitimados nos espaços escolares e quais acabam submetidos a processos sutis de marginalização pedagógica.

Nesse contexto, crianças que aprendem, comunicam-se ou interagem de formas distintas frequentemente enfrentam dificuldades de participação nas atividades propostas. A ausência de flexibilização curricular, de recursos acessíveis e de estratégias diversificadas de mediação pedagógica limita a construção de experiências efetivamente inclusivas. Mantoan (2015) afirma que a inclusão exige ruptura com modelos educacionais organizados a partir da homogeneização dos sujeitos, defendendo a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade humana em sua complexidade.

A brincadeira emerge, nesse debate, como dimensão central para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. Kishimoto (2011) compreende o brincar como linguagem fundamental da infância, responsável pela construção da imaginação, da socialização, da autonomia e das experiências simbólicas. Entretanto, a análise evidencia que muitas crianças público-alvo da Educação Especial permanecem afastadas das experiências lúdicas compartilhadas no cotidiano escolar, seja pela ausência de acessibilidade, pela rigidez das rotinas pedagógicas ou pela insuficiência de mediações adequadas.

Tal realidade revela que a exclusão não ocorre apenas no campo do ensino formal, mas também nas experiências de convivência, pertencimento e interação social. Crianças que não participam das brincadeiras coletivas acabam privadas de experiências fundamentais para a construção dos vínculos afetivos e da identidade social. Por outro lado, práticas pedagógicas organizadas a partir da ludicidade, das múltiplas linguagens e das interações colaborativas tendem a favorecer processos mais democráticos de participação infantil.

A formação docente também aparece como um dos principais desafios para a consolidação da inclusão escolar na Educação Infantil. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e prática cotidiana. Contudo, muitos professores ainda relatam insegurança diante das demandas relacionadas à inclusão, especialmente em razão da ausência de formação continuada consistente sobre acessibilidade curricular, deficiência, comunicação alternativa e desenvolvimento infantil.

Ao ampliar o debate sobre formação docente, Nóvoa (1995) defende que o desenvolvimento profissional do professor não pode limitar-se à transmissão técnica de metodologias, mas precisa consolidar-se como exercício contínuo de reflexão crítica, construção coletiva do conhecimento e fortalecimento da autonomia pedagógica. Sob essa compreensão, responsabilizar individualmente o educador pelas dificuldades da inclusão significa ignorar fatores estruturais relacionados à precarização do trabalho docente, à insuficiência de recursos pedagógicos, à fragilidade do suporte institucional e às limitações das políticas públicas educacionais. Dessa forma, a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre formação consistente, valorização profissional e compromisso coletivo com práticas educativas mais democráticas e acessíveis.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à importância da articulação entre escola, família, Atendimento Educacional Especializado e redes de apoio. A inclusão escolar na Educação Infantil exige construção coletiva, diálogo permanente e compartilhamento de responsabilidades entre diferentes sujeitos e instituições. Conforme afirmam Glat e Pletsch (2011), práticas inclusivas tornam-se mais consistentes quando há cooperação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo e reconhecimento da criança em sua integralidade social, afetiva e cultural.

Por fim, os resultados analisados permitem compreender que a inclusão escolar na Educação Infantil não pode ser concebida como prática pontual, técnica ou burocrática. Trata-se de processo político, ético e pedagógico que exige transformação profunda das concepções de infância, aprendizagem, currículo e deficiência historicamente consolidadas no espaço escolar. Conforme argumenta Skliar (2006), incluir implica reconhecer a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana e não como desvio a ser corrigido ou tolerado.

Nessa direção, a constituição de instituições genuinamente inclusivas demanda o enfrentamento contínuo das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que ainda comprometem a participação plena de muitas crianças no espaço escolar. A inclusão, portanto, ultrapassa a garantia formal da matrícula, exigindo a criação de experiências educativas nas quais cada criança possa ser reconhecida em sua singularidade, construir vínculos, exercer participação ativa e desenvolver diferentes formas de aprender, interagir e ocupar os espaços coletivos da infância com dignidade e pertencimento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que a inclusão escolar na Educação Infantil ainda representa um dos mais complexos desafios éticos, políticos e pedagógicos da educação brasileira contemporânea. Apesar dos avanços normativos que consolidaram a educação inclusiva como direito humano fundamental, as análises desenvolvidas neste estudo demonstram que a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas continua tensionada por estruturas institucionais historicamente excludentes, por concepções pedagógicas marcadas pela homogeneização dos sujeitos e por modelos escolares que ainda apresentam dificuldades em reconhecer a diversidade humana como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Ao analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, constatou-se que a democratização do acesso à matrícula, embora indispensável, não assegura, isoladamente, experiências educativas marcadas pela participação, pelo pertencimento e pelo reconhecimento das singularidades infantis. Muitas crianças permanecem submetidas a processos silenciosos de exclusão, mesmo inseridas formalmente nos espaços escolares, sobretudo quando suas formas de comunicação, aprendizagem,

interação ou expressão não correspondem aos padrões considerados legítimos pelas práticas pedagógicas hegemônicas.

