

Revista Ensinando e Aprendendo



Ipiranga do Sul, v. 8, n.8, novembro/2025 - ISSN 2595-9565



Publicação da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ipiranga do Sul-RS

PERIODICIDADE

Anual

EDITORAS

Esp. Tatieli Rodighiero Hahn, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Dr^a Lidiane Cássia Comin, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Esp. Tatieli Rodighiero Hahn, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Ipiranga do Sul, RS, Brasil
Ms. Felipe Biasus, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
URI Erechim, RS, Brasil

Ms. Idanir Ecco, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
URI Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Jacqueline Raquel Bianchi Enricone, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões, URI Erechim, RS, Brasil

Dr^a. Lidiane Cássia Comin, Secretaria Municipal de Educação e Cultura Ipiranga do Sul
Esp. Luciane Ambrozini, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker de Ipiranga do
Sul, RS, Brasil

Me. Ivelize Babicz Sabadini, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker de Ipiranga
do Sul, RS, Brasil

REVISTA ENSINANDO E APRENDENDO / Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul.
- V.8, n. 8, 2025. – Ipiranga do Sul : Tatieli Rodighiero Hahn, v.8, n.8, novembro,
2025.

Anual

ISSN 2595-9565

1. Educação I. Prefeitura Municipal de Ipiranga do Sul.

C.D.U.: 37(05)

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra M. Milbrath CRB 10/1278



Rua do Comércio, 124
CEP 99925-000 - Ipiranga do Sul, RS, Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	4
Conectados desde cedo: influências das tecnologias digitais na vida das crianças	5
Abstração: o lúdico na educação infantil	13
Contar para encantar: a importância da oralidade e da imaginação na educação infantil	20
Ludicidade na educação infantil	26
Educação nutricional na educação infantil: estratégias pedagógicas com o uso de frutas e legumes	33
Jogos e brincadeiras como recursos de aprendizagem na educação infantil	41
Importância da literatura para o desenvolvimento infantil: hábitos de leitura e plataforma elefante letrado na educação infantil	47
Infância em movimento: brincar, cuidar e aprender com afeto	58
O brincar como processo de desenvolvimento	65
Alfabetização e métodos: uma caminhada para a construção da aprendizagem	71
Projetos de Vida, para a vida e com vida: a potência formativa do componente curricular de Projeto de Vida	77
BNCC computação e cidadania digital: a urgência de ensinar a ser no mundo digital	83
A Cognição emocional e o processo de aprendizagem	89
A Potência do brincar heurístico no desenvolvimento infantil em ambientes intencionados	97
Relato do caminho trilhado a construção da educação integral em tempo integral no Município de Ipiranga do Sul/RS	105

APRESENTAÇÃO

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Erechim, enquanto instituição comunitária, comprometida com o desenvolvimento regional, e focada no ser humano, nas suas dimensões educacional, social e cultural, tem a satisfação de apresentar mais uma edição da Revista Ensinando e Aprendendo, dedicada inteiramente ao campo da educação, com especial destaque para a educação infantil.

Nesta edição, reunimos reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas construídas por educadores que vivem, diariamente, os desafios e as potencialidades da prática educativa.

A educação infantil, como etapa inaugural da vida escolar, exige não apenas conhecimento, mas também sensibilidade, rigor e compromisso ético. É nesse espaço de descobertas, vínculos afetivos e formação integral que se delineiam as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por isso, os artigos aqui apresentados oferecem, não apenas análises consistentes. Oferecem também pistas concretas de ação, evidenciando a força transformadora da prática docente e das instituições que a sustentam.

Cada texto desta edição nasce da observação atenta da realidade, do engajamento dos educadores e da busca por respostas responsáveis às demandas contemporâneas.

E todo esse conhecimento só assume valor quando circula e se torna, realmente, um SABER. Por isso, nós da URI Erechim, instituição comunitária por excelência, reafirmamos, mais uma vez, a missão de promover a circulação desse saber, fortalecer a formação docente e apoiando iniciativas que qualificam a educação em todos os seus níveis. Acreditamos que a construção de uma sociedade mais justa e solidária começa pela infância, e que a pesquisa acadêmica, articulada à sua disseminação, é um caminho seguro para esse propósito.

Esperamos que esta edição inspire reflexões, promova diálogos e contribua para a prática educativa de todos aqueles que creem na potência da infância e na centralidade da educação como bem público.

Cumprimentamos os autores pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e os leitores que, ao se aproximarem deste material, fortalecem a missão que nos inspira: educar para transformar.

Boa leitura a todos e continuemos juntos nessa crença que nos move a cada amanhecer.

Prof^a. Dr^a. Elcemina Lúcia Balvedi Pagliosa
Professora da URI Erechim

CONECTADOS DESDE CEDO: INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VIDA DAS CRIANÇAS

Andressa de Oliveira Piassetta¹

INTRODUÇÃO

A era digital transformou radicalmente a forma como vivemos, a inserção de tecnologias de informação e comunicação (TIC), o uso de dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e televisores são ricas fontes de informações que ganham cada vez mais espaço na vida das pessoas, modificando assim significativamente a forma como nos comunicamos, estudamos, trabalhamos e divertimos.

Este estudo partiu da necessidade de melhorar a nossa percepção sobre o uso de tecnologias digitais, tem como intuito investigar as dimensões socioculturais e educacionais das tecnologias digitais, buscando entender, como o desenvolvimento da identidade de crianças é impactado, além de, reconhecer a influência das fontes tecnológicas como um fator central de informações na sociedade contemporânea.

Entretanto, é importante considerar que o uso indiscriminado destas tecnologias, acarreta em uma série de riscos e desafios principalmente quando falamos na primeira infância.

Como recomendado nas ações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2024) se resume a: [...] os primeiros 1.000 dias da vida de um indivíduo são essenciais para um bom desenvolvimento mental e cerebral, que repercute na infância e adolescência.

O uso excessivo de telas na primeira infância tem se tornado uma preocupação crescente, a exposição precoce e prolongada de crianças aos equipamentos eletrônicos. Especialistas da Sociedade Brasileira de Pediatria denominam este ato como distração passiva, ao invés de interagir ativamente com o mundo ao seu redor, as crianças têm se tornado meros espectadores, consumindo passivamente conteúdos digitais (SPB, 2024).

Segundo Cury (2014) “as crianças precisam ter infância criar, elaborar estabilizar sua emoção, dar profundidade aos sentimentos, colocar-se no lugar do outro, pensar antes de agir, aquietar a mente; caso contrário terão uma emoção instável, irritadiça, intolerante a contrariedades, e claro hiperpensante”.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo compreender como o uso das tecnologias digitais influencia a construção da identidade na primeira infância, analisando aspectos socioemocionais e cognitivos. A metodologia apresentada para o estudo é qualitativa e exploratória, baseada em pesquisa bibliográfica e fichamento de artigos e trabalhos relevantes.

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, Bióloga licenciada pelo IFRS campus Sertão, pós graduada em Teorias e Metodologias da Educação, pela mesma instituição; acadêmica do curso de Pedagogia pela Unicesumar. *E-mail*: prof.andressa@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO NA ERA DIGITAL

Percepções de infância e o despertar da aprendizagem

A Primeira Infância é o período da vida compreendido entre a gestação e os seis anos de idade. De acordo com a neurociência, essa fase é crucial para o desenvolvimento infantil, por se tratar de um período único de neuroplasticidade, quando novas conexões cerebrais se expandem e ocorre a estruturação dos mecanismos biológicos que darão suporte às funções sociais, cognitivas e emocionais da criança.

Segundo nota do “O Fundo das Nações Unidas para a Infância” (UNICEF, 2025)

[...] os primeiros mil dias de vida as crianças respondem mais rapidamente às intervenções do que qualquer outra fase, [...] o cérebro da criança está sempre aprendendo e é sensível a modificações, nesse período as células cerebrais podem fazer até 1.000.000 (um milhão) de novas conexões neuronais por segundo. Estas conexões formam a base de estruturas que dão sustentação à aprendizagem ao longo da vida.

Para entender o conhecimento, iremos comparar o nosso cérebro com uma grande cômoda, separada por diversas gavetas, quando a criança vê algo coloca está informação na gaveta, por exemplo, “passarinho” é algo que voa, tem asas, pena, e no decorrer dos dias, vê um avião, a criança assimila, o avião à gaveta de "passarinhos" e chamá-lo de "passarinho grande". Ela está usando o que já sabe para tentar entender o novo.

Mas se a nova informação observada não fizer relação com nem uma informação presente na gaveta, irá ocorrer o processo acomodar esta nova percepção, mostrando assim, que aprender é um processo dinâmico, ativo de encaixar informações.

Jean Piaget propôs quatro estágios principais no desenvolvimento cognitivo, cada um marcando uma forma distinta de pensar e interagir com o mundo Jean Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios principais:

Sensório-motor (do nascimento aos 2 anos): o aprendizado acontece através dos sentidos e das ações.

Pré-operacional (2 a 7 anos): a criança começa a usar a linguagem e símbolos, mas o pensamento ainda é muito egocêntrico.

Operatório concreto (7 a 11 anos): a capacidade de raciocinar logicamente se desenvolve, mas sobre coisas concretas e visíveis.

Operatório formal (a partir dos 11 anos): a pessoa adquire a habilidade de pensar de forma abstrata, hipotética e dedutiva (Sales, 2023).

Através disso Piaget explica, o desenvolvimento da inteligência como construção ativa, ocorrendo em etapas bem definidas e dependentes da interação da criança com o ambiente ao seu redor. A transição entre os estágios é impulsionada pelos processos de Assimilação (encaixar o novo no que já se sabe) e Acomodação (ajustar o que se sabe ao novo).

Socialização e as tecnologias digitais

O ato de socializar é um processo duplo de desenvolvimento, é fundamental para a formação de um indivíduo completo, nesta hora a criança aprende a se relacionar com as pessoas, e passa a construir sua identidade (Anzanello, 2010).

O desenvolvimento social na primeira infância ocorre em etapas, sendo a primeira delas o reconhecimento da mãe, o papel da mãe é importante para a formação do psicológico do bebê. Os acontecimentos que ocorrem entre mãe e filho são fundamentais para a adequada estruturação da personalidade do bebê e são extremamente essenciais para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo saudável. Lembrando que é extremamente necessário que o pai também participe e junto com a mãe, compartilhe sentimentos de alegria, tristeza, preocupação, medo, sonhos e angústias (Torres; Torres, 2014).

Em sequência a próxima fase a criança, passa explorar o mundo ao seu redor, imitar os adultos e aumenta progressivamente a habilidade de guardar atos e fatos. A próxima fase é quando a criança se torna mais independente, aprende a comunicar-se com clareza, trocar emoções, ceder a vez de falar e brincar (Torres; Torres, 2014). Um bom desenvolvimento social resultará em crianças que possuem bom relacionamento interpessoal, que acreditam em suas capacidades e possuem autonomia.

Nos primeiros anos de vida, os cuidadores desempenham um papel de extrema necessidade, inclusive na relação de acesso às tecnologias digitais. Com os avanços da tecnologia, os dispositivos eletrônicos estão cada vez mais presentes nas rotinas diárias de crianças de todas as idades, de forma bastante precoce são apresentados e inseridos os dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* têm se tornado integrantes do cotidiano.

No entanto, o uso excessivo desses dispositivos tem gerado preocupações, pois a interação com dispositivos eletrônicos pode interferir em processos essenciais, como a capacidade de atenção, a memória e o desenvolvimento da linguagem (Carvalho; Pinto, 2023).

Além disso, o uso prolongado de dispositivos eletrônicos pode substituir outras atividades importantes para o desenvolvimento saudável da criança, como brincadeiras ao ar livre, interações face a face com familiares e amigos, e o envolvimento em atividades criativas. A substituição dessas interações fundamentais pode resultar em atrasos no desenvolvimento sócio emocional, dificultando a capacidade da criança de estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis (Galvão; Oliveira, 2023).

Crianças nascidas em meio a tecnologia são chamadas da “geração alpha”¹, crianças que chegaram em um mundo já desenvolvido e crescem junto à tecnologia, sentem-se à vontade em frente delas. Sendo assim, estas crianças facilmente substituem o brincar ao ar livre, correr, pular, imaginar, e brincar com outras crianças para trás.

A criança contemporânea, possui acesso a todas as tecnologias digitais de forma rápida e bastante eficiente, onde as brincadeiras comuns foram fáceis de serem substituídas, os pais por sua vez, na conturbação do dia a dia, acabam muitas vezes utilizando da tecnologia como

¹ Também conhecida como Gen A, refere-se a pessoas nascidas a partir dos anos de 2010. Esta geração, é a primeira a crescer em um mundo totalmente digital, onde a internet e a tecnologia fazem parte do seu dia a dia (Ramos, 2022).

forma de entreter, ou evitar que façam bagunça, chorem e se desesperem em locais públicos (Nishi; Silva, 2023).

De acordo com os dados, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do NIC.br, é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e o uso da Internet no Brasil, divulgou em 2024 dados da pesquisa onde usuários de Internet de 9 a 17 anos de idade que relataram que o seu primeiro acesso aconteceu antes dos 6 anos.

Assim como observado para a população total no Brasil com 10 anos ou mais (Núcleo de Informação e Coordenação NIC.br), também entre as crianças de até 8 anos as proporções de usuários de Internet e da posse de celular aumentaram na última década. De 2015 a 2024, dobrou a proporção de usuários da rede com 6 a 8 anos (de 41% para 82%).

Entre os usuários de 3 a 5 anos, o crescimento foi de 45 pontos percentuais (de 26% para 71%), enquanto para os de até 2 anos foi de 35 pontos percentuais (de 9% para 44%). Quanto à portar celular, a proporção de crianças de 6 a 8 anos dobrou (de 18% para 36%). Entre as crianças de 3 a 5 anos, o crescimento foi de 14 pontos percentuais (de 6% em 2015 para 20% em 2024). Também como ocorreu com a população total no país, houve queda no uso de computadores na faixa etária. Entre crianças com 6 a 8 anos, houve uma diminuição de 39% para 26% e, para aquelas com 3 a 5 anos, de 26% para 17% entre 2015 e 2024 (TIC Kids Online Brasil, 2024).

Através do acesso precoce à internet, crianças estão expostas sérios riscos, ameaçado cognitivamente e emocionalmente, além de, sobretudo, a segurança online, expondo-as a perigos como aliciamento, abuso sexual, *cyberbullying*, conteúdo violento ou sexualmente explícito.

Influências cognitivas e emocionais do uso das Tecnologias Digitais

A utilização de tecnologias digitais tem se tornado uma prática cada vez mais comum, influenciando e moldando rotinas de muitas crianças e adolescentes. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), mais de 90% das crianças e adolescentes brasileiros estão conectados com a internet, despertando preocupação em especialistas, o que tornou necessário definir limites de tempo para crianças estarem em contato com esses aparelhos, determinados pela faixa etária, sempre com supervisão, e alerta: “O olhar e a presença da mãe/pai/família é vital e instintivo como fonte natural dos estímulos e cuidados do apego e que não podem ser substituídos por telas e tecnologias” (SBP, 2022).

O excesso de estímulos visuais, auditivos, emocionais e cognitivos recebidos a todo momento ocasionam respostas mais rápidas aos diversos estímulos, formação prematura de opinião, antecipação de etapas do processo de desenvolvimento e naturalidade de facilidade ao acessar, operar e interagir com eletrônicos (Rangel, 2020, p. 46-47).

Estudos apontam que o excesso de tecnologias digitais está danificando a linguagem, oral e corporal de crianças provocando perdas neurais. Carvalho e Pinto (2023) alertam que o uso de telas é prejudicial ao desenvolvimento infantil. Pesquisadores apontaram que crianças que utilizam as telas pela manhã antes das aulas têm maiores chances de desenvolver desordens primárias de linguagem, além de danificar áreas de matéria cerebral branca responsáveis pela linguagem, processos de alfabetização e funções executivas no cérebro.

A privação de sono, por sua vez, tem sido associada a uma série de problemas, incluindo dificuldades de aprendizagem, irritabilidade e falta de concentração, que podem prejudicar o desempenho acadêmico e o bem-estar geral da criança (Andrade *et al.*, 2024).

De acordo com Carvalho e Pinto (2023) o uso contínuo de dispositivos eletrônicos tem sido relacionado a um aumento dos níveis de ansiedade e sintomas depressivos em crianças e adolescentes, possivelmente devido à falta de interação social presencial e ao aumento da dependência emocional de conteúdos digitais. Além de observar o surgimento de problemas comportamentais, como déficit de atenção, ansiedade e irritabilidade, além da dificuldade para concentração.

A dependência digital desta nova geração, acarretou em uma série de mudanças significativas, atualmente, antes mesmo de crianças iniciar pelo processo de alfabetização, vivem de forma precoce o processo de “alfabetização digital”, memorizando facilmente gestos, sons, expressões faciais e diversos outros recursos para garantir a interação com as tecnologias digitais (Nishi; Silva, 2023).

Na infância a criança forja sua estrutura interna, um processo que exige tempo e um ambiente acolhedor para a assimilação e gestão dos seus estados afetivos. Necessitando dar sentido às suas vivências emocionais e desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, praticando o domínio dos impulsos e a serenidade mental. Sem esse investimento formativo no seu mundo interior, o indivíduo carrega uma instabilidade afetiva crônica, manifestando-se como um temperamento insatisfeito, propenso à explosão e com baixa tolerância a qualquer frustração (Nishi; Silva, 2023).

Estratégias mediadoras considerando o uso adequado das Tecnologias Digitais

Desde a infância até a vida adulta, diversas regiões do cérebro humano seguem se desenvolvendo e amadurecendo em função de estímulos internos e influências externas. Esse processo de crescimento e desenvolvimento cerebral e mental apresenta características que tornam a criança e o adolescente mais vulneráveis. Por isso, há a necessidade da mediação de adultos, como familiares e educadores, nas rotinas das crianças.

No ano de 2024, cerca de 24,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuárias da internet no Brasil (93%), onde 81% dos usuários informaram possuir celular próprio (TIC Kids Online Brasil, 2024).

O termo “mediação” compreende a condutas e práticas conduta e práticas, valorização e verbalização dos pais nas modalidades de uso que os filhos têm em relação às mídias digitais (Sena, 2023).

A mediação parental refere-se às estratégias que os pais/cuidadores usam para orientar o consumo de mídia digital pelos filhos. Dentre elas, destaca-se três estilos principais: mediação ativa, mediação restritiva e uso conjunto. Cada um tem características e impactos diferentes no comportamento e bem-estar das crianças, dependendo do nível de interação e orientação dos pais (GOVERNO FEDERAL, 2024).

A mediação ativa envolve discussões regulares entre pais e filhos sobre o conteúdo digital. Buscando como objetivo, desenvolver o pensamento crítico, ajudando as crianças a compreender e avaliar o que veem online, através do diálogo aberto, incentivando conversas contínuas sobre as experiências online das crianças, além da educação digital e orientação, onde

busca-se ensinar as crianças a identificar conteúdo inadequado, lidar com interações negativas e desenvolver o pensamento crítico, além de, incentivando à autonomia buscando assim, promover a responsabilidade e a autogestão no uso das mídias digitais (TIC Kids Online Brasil, 2024).

Esse estilo de mediação está associado a uma redução nos efeitos negativos do uso das redes sociais, como a ansiedade e a depressão, além de promover o bem-estar geral das crianças (Beyens *et al.*, 2022; Coyne *et al.*, 2017 *apud* TIC Kids Online Brasil, 2024).

Outro tipo de mediação também adotada por pais/cuidadores, é a mediação restritiva foca na imposição de regras e limites para o uso de mídias sociais pelas crianças, tanto em relação ao tempo de tela quanto aos tipos de conteúdo acessados. Porém, sua eficácia, quando aplicada de maneira autoritária ou inconsistente, pode acabar gerando sentimento de rebeldia, resistência, propiciando maiores conflitos na relação do âmbito familiar e consequentemente aumentar o uso problemático das TIC 's (TIC Kids Online Brasil, 2024).

Outra alternativa, é a participação compartilhada nas mídias digitais, onde pais e filhos utilizam as mídias digitais juntos, mesmo sem discussões aprofundadas sobre o conteúdo. Isso pode se manifestar através do ato de assistir vídeos, jogar ou navegar em plataformas em conjunto, mostrando assim, pais modelando o uso saudável da mídia e criação de memórias conjuntas, fortalecendo laços familiares através de interações e diversão compartilhada (COYNE *et al.*, 2017 *apud* TIC Kids Online Brasil, 2024).

Segundo Governo Federal (2024) a forma de mediação mais praticada pelos pais é a mediação ativa da segurança, seguida da mediação compartilhada à ajuda pedida pelos jovens, decorrente de necessidades que surgem no momento.

Catarré e Correia (2021), constataram que 71% dos pais estabelecem restrições ao uso do tele móvel, no entanto, muitos jovens tendem a ignorar essas regras, especialmente na adolescência.