Os resultados discutidos demonstram que a permanência de perspectivas capacitistas e medicalizantes ainda compromete significativamente a construção de ambientes educativos democráticos. Em diversos contextos, o diagnóstico clínico continua ocupando posição central na definição das expectativas pedagógicas direcionadas às crianças, reduzindo trajetórias humanas complexas à lógica biomédica da limitação e da inadequação. Tal compreensão fragiliza o olhar pedagógico, restringe possibilidades de aprendizagem e reforça mecanismos sutis de segregação dentro da própria escola regular.

Também se evidenciou que a inclusão escolar exige revisão crítica das concepções de currículo que orientam o cotidiano da Educação Infantil. Propostas pedagógicas rígidas, excessivamente escolarizadas e organizadas a partir da homogeneização dos sujeitos tendem a ampliar barreiras à participação infantil. Em contrapartida, práticas construídas a partir das interações, das brincadeiras, das múltiplas linguagens e da flexibilização curricular revelam maior potencial para acolher a diversidade humana presente nos espaços educativos. A inclusão, nesse sentido, não se realiza por adaptações superficiais ou estratégias isoladas, mas pela reorganização das culturas escolares, dos tempos pedagógicos, das relações institucionais e das formas de compreender a infância.

Outro aspecto amplamente identificado refere-se à centralidade da formação docente para a efetivação da educação inclusiva. O estudo demonstrou que muitos professores ainda enfrentam inseguranças relacionadas às demandas inclusivas, especialmente diante da ausência de processos formativos permanentes, apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Entretanto, responsabilizar exclusivamente os profissionais da educação pelas fragilidades da inclusão representa interpretação simplificadora de um problema estrutural muito mais amplo. A construção de práticas inclusivas depende da articulação entre políticas públicas consistentes, valorização docente, gestão escolar comprometida, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e ampliação das redes de apoio às instituições educativas.

A hipótese que orientou este estudo — de que a inclusão escolar na Educação Infantil permanece marcada por contradições entre os avanços normativos e as práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar — confirmou-se ao longo da análise dos referenciais teóricos e documentais. Verificou-se que a existência de legislações inclusivas não elimina automaticamente práticas excludentes historicamente consolidadas, especialmente quando persistem modelos pedagógicos fundamentados na padronização dos sujeitos e na naturalização das diferenças como obstáculos ao processo educativo.

Nesse contexto, defender a inclusão escolar na primeira infância significa defender o direito de cada criança existir plenamente em sua singularidade, sem que suas diferenças sejam interpretadas como falhas, desvios ou insuficiências. A Educação Infantil possui potência singular para a construção de experiências

educativas mais sensíveis, acolhedoras e humanizadas, justamente por reconhecer o brincar, o vínculo afetivo, o corpo, a escuta e as interações como dimensões estruturantes do desenvolvimento humano. Quando a escola valoriza essas experiências, amplia-se a possibilidade de construção de ambientes pedagógicos menos excludentes e mais comprometidos com a dignidade humana.

As contribuições deste estudo concentram-se na problematização crítica das tensões que atravessam a inclusão escolar na Educação Infantil, especialmente no que se refere às relações entre currículo, medicalização, formação docente, participação infantil e práticas institucionais. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de compreender a inclusão não como procedimento técnico ou exigência burocrática, mas como compromisso político e ético com a transformação das estruturas escolares historicamente excludentes.

Por fim, reconhece-se que o debate sobre inclusão escolar na Educação Infantil permanece aberto e demanda aprofundamentos futuros. Investigações empíricas sobre práticas pedagógicas inclusivas, experiências formativas docentes, participação das famílias, organização curricular e atuação do Atendimento Educacional Especializado podem ampliar a compreensão acerca dos caminhos possíveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática. Também se mostram relevantes pesquisas que analisem os impactos das políticas públicas inclusivas nos diferentes contextos sociais brasileiros, considerando as desigualdades regionais, econômicas e institucionais que atravessam o sistema educacional.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar na Educação Infantil não representa apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso civilizatório com a construção de uma sociedade menos desigual, menos seletiva e mais comprometida com o reconhecimento da pluralidade humana. Uma escola verdadeiramente inclusiva não se limita a admitir crianças em seus espaços; ela transforma suas estruturas, seus discursos, suas práticas e seus modos de relação para que nenhuma infância seja impedida de existir, participar e aprender com dignidade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Francisco Renato Silva Ferreira | Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira | Rafaela Gonçalves Rodrigues | José Carlos Pereira  
| Maria Aparecida Esmeraldo Martins | Maria Francineide Macêdo Landim | Samya de Oliveira Lima | Hedgard Rodrigues da  
Silva | Marlene Menezes de Souza Teixeira

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REALIZAÇÃO:

**Aurum**  
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12  
contato@aurumeditora.com  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná  
[www.aurumeditora.com](http://www.aurumeditora.com)