Diante dos grandes desafios encontrados, as interações nos meios digitais geram impactos na vida de crianças e adolescentes, o maior desafio como pais/cuidadores, educadores é promover o equilíbrio entre a supervisão e o apoio, isso requer um ambiente acolhedor que propicie o diálogo. Compreendendo a rede tecnológica não apenas como um espaço funcional, mas também como um ambiente que exige letramento digital, propiciando a construção de um sujeito crítico e reflexivo (TIC Kids Online Brasil, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A era digital transformou a maneira como crianças crescem e se desenvolvem, afetando diretamente a formação de suas identidades. Foi possível observar a drástica mudança do novo modelo de infância, crianças inseridas de forma precoce à tecnologias digitais, muita tela e poucas interações face a face com familiares e amigos, refletindo em crianças que não brincam ao ar livre, não exploram a natureza.

A substituição dessas interações fundamentais na vida de crianças e adolescentes, resulta em atrasos no desenvolvimento socioemocional e cognitivo, resultando em sintomas depressivos devido à falta de interação social presencial, observa-se surgimento de problemas

comportamentais, como déficit de atenção, ansiedade e irritabilidade, além da dificuldade para concentração.

É necessário, investir na conscientização de pais/cuidadores sobre os riscos da alta exposição de telas, e como educadora é nosso papel orientar famílias para agirmos como agentes de mudança, primeiramente dando o exemplo, estabelecendo limites claros e consistentes, inserindo a criança na rotina do ambiente familiar, orientando em pequenas tarefas, fazê-la sentir-se útil.

A infância é o início da vida, devemos investir grandemente para garantir que as relações bem estabelecidas na infância serão um investimento no futuro, preparando a criança para ser um adolescente/adulto mais independente, seguro e colaborativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A.; VIEIRA, L. S. G.; ARAÚJO, M. M.; MAIA, T. M.; SILVA, V. E. O. Uso excessivo da tecnologia e suas implicações para a capacidade cognitiva de crianças e adolescentes. **Humanidades (Montes Claros)**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 205-213, 2024.

ANZANELLO, Jactiane. **Oportunidades de estimulação, desenvolvimento motor e desenvolvimento social de crianças no primeiro ano de vida em diferentes contextos**. 2010.

CARVALHO, Lia Rezende; PINTO, Patricia Martins. A associação entre o uso de telas e o desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. e2812440885, 2023. DOI: 10.33448/rsdv12i4.40885. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40885>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CATARRÉ, M., & CORREIA, L. M. (2021). Telemóveis e os Jovens: Uma Perspectiva Continuada sobre Utilização e Preocupações (2. Ed.). FAQtos. https://faqtos.pt/wpcontent/uploads/2022/01/FAQtos_307_02_Ext_Resultado_Inqueritos_2021.pdf

CURY, Augusto. O assassinato da infância. *In*: CURY, Augusto. **Ansiedade: como enfrentar o mal do século**. São Paulo: Saraiva, p. 107-111, 2014.

GALVÃO, J. de A.; OLIVEIRA, C. M. M. de. O uso abusivo de telas: os impactos psicológicos em crianças. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 10, p. 1-12, 2023.

GOVERNO FEDERAL. Crianças, adolescentes e telas: guia sobre uso de dispositivos digitais/ **Coordenação da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República**. Brasília, DF. SECOM/PR, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 12 de jul.2025.

NISHI, S. S.; SILVA, D. da. AS consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 9, n. 7, p. 157-173, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7642>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RAMOS, Pamela Marielli Gonçalves. **Geração alpha na escola, e agora?** 2022. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Uruaçu - GO, 2022.

RANGEL, Maysa Fagundes Pereira. **Comportamento infantil contemporâneo: características da geração Alpha na perspectiva dos pais.** 2020. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/23350/2/Maysa%20Fagundes%20Pereira%20Rangel.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

SENA, Kariny Silva de. **O papel da mediação parental no uso de telas na infância e adolescência: uma revisão integrativa de literatura.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Christus, Fortaleza, 2023.

SALES, Letícia César Pompeu. **O uso da tecnologia na primeira infância: influências no desenvolvimento e na aprendizagem.** 2023.

Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (gestão 2022-2024)**

TORRES, Luiz Carlos Bleggi; TORRES, Fernanda Marder. **Etapas do desenvolvimento humano. Coleção Agrinho,** 2014.

CETIC.br. **TIC Kids Online Brasil 2024:** livro eletrônico. Disponível em:
https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

UNICEF. **Desenvolvimento infantil.** Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ABSTRAÇÃO: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katiane Alves¹

INTRODUÇÃO

A educação Infantil é uma das principais etapas da Educação Básica de um indivíduo, para isso estudos que investigam o desenvolvimento infantil são focados na “sequência de mudanças físicas, cognitivas, psicológicas e sociais que as crianças experimentam na medida em que vão crescendo” (Cole; Cole, 2004, p. 28). A temática a seguir discorrerá os conceitos de abstração (brincar, brinquedo, brincadeira, entre outros) no que pese os seus impactos de forma metodológica.

Tendo como objetivo explorar e entender a educação infantil por uma ótica lúdica e de abstração. Para compreender como a criança constrói o conhecimento e também seus interesses, a fim de reconhecer seu olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, possibilitando vários sentidos a tudo que vê e toca.

A criança, a infância e os conceitos de Abstração

O brincar acontece desde sempre na ação humana, despertando assim a curiosidade e a criatividade, por meio do brincar a criança encontra seu espaço no mundo aperfeiçoando e criando suas invenções construindo seu aprendizado e cultura possibilitando o autoconhecimento. Este desenvolvimento chamou a atenção de muitos filósofos e nos faz pensar em uma metodologia baseada na ludicidade, pois ao brincar a criança explora vários campos do conhecimento. (Menegaz, 2022).

E pelo brincar que o campo específico das experiências humanas se constrói. Por isso, a grande importância de refletir sobre esta categoria, atravessando conceitos, concepções e autores que anseiam pelo retorno a condição primeira do ser do ser humano que é justamente a curiosidade de conhecer o mundo e os pares por meio do brincar e da criatividade que dele é oriunda (Menegaz, 2022, p. 25).

Para Menegaz (2022), palavras, gestos narrativos e histórias são possíveis ações a serem desenvolvidas e ampliadas. Desta maneira, a criança exercita a imaginação, a fantasia e a sensibilidade, tornando a infância responsável pela formação humana, pois através de suas experiências no brincar elas se desenvolvem e obtêm a formação social e desenvolvem a crítica

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, graduada pelo IDEAU de Getúlio Vargas, pós graduada em Alfabetização e Letramento, pelo Grupo Educacional FAVENI, concluindo a pós em educação Infantil e psicopedagogia pela instituição FACUVALE. E-mail: prof.katiane@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

humana. A criança no brincar se coloca em situações de conflito, decisões e descobertas, pois é exatamente assim que acontece o seu desenvolvimento.

Conceito de Lúdico

Devido à necessidade da sociedade humana de classificar e organizar seus conhecimentos, o lúdico vem com vários objetivos, os jogos também foram sendo especificados e agrupados como: tradicionais (forca, amarelinha), simbólicos (faz de conta), de construção (combinação de pequenas peças), de regras (tabuleiros) e cooperativos (valorizam o trabalho de equipe). São inúmeros os aspectos positivos que o jogo mobiliza: a criatividade, imaginação, superação, autocontrole, conhecimento, afetividade, raciocínio lógico e uma série de outras aptidões no campo das destrezas físicas, cognitivas e emocionais.

Trata-se de uma proposta que integra várias possibilidades de construções, onde a criança pode aprimorar suas articulações entre o pensamento e a ação. Segundo Morais (2009, p. 50):

A partir do momento em que é necessário criar um ambiente que envolva situações de desequilíbrio para os alunos, indagando e propondo desafios que coloquem em cheque suas hipóteses, os jogos aparecem como ferramenta bastante singular, podendo permitir níveis de representação simbólica significativas nas interações sociais.

Ainda de acordo com Morais (2009) os jogos como alternativa metodológica são um dos meios mais eficientes e completos de desenvolver a sociedade, porque exercitam a reflexão, o respeito e a disciplina, requisitos importantes para convivência em grupo. Eles permitem exercitar capacidade de lidar com situações que exigem flexibilidade às frustrações, o “saber perder” é extremamente necessário, e desta maneira vai se construindo os valores éticos e morais no indivíduo.

É de grande importância que as regras fiquem bem claras e, sempre que possível, devem ser construídas coletivamente, para que haja apropriação da ação, sendo assim, permiti que a criança se controle enquanto joga. Ao participar dos jogos de regras desenvolve a criação de estratégias, trabalhando limites para viver em grupo, estimulando a cooperação e a competição positiva (Smole; Diniz; Candido, 2007).

Conceito de Brincar, de Brincadeira e Brinquedo

O brincar é comum do comportamento infantil, e é condição essencial em seu desenvolvimento. Através do brincar a criança conhece o meio e interage com o mesmo, desenvolvendo suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. O brincar possibilita à criança o autoconhecimento e facilita seu processo de socialização, resultado de situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre.

É essencial e de grande importância a brincadeira no aprendizado da criança, este desenvolvimento ocorre desde o nascimento e, quando pequena, a brincadeira é iniciada pelos seus pais ou pessoas próximas a ela. Para Brougère (2010, p. 82) “A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”.

A brincadeira está diretamente ligada ao âmbito, sentindo-se segura em um ambiente que proporcione liberdade a criança se situa socialmente e desenvolvendo a aprendizagem, construindo relações uma com as outras, criando regras de organização e de convivência.

O brinquedo é uma atividade que proporciona o desenvolvimento psicológico e cultural evidenciados na infância. Portanto, o brinquedo é um instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado. Como por exemplo, um objeto construído socialmente passa ter outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. É válido ressaltar novamente que o,

[...] brincar para a criança representa a possibilidade de liberdade de fazer sempre de novo criativamente uma nova experiência. E o brinquedo passa ser a expressão da vida o instrumento que a criança irá se apoiar para renascer a liberdade a potência de fazer sempre de novo, por meio deste instrumento surge a ideia de que tudo pode ser tudo pois na ótica da criança é justamente isso que acontece (Menegaz, 2022, p.39).

Assim sendo, o brinquedo tem sua funcionalidade e seu significado são peculiares. Ignorar o brinquedo no mundo infantil é simplesmente negligenciar a imaginação e os desejos da criança, que se desenvolvem de forma significativa pelo uso do lúdico e a relação que possui com as motivações do mundo externo.

A criança usará este mecanismo para satisfazer suas curiosidades e desejos, o que a colocará em contato com certas regras sociais. Ao brincar e imaginar uma brincadeira, a criança estabelece critérios que darão o aspecto de como será a brincadeira, criando assim uma situação imaginária que traz elementos do mundo real, das regras e normas sociais do conhecido “mundo adulto”. Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo (Alexandria, 2018).

Metodologia

A presente pesquisa aconteceu por intermédio de uma revisão de literatura, ou seja, uma pesquisa por intermédio da temática estudada. A partir deste estudo, também foi elaborado um questionário com profissionais da educação de um município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Esses profissionais, que neste artigo, denominam-se como Sujeitos são: Um professor da Educação Infantil; um profissional da área da Psicologia; E um representante da gestão escolar.

Análise e Resultado

Nesta etapa a seguir, será apresentado a pesquisa prática realizada através de um questionário. A primeira profissional que terá as suas respostas elencadas e analisadas é a Psicóloga.

A profissional de psicologia relata que a experiência do lúdico na educação infantil traz pontos positivos quanto a sua autonomia desenvolvendo seu raciocínio lógico, segundo ela é brincando que a criança se desenvolve. A psicóloga nos traz relatos de suma importância enfatizando a teoria do desenvolvimento infantil que diz que à medida que a criança interage

com o mundo ao seu redor, constrói novos conhecimentos, construindo sobre o conhecido adaptando assim novas ideias para novas informações.

Para a psicóloga, brincar é essencial para a criança aprender a elaborar conflitos, entender regras e limites, pois a metodologia lúdica e rica em experiências e vivências mais atrativas possibilitando à criança um raciocínio lógico melhorando a linguagem e fazendo associações, confirmando e indo de encontro com Moraes (2009) que diz as crianças necessitam de uma definição clara de conduta aceitável, sentindo-se mais seguras quando conhecem os limites da ação que é permitida. A próxima análise é em relação à Gestão Escolar, segue no “Quadro 1”.

Quadro 1. Questionário ao profissional da Gestão Escolar

Sujeito questionado	Questão	Resposta
Gestão Escolar (cargo de diretora)	A escola está preparada para aplicar uma metodologia de ensino voltada para a ludicidade? Está prevista no PPP e qual a sua opinião sobre o tema?	“Sim. O brincar, principalmente na educação infantil, é o ponto de partida para desenvolver habilidades e competências elencadas na BNCC nesse nível de ensino. Essa visão de ludicidade para motivar a aprendizagem também é ponto chave para nossas séries iniciais. Aprender brincando, brincando para aprender”.

Fonte: Autora (2023).

Para a representante da Gestão Escolar, o brincar é essencial na educação infantil, sabe-se a importância da gestão neste processo, que ao construir um Projeto Político Pedagógico baseado em um desenvolvimento efetivo alcança resultados significativos; a escola na qual atua a diretora dispõe de espaços pensados na metodologia lúdica como brinquedos, saguão, área externa de brinquedos, campo. Algumas salas de aula não possuem mesas e cadeiras, deixando assim o aluno livre para criar e explorar.

Quadro 2. Questionário a Professora da Educação Infantil

Sujeito Questionado	Questão	Resposta
Professora	Qual seu entendimento por ludicidade?	“Tudo o que faço no meu dia a dia com minhas criança, ou seja, jogos brincadeiras, contação de histórias, pinturas, permitindo assim desenvolver suas capacidades, potencialidades de maneira prazerosa, despertando seu imaginário e desenvolvendo-se fisicamente, intelectualmente e mentalmente de forma crítica acerca do que as rodeia”.
Professora	Como é organizada a sala de aula e o plano de aula pensando no lúdico?	“Todo planejamento e organização da sala de aula surge a partir das necessidades e interesses das crianças. tudo organizado por espaços de interesses (casinha, salão de beleza, mercado, escritório, leitura, jogos, brinquedos não estruturados...) tanto seu imaginário e desenvolve-se fisicamente, intelectualmente e mentalmente de forma crítica acerca do que as rodeia”.
Professora	Sobre o resultado metodológico, é satisfatório quando trabalhado com o lúdico? E quanto tempo leva para adquirir esse resultado esperado?	“Além de satisfatório, o lúdico é encantador e não vejo outra forma de metodologia para trabalhar com educação infantil, senão o lúdico. Quanto ao resultado

		esperado, este é adquirido segundo a segundo, podendo se perceber através do olhar encantador e de satisfação das crianças durante as propostas”.
Professora	O resultado das práticas lúdicas, estende-se para fora da sala de aula? De que forma?	“Sala de aula é o espaço onde usamos para nos organizarmos no início e no final do período do dia. As propostas, geralmente são feitas em outros espaços externos e internos da escola, arredores dela, pracinha, bosque, sombras, enfim, a ludicidade não pode ficar entre quatro paredes, é preciso desfrutar ao máximo de outros ambientes”.

Fonte: Autora (2023).

Por meio do questionário junto a professora da Educação Infantil, pode-se observar suas vivências junto as crianças através de jogos, brincadeiras, contação de histórias, pinturas, entre outras atividades, assim permitindo que a criança desenvolva sua capacidade e potencialidade de maneira prazerosa despertando assim sua imaginação. Para ela a ludicidade e a chave para o desenvolvimento físico, intelectual e mental da criança. Percebemos então o impacto da ludicidade na educação infantil para a formação da criança como um todo e que através da brincadeira a criança consegue aprender e desenvolver atividades com mais agilidade pois a ludicidade está em si.

O papel do professor é mediar as atividades livres possibilitando à criança atividades ligadas à sua vivência no seu dia a dia que as fazem pensar, criar e buscar novas possibilidades transformando a brincadeira em uma construção de conhecimento efetivo e alegre. Além de satisfatório, o lúdico é encantador. Para alcançar tal resultado o professor deve abandonar a rigidez, por uma metodologia alegre e satisfatória despertando nos alunos o entusiasmo de aprender.

A professora relata que a sala de aula funciona como um ponto de encontro e partida e que a proposta é realizada em espaços internos e externos da escola sendo assim a ludicidade não pode ficar presa às paredes de uma sala de aula, mas sim expandir-se para uma construção mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensadores, escritores e autores tais como Piaget (1980), Vygostky (2007), Menegaz (2022), entre outros já defendiam e defendem a prática da ludicidade, entretanto, o momento anterior e durante a denominada pré-escola não era vista de maneira produtiva, pois entender que a base e a construção do ser humano depende de suas experiências ainda quando criança, perde-se o sentido e a legitimidade para colocar em prática os conceitos de abstração teorizados de forma metodológica no que pese o ensinar e aprender, pois, o brincar, o brinquedo e a brincadeira como foi exposto e defendido nesta pesquisa é necessário para a formação humana, social e educacional do indivíduo, pois a socialização inicia-se também por intermédio dessas práticas.

A pesquisa apontou que o “simples” fato de poder entender a influência positiva das crianças, no que tange às suas vontades e sonhos e procurar incentivá-las em seus interesses nos dá, enquanto docentes/educadores, a possibilidade de um mundo melhor.

A criança está em constante movimento e desenvolvimento, nesses conceitos de abstração, existe a “fantasia”, explorada pela criatividade, em tudo o ‘que vê vivencia e toca, tornando-as sensíveis e produtivas, cada tarefa por elas realizadas em sua mente é relevante e importante, pois uma construção de aprendizado significativo só será efetiva ao compreender seu mundo, sonhos e fantasias.

É válido concluir também que “Permitir” que a criança explore e construa é a chave para seus desenvolvimentos por inteiro e para isso. Pode-se perceber o interesse dos professores em tornar efetivo, e da gestão escolar em construir um melhor espaço, o método pode parecer recente por mais que as teorias são antigas, e estão em constante análise, construção e reconstrução.

Em resumo, o brincar, a brincadeira e o brinquedo, ou seja, a ludicidade no ambiente escolar de Educação Infantil é extremamente necessária para a construção de um aprendizado efetivo, tendo influências significativas no desenvolvimento sociocultural, educacional e psicomotor. A ludicidade é relevante e importante para o desenvolvimento pleno das crianças.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLE, Michael; COLE, Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEGAZ, Beatriz. **O brincar como experiência formativa: uma análise sob a ótica de Walter Benjamin**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

MORAIS, Maria L. S. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. **Boletim do Instituto de Saúde**, n. 47, p. 74-86, 2009.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I.; CANDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONTAR PARA ENCANTAR: A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE E DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Cristina Bombana Inocente¹
Priscila De Cesaro²
Susane Binotto³

INTRODUÇÃO

O ouvir e Contar histórias permite que a criança construa a sua própria história, esta faz com que a criança se desenvolva no meio em que vive buscando sua autonomia e liberdade de fazer sua própria escolha. A contação também proporciona emoções por meio das ilustrações fazendo com que a criança pense e reflita sobre a história que lhe foi contada o professor tem um papel fundamental para elevar a criatividade da criança criando meios para que ela possa construir a sua própria história.

Ao longo dos anos, a educação formal preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual.

A Educação Infantil é uma fase ideal para a formação do interesse pela leitura, pois nesta fase são formados os hábitos da criança. As escolas de Educação infantil são um local onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências socioculturais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Narrar uma história é sempre um exercício de renovação da vida, um encontro com a possibilidade, com o imaginário e o desafio de, em todo tempo e em todas as circunstâncias, construir um final de maneira que cada leitor/ouvinte, atuando no desenvolvimento comunicativo devido à sua provocação de oralidade que leva a criança a dialogar com seus colegas ouvintes e a (re)contar a história para seus amigos que não estavam presentes naquele momento, conduzindo auto crítica reflexiva, improvisação e melhora na forma de recontar e até criar seus textos. Com isso, também é desenvolvida a interação sociocultural da criança ao proporcionar essa relação entre crianças e a criação de laços sociais e formação de gosto pela literatura e artes. A criança recebe influência até em seu desenvolvimento físico-motor, devido à manipulação do corpo e da voz de que faz uso ao ouvir e recontar as histórias.

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, formada em Pedagogia pela UNISUL, pós-graduada em Ciência da Educação pela UNISUL. *E-mail*: prof.paula@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

² Professora da Rede pública de Ipiranga do Sul, formada em pedagogia pela IDEAU, pós graduada em psicopedagoga pela IDEAU e educação especial e educação infantil pela FUTURA. *E-mail*: prof.priscila@djb.ipirangadosul.rs.gov.br.

³ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, formada em geografia pela URI, formada em pedagogia pela UNOPAR e pós graduada em educação interdisciplinar pela IDEAU. *E-mail*: prof.susane@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

A oralidade é muito importante na Educação Infantil, enriquecendo a comunicação e a expressão, uma vez que as crianças fazem uso da linguagem a todo momento, esta ajuda favorece a interação social. Neste sentido, o papel do educador é de assumir um compromisso com o livro, criando o hábito de contar histórias e despertando curiosidade nas crianças para que criem suas hipóteses.

Vivemos em um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis as crianças, os livros estão sendo deixados de lado, esquecidos, tornando um desafio para o educador despertar o gosto pelos livros nas crianças. Deste modo a contação de história nas escolas e uma forma de distrair as crianças, instiga sua imaginação, criatividade, oralidade, incentivando o gosto pela leitura.

Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. Dessa forma, utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

Prioritariamente, contar histórias é uma forma de entretenimento. Mas, mais do que isso, o conteúdo das histórias faz parte da formação do caráter da criança. Além de ser uma das melhores maneiras de ajudar os pequenos a lidarem com as descobertas e transformações, pelas quais todos nós passamos quando estamos crescendo e conhecendo o mundo que nos cerca. Ao ouvir um conto, uma fábula ou uma lenda, a criança vivencia o imaginário e, ao mesmo tempo, se vê na ação dos personagens, colaborando para a construção da ética e da cidadania. A voz, os gestos e a entonação que a pessoa usa ao dar vida a uma história são formas fundamentais de como contar histórias para crianças. É importante que a criança perceba as funções sintáticas da língua, o som das palavras e a entonação das expressões para que ela reconheça sentimentos como medo, alegria, raiva, dúvida, coragem etc. Por isso é tão importante que o contador dominar a arte narrativa.

As histórias infantis nos levam para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem medo, se consolam, relacionam o real com o imaginário, despertam curiosidade, acreditam nas histórias porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua realidade. É de grande importância que o trabalho do hábito pela leitura seja incentivado também em casa. Desde o berço, a criança escuta a mãe cantando e balançando, ou contando histórias antigas. Com isso a criança aprende a gostar do livro pelo afeto, sendo por meio deste que a criança aprende e desenvolve.

O mais comum é que os contadores utilizem o texto escrito como suporte. No entanto, alguns deles preferem narrar a história sem o livro, para que a imaginação flua e ele possa modificar o enredo. Mas, para chegar a esse ponto, certamente é necessário bastante prática e treino. A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar. De acordo com Abramovich (2009, p.14), “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar

versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem. Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso nos estudos dos contos observa-se: “Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano.” (Vieira, 2005, p. 10). Desde aqueles tempos remotos e ainda hoje, a necessidade de exprimir os sentidos da vida, buscar explicações para nossas inquietações, transmitir valores de avós para netos têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar histórias.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (Rodrigues, 2005, p. 4).

A contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Antes mesmo do surgimento da escrita, todo conhecimento era transmitido através da fala. Com isso, podemos afirmar que os contadores nasceram com a humanidade, pois lhes cabia discutir fatos, encadear acontecimentos, perpetuar crenças, manter uma tradição além de repassar o conhecimento. A Literatura infantil, em destaque os contos de fadas, passou a influenciar a formação das pessoas, dividindo as personagens em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos.

Segundo Fernandes(2001), fábula é um gênero que, como tantos outros gêneros narrativos, registradas experiências e o modo de vida dos povos. Seu objetivo é trazer reflexões quanto a valores, tais como respeito, diferenças, amizade, companheirismo, dentre outros.

A educação infantil por ser a etapa inicial da escolaridade merece um olhar especial, cabe aos educadores apropriar-se de metodologias lúdicas, tendo como eixo em suas práticas pedagógicas a interação e a brincadeira, permitindo adentrar no mundo infantil em busca de uma maior interação com o ser aprendem-te, oportunizando o despertar para o prazer de estar e permanecer neste processo escolar.

A criança é oportunizada a desenvolver-se cognitivamente e emocionalmente no momento em que ela viaja no maravilhoso mundo lúdico através de brincadeiras ou contação de histórias, seja ela um conto, uma fábula, uma lenda, enfim, neste momento se permite adentrar nas brincadeiras ou histórias, fazendo uma experimentação do real com o fantasioso, se emocionando e degustando sentimentos, levando-os a uma reflexão crítica de situações que lhes são e serão expostas cotidianamente ao longo da sua vida, fazendo com que se desenvolvam psicologicamente. Lima (2008, p. 21) faz uma interessante análise quando diz:

Os alunos que tem oportunidade de fazer, representar e apreciar as diversidades encontradas na linguagem artística de forma orientada tem um desenvolvimento intelectual de percepção mais aguçado e uma compreensão de mundo mais abrangente, pois os códigos da linguagem da arte são envolventes e apaixonantes... As crianças que são privadas destes conhecimentos são mais limitadas em seus desenvolvimentos acarretando em sua maioria dificuldades para exporem suas ideias, pensamentos e sentimentos, reprimindo e silenciando suas emoções.

Desta forma, percebemos a importância de ofertar as crianças à possibilidade de desenvolverem cronologicamente com a experimentação de mergulhos constantes e profundos no mundo da fantasia, seja em casa, na rua ou na escola, e que aquele que ofertar a contação analise cautelosamente todas as obras, já que estamos falando de literatura infantil.

De acordo com Coelho, citado por Pires (2011), desde o surgimento do homem na Terra, ele procura se comunicar, e expressar sua existência, através da escrita, e assim assinar a sua fala, para isso eles usavam alguns aparatos como: pedras, tabuinhas, peles e chifres de animais, entre outros; faziam rabiscos na tentativa de informar seus pensamentos. Através desta escrita primitiva, a humanidade passou a organizar o sistema oral de forma escrita, para nos dias de hoje chegar aos livros, que possuem corpo verbal acessível aos leitores.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (Rodrigues, 2005, p. 4 apud Mateus *et al.*, 2014.)

Ainda de acordo com Coelho, a literatura é um fenômeno artefato da imaginação criada pelo homem, que é uma mão dupla particular, simultaneamente concreta e abstrata (apud PIRES, 2011). E a autora complementa que a literatura oral sempre foi passada de geração para geração, transmitindo valores da vida humana. A literatura é o meio mais adequado para a formação de novas mentalidades.

Abramovich (apud Souza; Bernardino, 2011, p. 249) escreve que o professor-contador de histórias deve levar em consideração os seguintes aspectos:

- ✓ Saber escolher o que vai contar, levando em consideração pública e com qual objetivo;
- ✓ Conhecer detalhadamente a história que contará;
- ✓ Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
- ✓ Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
- ✓ Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler.
- ✓ Saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

O ato de contar histórias além de ser um momento prazeroso e interativo entre quem conta e quem ouve e narrar histórias para as crianças envolve fábulas, contos e lendas baseadas no repertório de mitos da sociedade.

O professor ao contar determinada história, permite que a criança inicie um processo de construção de sua identidade social e cultural. Contar histórias para crianças também contribui para o desenvolvimento da linguagem — uma vez que amplia o universo de significados da criança.

A importância da Contação de Histórias na Educação Infantil

A leitura de histórias é um instrumento para o desenvolvimento do ser humano, pois durante o processo de leitura ou mesmo audição de uma história a criança desenvolve a cognição. A leitura ou contação de história estimula a imaginação, contribui para aquisição da linguagem oral, para afetividade e para a formação crítica do indivíduo, quanto mais cedo à criança for apresentada a esse mundo, mais facilmente desenvolverá o gosto pela leitura e se tornará um novo leitor, com possibilidade de ampliar a sua visão de mundo cada vez mais. Desta forma cabe a família, mas sobre tudo ao educador, que tem como função primordial fornecer meios para o desenvolvimento da criança, introduzir a contação de histórias na sua prática pedagógica.

Através das histórias as crianças desenvolvem sua imaginação, emoções, sentimentos de forma prazerosa. Nesta faixa etária que surge grande interesse pelas histórias, sendo esta relação lúdica prazerosa para a criança.

Através de experiências felizes com as histórias, os contos clássicos infantis, que a criança tem a possibilidade de interagir e adquirir a capacidade de entendimento do mundo em que vive, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento.

A contação de histórias constitui-se em uma experiência muito interessante, pois leva a criança a interagir com a contadora de história através de questionamentos como: E agora? O que será que vai acontecer?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura possibilita uma aprendizagem em de forma lúdica, divertida, prazerosa, e que permita a socialização, entre outras habilidades que podem ser desenvolvidas através do método e conteúdo trabalhado.

Através da leitura de histórias infantis a criança se expressa, comunica-se e socializa-se, o professor tem o importante papel que é a mediação da relação da criança com o conhecimento, assim como na constituição da sua identidade e autonomia.

A arte de ler e interpretar histórias desenvolva amplamente na criança habilidades como autoestima, formulação de ideias, resolução de problemas, criticidade respeito às diferenças, tudo ludicamente. Cabe então, a todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com esta criança, reflita não somente dos processos da sala de aula, mas também do seu papel como cidadãos, protagonistas de uma história.

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma

importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, FANNY, Literatura infantil. **Gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo. Scipione 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria-análise didática**. São Paulo: moderna, 2009.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Trabalhando com os gêneros do discurso**. Narrar: fábula/ coleção Jacqueline Peixoto Barbosa –São Paulo: FTD, 2001 – (Coleção trabalhando com os gêneros de discurso).

LIMA, Márcia Ferreira de. **A importância do ensino da Arte como elemento cultural na formação dos cidadãos**. 2008. Monografia 36f. Departamento de Ensino e Graduação - DEG- Universidade Estadual Vale do Acaraú. Ceará-Mirim. RN, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação**. In: Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação . São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino: a busca de um desejo. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar** . São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. In: **Revista criança -do professor de educação infantil**, v. 38, p. 10, 2005.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Rodighero ¹

INTRODUÇÃO

Dessa forma, cada vez mais a ludicidade vem ganhando espaço na escola, pois a criança aprende de maneira prazerosa e adquire novos conhecimentos, constroem-se através destas práticas novos olhares e descobertas. E a sala de aula é um lugar onde a criança deve brincar, o professor precisa conciliar seus objetivos pedagógicos com o interesse e o desejo dos alunos, sempre buscando o equilíbrio entre o cumprimento das funções pedagógicas e a felicidade dos alunos.

Uma aula lúdica busca compreender a riqueza do mundo infantil, nela a criança brinca e têm atividades livres, o professor deve usar sua criatividade e capacidade de observar o aluno visando ensinar, cuidar e educar. As atividades lúdicas durante a infância são muito importantes porque a criança quando brinca adquire autoconhecimento e aprende a interagir com outras pessoas. Segundo os campos de experiência, aplicar o uso de jogos de acordo com a ludicidade é praticar o brincar, o aprender brincando, de maneira criativa e prazerosa, é aprender de forma diferente usando a imaginação e a criatividade usufruindo desta de maneira lúdica.

Assim o objetivo desta pesquisa é discutir a importância da ludicidade na Educação Infantil entender qual é o papel do professor no trabalho com os alunos quanto ao uso de ludicidade na educação infantil.

O trabalho foi elaborado para observar a importância que tem a ludicidade na educação infantil despertando a imaginação, encantamento e criatividade dos alunos de maneira prazerosa. Aulas lúdicas são práticas que consistem em ver os alunos apaixonados pelas ludicidade. Busca compreender o significado do lúdico para a criança que ele é uma atividade livre e criativa que são consideradas momentos de diversão e prazer acompanhado de sentimentos, e emoções, das crianças através do brincar ela interage com o mundo e com si mesma descobre reinventa no universo lúdico.

Na escola é bom trabalhar com a ludicidade em ambientes abertos fazendo que a criança explore e entre em um mundo de faz de conta. Os professores devem usar o lúdico dentro da sala de aula para ter uma aprendizagem significativa e prazerosa com brincadeiras, jogos, danças, músicas, desenhos, histórias e oficinas, envolvendo a criança. A ludicidade no processo de ensino aprendizagem é considerado um recurso pedagógico, facilita a vida do professor, favorecendo o desenvolvimento intelectual, físico, motor, emocional, provocando alegria, entusiasmo, e sentimentos, descobertas, através de novos olhares e desafios para as crianças.

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, Formada em Pedagogia Unideau. Pós- graduada em Educação infantil pela Faveni.E-mail:prof.patricia@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

O significado do lúdico para a criança

O lúdico enquanto recurso pedagógico na aprendizagem deve ser encarado de forma séria, competente e responsável, tanto para educadores em trabalhos escolares, quanto para psicopedagogos nas intervenções de problemas de aprendizagem. Usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos. Na visão da psicopedagogia a importância na aprendizagem, o lúdico vem favorecendo de forma eficaz o pleno desenvolvimento das potências criativas das crianças, cabendo ao profissional intervir de forma adequada, sem atrapalhar a criatividade da criança. Respeitando o desenvolvimento do processo lúdico, o psicopedagogo poderá desenvolver novas habilidades no repertório da aprendizagem e na prevenção e intervenção de futuros problemas de aprendizagem infantil (Fantacholi, 2011).

A ludicidade está presente diariamente nas salas de educação infantil, os jogos e, as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para infância. É uma forma de a criança aprender e se desenvolver, se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse. Ela não é considerada apenas como jogos e brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporciona momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que o aluno tenha a oportunidade de socializar com seus pares, uma vez que as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto o emocional da criança movimento e sentimentos caminham juntos (Carmo, 2017).

O lúdico está associado, de acordo com Bacelar (2009) toda atividade livre e criativa que envolve prazer criatividade, imaginação, e encantamento, como forma de aprender de maneira divertida através de jogos e brincadeiras e o brincar no processo ensino aprendizagem traz benefícios para as crianças. Para Duprat (2014) a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento, para a memória, a imaginação, a comunicação, o raciocínio e a criatividade da criança, é no jogo que a criança expressa sentimentos e pensamentos. Para uma aplicação adequada do lúdico, é necessário conhecimento das áreas sensório-motora afetiva, social e linguística. Também é considerado, conforme Barbosa (2017) um instrumento uma possibilidade pedagógica, onde o aluno ao participar de momentos prazerosos adquire muitos valores que refletirão no seu modo de pensar e agir estimulando assim a vida social da criança.

A ludicidade refere-se aos jogos pedagógicos brincadeiras, dinâmicas em grupos, recorte, e colagem, dramatizações, exercícios físicos, cantigas de roda, atividades de ritmos musicais. É um jeito diferente de ensinar e educar envolve descobertas e diversão orientada (Bacelar, 2009).

Dessa forma o lúdico é considerado importante, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo, facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas. Na educação infantil, deve-se trabalhar desde cedo, pois eleva o potencial da criança e o desenvolvimento e aprendizagem tornam-se mais rápidos (Santos, 2012).

Com base na teoria de Piaget (1976 apud Moraes, 2016), o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança. Brincar é nesse sentido, algo que trabalha a ludicidade da criança permite que ela vivencie na escola as atividades, brincadeiras, jogos e a criança tem maior facilidade em aprender quando a aula se torna mais prazerosa. A ludicidade significa brincar, jogar, ouvir histórias, música que busca interagir no universo lúdico da criança na imaginação e na interpretação nas atividades propostas.

De acordo com Morais (2016) o lúdico deve ser oferecido à criança como aporte para o seu desenvolvimento. É nesse contexto na Educação Infantil o aluno precisa brincar, isso se torna fundamental para desenvolver a identidade e a autonomia, pois desde muito pequenas emitem sons, fazem gestos e a ludicidade se faz presente na vida delas. Também propicia o desenvolvimento da imaginação e as brincadeiras são essenciais para que as crianças desenvolvam algumas capacidades muito importantes, tais como atenção, imitação, memória e imaginação. Ser criança pressupõe, de acordo com Carmo (2007) brincadeiras, descobertas do mundo, as atividades livres que proporcionam às crianças momentos de prazer acompanhados de aprendizagem. Elas mexem tanto com o físico, quanto com o emocional pois movimento e sentimentos caminham juntos.

Além disso o lúdico proporciona momentos de socialização entre as crianças, pois se relaciona com o meio social e cultural. A criança deve ter voz na escolha das atividades que deseja fazer, tornando a aula mais prazerosa e significativa e na escola cabe ao professor acompanhá-las e motivá-las (Morais, 2016).

Para Piaget (1976 apud Morais, 2016) ressalta que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Diante de tal pensamento, é importante o universo lúdico na infância, pois através dele a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor.

Ludicidade na escola e o papel do professor

Na educação infantil há uma diferença na forma de se trabalhar os conteúdos, pois para compreender o desenvolvimento da criança é preciso levar em consideração vários aspectos como a idade, o espaço em que vive, as práticas culturais e a maneira que constroem significados. O brincar precisa fazer parte da prática pedagógica docente, pois quando usada, a brincadeira em sala de aula torna mais rico o dia a dia escolar e possibilita o aprendizado dos alunos de forma prazerosa. Para que isso aconteça o professor deve se utilizar de vários artifícios como brinquedos, jogos, músicas, fantasias, contos, valorizando o aprendizado. É necessário que os professores usem como método didático o lúdico dentro das salas de aula para garantir o que é pressuposto das diretrizes da educação. O professor contemporâneo precisa estar ciente da importância do brincar na aprendizagem das crianças, fazendo com que o lúdico seja parte integrante do processo ensino e aprendizagem na escola, sendo o professor a peça chave do desenvolvimento dos seus alunos (Silva, 2018).

Ao elaborar uma atividade para ser passada em sala de aula o educador precisa, acima de tudo, dar oportunidade ao educando de falar o que está pensando. Sendo o professor apenas um mediador e um facilitador de conhecimentos, colocando ideias ou pensamento da criança, o lúdico deve ser o parceiro do professor. É de grande importância a ludicidade no ambiente escolar, pois incentiva o aluno a aprender de forma em que o mesmo desenvolva suas habilidades e o professor possa contribuir para isto aprimorando as atividades. Segundo o autor Marques, (2017) destaca também que a cada etapa escolar do educando a atividade lúdica deve corresponder as características específicas de cada fase, promovendo atividades realmente desafiadoras. Cabe o professor-mediador, envolver-se de forma responsável e significativa para atingir seu maior objetivo, o de educar com qualidade, respeito, amor, dedicação, promovendo estratégias lúdicas que passam dinamizar seu trabalho de forma prazerosa e produtiva.

A ludicidade é, portanto, um momento de prazer e pode estar presente em diferentes situações da vida. Entretanto, algumas escolas tornam-se um local onde a criatividade e liberdade infantil são deixadas de lado e os jogos e as brincadeiras são ignoradas, excluindo o aspecto lúdico da criança. Na escola a criança passa a maior parte do seu tempo no mesmo espaço, sem poder escolher as atividades preferidas e o aluno torna-se um ser passivo e o professor um mero transmissor de conhecimento, mas através da ludicidade isso pode transformar (Santos, 2010).

Os professores devem planejar atividades prazerosas que, sejam significativas, que se possa descobrir, explorar. A ideia do lúdico pode marcar a prática pedagógica do professor aos poucos, buscando informações e transmitindo experiências. A escola deve ser um espaço que motive o aprendizado e não somente transmita conhecimento, tendo em vista que é o lúdico é um instrumento pedagógico essencial na alfabetização, apresentará um resultado significativo por fazer parte do contexto dela e, quando aplicado com intencionalidade faz com que o professor obtenha melhores resultados em sala de aula. Com o lúdico o professor ensina de forma mais dinâmica (Bizerra, 2017).

O papel do professor é realizar uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento e uma aprendizagem prazerosa e significativa, que ofereça uma educação de qualidade contribuindo para que a criança entenda e supere a realidade em que vive, criando no espaço escolar laços de respeito e solidariedade. A utilização do lúdico na escola e na sala de aula se apresenta, assim, como um recurso pedagógico, como meio de expressão e aprendizado (Soares, 2015).

Para trabalhar o lúdico o professor precisa estudar, ler, interpretar as teorias sua realidade educacional e sempre estar planejando aulas criativas. Ainda a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor organização no espaço, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e olhar com interesse e das necessidades dos educandos entende-se que é necessário refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, que lhe possibilita o conhecimento sobre a realidade lúdica de seus alunos optando sempre que puder, deve optar por áreas ao ar livre com árvores e areia, porque um ambiente rico propicia momentos criativos e prazerosos aos pequenos (Dorneles, 2012).

Lúdico no processo ensino aprendizagem

O lúdico é uma ferramenta pedagógica que os educadores podem utilizar como metodologia para aprendizagem na sala de aula, pois o mesmo fornece suporte no desenvolvimento de atividades em sala de aula, sendo que pode ser utilizado como forma de facilitar o interesse e motivação dos alunos em sala de aula (Sousa, 2017).

O processo de ensino aprendizagem da criança, em seus aspectos, cognitivo, motor, e social podem ser melhor aproveitados se a criança aprender brincando, deixando o método tradicional de ensino, a não utilização apenas do quadro negro e do giz em sala de aula e aprendendo os conteúdos das disciplinas de forma mais prazerosa e divertida (Silva, 2018).

A aprendizagem da criança é um processo complexo e o ato de jogar, brincar, é parte importante porque através das brincadeiras a criança explora, descobre, portanto, apresenta-se como uma ferramenta eficaz, porque influencia diretamente na formação de saberes e experiências. O uso dessas atividades no processo de ensino aprendizagem corresponde à emoção, valorização natural da criança, gerando caráter motivacional, interesse, alegria,

aprender de forma criativa e prazerosa ajudam no desenvolvimento em áreas psicomotoras, despertam a atenção, raciocínio, e contato com objeto (Moreira, 2017).

Para Dorneles (2012) a abordagem feita pelo lúdico na educação aponta essa ferramenta como recurso pedagógico atendendo às necessidades e interesses do educando e do educador. A memória é uma habilidade cognitiva importante no processo ensino aprendizagem infantil, pois envolve o raciocínio, a atenção e a concentração e através das brincadeiras essa habilidade pode ser desenvolvida.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento do trabalho pôde-se compreender o que é ludicidade na educação infantil, que o lúdico está presente diariamente na vida das crianças desde seu nascimento, pois promove o desenvolvimento motor, e cognitivo da criança. O brincar é uma atividade prazerosa que ocorre por meio da imaginação, criatividade e cria um vínculo duradouro com a criança os jogos são fundamentais para o desenvolvimento e adquirindo autoconhecimento de ter uma aprendizagem prazerosa, significativa que acontece através do lúdico, é importante o universo lúdico na infância, pois através dele a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor.

O papel do professor é saber planejar uma aula lúdica buscando atividades onde eles possam explorar, descobrir, interagir através de exemplos como desenho, canto da leitura, música, areia, oficinas pedagógicas usando a ludicidade onde a criança possa se divertir ter alegria que envolve prazer desperta a imaginação, e criatividade, ter novos desafios através do lúdico, aprendizagem de forma prazerosa com um novo jeito de ensinar.

Entende-se que é necessário refletir o papel do professor de certa forma como trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, pois é uma ferramenta utilizada como recurso pedagógico tornando a aula mais dinâmica e prazerosa, que lhe possibilita o conhecimento e aprendizagem significativa sobre a realidade de seus alunos. Na educação infantil as atividades lúdicas despertam a imaginação da criança, sendo uma ferramenta pedagógica de recurso ensino aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo social, físico, motor e que estimulam as relações interpessoais das crianças.

Conclui-se o quanto a ludicidade é importante na educação infantil, pois através dela a criança aprende de maneira prazerosa e adquire novos conhecimentos. Além disso, o aluno aprende com novos olhares e descobertas e demonstra sentimentos e emoções, criando vínculos duradouros no processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação infantil**. 2009. Ed. EDUFBA, Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf%20.

BARBOSA, da Silva Thaynara Jessica. **O Lúdico na Educação Infantil**. 2017. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BAdico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>.

BIZERRA, Custódio Teixeira Eliane. **A ludicidade na relação ensino – aprendizagem o papel do professor de uma escola de Castanhol**. 2017. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf.

CARMO, Portela Carliani. **A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e Desenvolvimento**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf.

DORNELES, Rau Maria Cristina Trois. **Ludicidade na Educação Infantil uma atitude pedagógica**. São Paulo. Editora Inter saberes, 2012.

DUPRAT, Carolina Maria. **Ludicidade na educação Infantil**. Editora Pearson Education, 2014.

FANTACHOLI, Fabiana Das Neves. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras um olhar psicopedagógico. **Revista, científica fundação do aprender**. 2011. A regulamentação da profissão em psicopedagogia. 5ª edição ISSN 19835450 Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>.

MARQUES, Juliana Flausino. **A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil**. 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/A-Import%C3%A2ncia-das-Atividades-L%C3%BAdicas-para-o-Desenvolvimento-Infantil.pdf>.

MORAIS, Amorim Patricia. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na escola da educação infantil as visões de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2720/6/JogosEBrincadeirasEscolaEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_Artigo_2016.pdf.

MOREIRA, Marcio Vanessa. **O lúdico no processo ensino aprendizagem, reflexões a partir de uma pesquisa realizada em uma instituição pública do município de Chapecó**. 2017. Disponível em: https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5622/VANESSA_MARCIO_MOREIRA-%5B47497-907-1-715995%5DVANESSA_MARCIO_MOREIRA-Re904-4-715995VANESSA_MARCIO_MOREIRA_Artigo_VF.pdf%20?sequence=1&isAllowed=y.

OLIVEIRA, Ferreira Maxwell. **Metodologia científica um manual para a realização de pesquisas administrativa**. 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf.

SANTOS, Simone Cardoso. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. 2010. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequencia=1.

SANTOS, Soares Jossiane. **O lúdico na Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-ludico-na-educacao-infantil>.

SILVA, Jussara Das Graças. **A influência no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/artigo-a-ludicidade-e-sua-influencia-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil.pdf>.

SOARES, Michele Beltrão. **A ludicidade na pratica docente: O que pensam os professores**. 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938> .

SOUSA, Claudia de Oliveira. **O papel da ludicidade na educação infantil na perspectiva de uma professora de Mato Grosso**. 2017. Disponível em: <http://www.refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/261/pdf>.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM O USO DE FRUTAS E LEGUMES

Joane Diomara Coleone¹

INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na fase da educação infantil é uma atividade fundamental para a formação de hábitos alimentares saudáveis desde os primeiros anos de vida, a qual contribui para a que a criança se desenvolva de forma física, cognitiva, afetiva e social. Quando realizamos atividades de Educação Nutricional nesta faixa etária conseguimos captar todas as angústias e medos presentes nos alunos em relação a alimentação, principalmente se a introdução alimentar não foi realizada de forma efetiva. A EAN é considerada uma estratégia para prevenção e controle de problemas relacionados à alimentação, objetivando promover nas crianças uma prática de hábitos alimentares saudáveis (Viveiros De Castro; De Lima; Pinto Belfort Araujo, 2021).

A infância é marcada por ser um período de intensas aprendizagens e formação de comportamentos, os quais podem permanecer ao longo da vida. Dentre diversas aprendizagens, alimentar-se de forma saudável é uma das que mais se destaca, pois influencia diretamente na saúde da criança. Nesta fase ocorre um rápido crescimento e desenvolvimento, sendo a alimentação crucial para garantir que esses eventos ocorram de forma adequada (Lopes *et al.*, 2018).

A alimentação na infância tem impacto no crescimento e desenvolvimento das crianças, bem como influencia nos resultados na vida adulta. Estudos apontam uma correlação inversa entre o peso ao nascer e a probabilidade de mortalidade por Doenças Crônicas Não Transmissíveis. Os hábitos alimentares da família afetam diretamente a relação das crianças com os alimentos, por isso é de grande importância ofertar alimentos saudáveis e com alto teor nutricional, tornando estes alimentos parte do dia-a-dia da alimentação da criança, prevenindo deficiências nutricionais e problemas de saúde na velhice (Teixeira *et al.*, 2022).

A quantidade e a qualidade dos alimentos ingeridos pelas crianças associam-se ao perfil de saúde e nutrição, visto que na infância ocorre um dos principais estágios da vida e mais vulnerável para as deficiências e distúrbios nutricionais. A má formação do comportamento alimentar é um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças como o diabetes tipo II, cardiopatias, síndrome metabólica dentre outras comorbidades associadas à obesidade (Teixeira *et al.*, 2022).

A educação nutricional envolve conhecimentos transdisciplinares e multiprofissionais, auxiliando no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, bem como, garante o direito à alimentação saudável e com qualidade. Utilizar métodos que envolvam os conceitos de

¹ Nutricionista, Especialista em Prescrição de Fitoterápicos e Suplementação Nutricional Clínica e Esportiva, Mestre em Envelhecimento Humano, *e-mail*: joane.94@hotmail.com

alimentação saudável em ambientes escolares representam papéis importantes para a prevenção e contribuem para a promoção da saúde, facilitando que os estudantes façam as descobertas de como alguns alimentos são produzidos, como chegam até a nossa mesa e como podemos prepara-los para a nossa alimentação (Cirino *et al.*, 2022).

A obesidade infantil vem aumentando em níveis mundiais tornando-se uma epidemia nos últimos anos, a qual está associada a diversos fatores, como o sedentarismo e o padrão alimentar inadequado. No Brasil a transição alimentar, caracterizada pelo aumento do consumo de alimentos ultraprocessados e a redução de alimentos in natura, associado a um marketing de produtos processados, tem aumentando ainda mais as situações de sobrepeso e obesidade (Pöpper, 2024).

Por outro lado, ter uma alimentação baseada em alimentos in natura, auxilia no bem estar do organismo, garantindo um bom consumo de macro e micronutrientes, auxilia no desenvolvimento, previne comorbidades e promove a formação de hábitos alimentares saudáveis na idade escolar, possibilitando um bom estado nutricional e garantindo uma melhor qualidade de vida. Por isso, estratégias que reduzam os danos causados pela má alimentação, associado a implantação de políticas públicas com profissionais capacitados para estimular e orientar os estudantes e seus familiares são de extrema importância no âmbito escolar (Damassini; Bruch-Bertani, 2023).

Aliado aos fatores relacionados às alterações alimentares e nutricionais, deve-se estudar formas de aprimorar as ações em educação nutricional, onde as escolas fazem parte da promoção de hábitos alimentares saudáveis e melhor qualidade de vida, bem como, deve-se considerar que os estudantes necessitam de uma nutrição adequada para o seu desenvolvimento, assim como prevenir doenças futuras (Damassini; Bruch-Bertani, 2023).

A escola faz parte do processo de educação alimentar e nutricional dos alunos, pois é nela que crianças e jovens passam grande parte do seu dia, convivem com outras crianças da mesma faixa etária e se espelham nos colegas e professores com maior confiança. Por isso, as atividades de educação alimentar nutricional na educação infantil favorecem as modificações alimentares e melhora a qualidade de vida das crianças (Conceição *et al.*, 2022).

Utilizar meios lúdicos é uma estratégia para estimular a construção de conhecimentos, pois se trata de uma ferramenta de progressão pessoal e alcance de objetivos institucionais. As crianças adquirem hábitos em dois principais ambientes: a família e a escola. Tanto para as crianças quanto para os jovens em idade escolar, a escola é local de informações concretas (Pöpper, 2024).

A utilização de práticas estimuladoras associadas ao lúdico na infância auxilia na construção de estratégias mentais, visto que com esta ferramenta a criança é estimulada e vão construindo seu conhecimento de forma mais concreta. A ludicidade auxilia no processo de aprendizagem, bem como é responsável pelo desenvolvimento da imaginação, criatividade, organização dos pensamentos. Brincando, o aluno envolve-se de maneira emocional e competitiva, desenvolvendo-se de forma individual, cultural e social (Oliveira; Rêgo; Brito, 2024).

Os pais também fazem papel de formadores no combate à obesidade, sendo os preceptores a alimentação dos filhos. Sem o apoio dos pais, cria-se uma barreira, onde a falta de conhecimentos agrava a obesidade e faz com que o trabalho realizado pelos profissionais de saúde seja dificultado (Pöpper, 2024).

Utilizar este momento da infância, principalmente em ambiente escolar é uma estratégia bastante eficaz, pois nesta fase as crianças estão mais abertas a experimentar novos sabores, conhecer melhor seu corpo e construir hábitos que perduram ao longo dos anos. Este trabalho tem como objetivo de apresentar a realização de uma atividade de educação nutricional realizada com os alunos da educação infantil no ano de 2025, na Escola Municipal Dom João Becker de Ipiranga do Sul.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência pedagógica, realizada na Escola Municipal Dom João Becker, com a participação das turmas do Maternal A, Maternal B, Pré A e Pré B, contemplando aproximadamente sessenta crianças na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, no período da tarde. A proposta teve como objetivo principal promover a educação alimentar e nutricional (EAN) por meio de estratégias lúdicas, sensoriais e participativas, favorecendo a construção de hábitos alimentares saudáveis desde a primeira infância.

O momento inicial da atividade foi conduzido pelas professoras regentes, que realizaram uma contação de história com temática voltada à alimentação saudável. Essa atividade buscou introduzir o tema de forma atrativa e significativa, despertando a atenção e a curiosidade dos estudantes. Em seguida, a nutricionista responsável pela merenda escolar deu continuidade à proposta, desenvolvendo uma atividade prática de degustação de frutas e hortaliças ofertadas no cardápio da alimentação escolar ao longo do ano letivo.

Durante a roda de conversa, a nutricionista apresentou os alimentos selecionados, estimulando o diálogo com os alunos por meio de perguntas como: quais alimentos já conheciam, quais eram consumidos em casa, quais eram seus preferidos e quais nunca haviam experimentado. Essa interação possibilitou não apenas o reconhecimento dos alimentos, mas também a troca de saberes e experiências entre as crianças, valorizando seus relatos sobre os hábitos alimentares no ambiente doméstico e escolar.

Os alunos puderam tocar, sentir e cheirar os alimentos antes de degustar, sentindo as texturas diferentes, a umidade de cada alimento, a maneira como deve ser preparado, descobrir se cada alimento é mais doce ou amargo, despertando os sentidos.

A atuação do profissional nutricionista juntamente com os professores é fundamental para um melhor desenvolvimento da atividade, visto que o professor atua como um facilitador da aprendizagem, auxiliando na elaboração de um ambiente lúdico e acolhedor, deixando a criança mais motivada e segura a provar novos alimentos. Por meio da contação de história, o professor consegue introduzir o tema, reforçando a importância do consumo das frutas e verduras para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças.

O resultado foi bastante positivo, pois os alunos mostraram-se participativos, curiosos e receptivos, aceitando o desafio de experimentar diferentes tipos de frutas e hortaliças. Ao final, todos foram contemplados com uma medalha simbólica intitulada “Campeão da Alimentação”, como forma de reconhecimento e incentivo.

Identificou-se resultados bastante significativos no desenvolvimento das crianças ao longo do ano, percebendo através da merenda escolar, melhor aceitação deste público pelo consumo de frutas e verduras. Destaca-se também, a atividade, mesmo sendo desenvolvida em

um momento específico, é reforçada durante o horário do lanche, sendo o professor o maior incentivador de forma contínua, reforçando a importância de sempre estar disposto a provar novos alimentos.

Os resultados foram obtidos de forma qualitativa, através da visualização das mudanças de comportamento alimentares desenvolvidas durante o ano, através de relatos de professores e das merendeiras, assim como o relato dos próprios alunos, que fazem questão de mostrar quais alimentos tem adicionado na alimentação e que não eram anteriormente consumidos.

Figura1. Alimentos servidos na degustação para os alunos.



Figura 2. Aluno do Pré B provando frutas e verduras.



Figura 3. Alunos do Pré B provando as frutas e legumes.



CONCLUSÃO

A atividade prática cumpriu o seu objetivo principal de estimular hábitos alimentares mais saudáveis, assim como aumentar o repertório alimentar das crianças, despertando o interesse por alimentos in natura, através de experiências sensoriais prazerosas e educativas. Através das análises de comportamento alimentar das crianças realizada durante o ano, evidenciou-se que esses objetivos foram alcançados tanto no aspecto nutricional quanto pedagógico.

A curiosidade e o encantamento, elementos fundamentais para a construção de novos saberes na educação infantil foram identificados durante a atividade, tornando a aprendizagem mais significativa. A ausência de imposição permitiu que cada criança se sentisse segura a provar novos alimentos, mas sempre respeitando suas individualidades, formando uma relação positiva e autônoma com os alimentos, sendo este um dos pilares da educação alimentar.

A utilização de metodologias ativas nas atividades de Educação Alimentar Nutricional apresenta-se como estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem, respeitando a cultura alimentar e a alimentação saudável, trazendo resultados positivos com o público escolar.

A utilização de meios lúdicos, histórias e uso de alimentos nas atividades faz com que os alunos conheçam os alimentos como eles realmente são, conheçam onde estes alimentos podem ser acrescentados, além de aprender as funções que os alimentos tem na nossa saúde.

A escola destaca-se como lugar de formação contínua, é um local onde as crianças passam boa parte do dia, elas têm um ambiente coletivo, proporcionando um convívio saudável entre os alunos e é importante para influenciar positivamente famílias e comunidades. Diante disso, utilizar deste espaço por professores e nutricionistas auxilia no desenvolvimento de atividades de educação alimentar e nutricional mais duradouras e eficazes, pois os professores muitas vezes são vistos como referência pelos alunos.

Os professores são sempre apoiadores destas ações, pois percebem a importância de ter um profissional capacitado na área da nutrição para auxiliar na formação dos hábitos alimentares saudáveis dos alunos.

Aliar o trabalho do nutricionista e do professor faz com que a atividade seja mais eficiente, pois o professor conhece o desenvolvimento infantil e sabe como adaptar as metodologias pedagógicas ao nível de compreensão dos alunos, enquanto o nutricionista possui maior conhecimento técnico-científico em relação a alimentação e nutrição associada aos ciclos da vida. Portanto, ter dentro de uma escola equipes que se complementam nas ações proporciona aos alunos melhores resultados na aprendizagem.

Contar com a participação ativa dos professores, monitoras e merendeiras é fundamental para o bom desenvolvimento da atividade e melhor assimilação do conteúdo pelos alunos. A equipe da cozinha também é sempre presente no preparo, higienização correta dos alimentos e oferta de preparações saudáveis no ambiente escolar, garantindo uma alimentação de qualidade, saudável e gostosa ao paladar dos alunos.

Alguns objetivos alcançados reconhecidos durante a atividade foi o reconhecimento das frutas e verduras através das suas cores, formatos, texturas e cheiros, possibilitando trabalhar os órgãos dos sentidos de forma associada a esta ação.

Também possibilitou que as crianças comecem a desenvolver o paladar sentindo os gostos diferentes de cada alimento, identificando se são mais adocicados, suaves ou amargos.

Eles puderam conhecer os nomes de alguns alimentos que não fazem parte da rotina, conheceram os nomes corretos, pois muitos ainda utilizavam as características dos alimentos como forma de nominá-los, como por exemplo, chamar a couve-flor de “florzinha” e os brócolis de “arvorezinha”.

Também aprenderam sobre higienização dos alimentos e das mãos, como descascar as frutas, onde colocar os restos dos alimentos e as cascas, abrangendo inclusive a separação do lixo.

Percebeu-se após a atividade que os alunos apresentaram uma maior aceitação pelas frutas e verduras, maior contato com estes, menor rejeição por aqueles alimentos que normalmente são menos aceitos por crianças.

Os alunos aceitam muito bem este tipo de atividade, onde é possível brincar com alimentos, perder o medo de ter contato com as texturas diferentes de cada alimento, assim como poder prova-los, em momentos divertidos.

Ao final, destaca-se a importância de realizar ações como estas na educação infantil, período de descobertas, principalmente alimentares. Incentivar que a criança tenha hábitos alimentares saudáveis na infância garante que ela se torne um adulto mais saudável.

REFERENCIAS

CIRINO, Cleide Aparecida Pereira *et al.* EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E CONSCIENTE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 241-251, 31 jan. 2022.

CONCEIÇÃO, Eda Maria Sousa Matos Da *et al.* HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1781-1800, 18 fev. 2022.

DAMASSINI, Leticia; BRUCH-BERTANI, Juliana Paula. Consumo alimentar e estado nutricional de escolares: revisão integrativa. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 30, n. 1, 30 mar. 2023.

LOPES, Wanessa Casteluber *et al.* ALIMENTAÇÃO DE CRIANÇAS NOS PRIMEIROS DOIS ANOS DE VIDA. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 36, n. 2, p. 164-170, jun. 2018.

OLIVEIRA, Jainy Silva; RÊGO, Adriana Sousa; BRITO, Andressa Pestana. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: UMA ABORDAGEM LÚDICO-DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **RBONE - Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 18, n. 112, 2024.

PÖPPER, Danielle Danuza. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO COMBATE A OBESIDADE INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA. **Revista**

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 2268-2284, 22 abr. 2024.

TEIXEIRA, Laila Nadaf *et al.* O impacto parental na formação dos hábitos e comportamentos alimentares: da infância a vida adulta: The parental impact on the formation of eating habits and behaviors: from childhood to adulthood. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 6, p. 23022-23039, 23 nov. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Mariana Almeida; DE LIMA, Grazielle Corrêa; PINTO BELFORT ARAUJO, Gabriella. Educação alimentar e nutricional no combate à obesidade infantil: visões do Brasil e do mundo. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN**, v. 12, n. 2, p. 167-183, 27 jul. 2021.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marileide Mattos¹
Monica Rossetto²

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido não apenas como forma de entretenimento, mas também como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Jogos e brincadeiras possibilitam que a criança explore o mundo à sua volta, desenvolva a imaginação, exercite habilidades cognitivas e motoras, além de aprender a conviver em grupo. Pesquisadores como Piaget e Vygotsky já apontavam o valor do lúdico como estratégia essencial para a construção do conhecimento, pois é por meio da interação com objetos, situações e pessoas que a criança dá sentido às experiências vividas.

Nesse contexto, a escola tem o papel de valorizar o brincar como prática pedagógica, planejando atividades que unam diversão e intencionalidade educativa. Ao transformar conteúdos curriculares em experiências lúdicas, o professor promove aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento emocional, social e cultural dos pequenos. Assim, refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos é fundamental para repensar práticas na Educação Infantil, garantindo o direito da criança a aprender de forma prazerosa e criativa.

O brincar é mais do que uma simples forma de lazer: trata-se de uma linguagem própria da infância, é um instrumento central para o desenvolvimento integral da criança. Jogos e brincadeiras possibilitam a exploração do mundo, a expressão de sentimentos, a construção de conhecimentos e a vivência de valores sociais e culturais. Ao transformar conteúdos curriculares em experiências lúdicas, o educador promove aprendizagens significativas e respeita as características próprias da infância. Assim, refletir sobre o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil é fundamental para garantir o direito da criança a aprender de maneira prazerosa, criativa e significativa.

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Ipiranga do Sul, formada em Pedagogia pela UNIFAEL, pós graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. *E-mail:* prof.marileide@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

² Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Ipiranga do Sul, formada em Pedagogia pela UNIFAEL, pós graduada em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI. *E-mail:* prof.monica@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

Infância ontem e hoje: um olhar comparativo

A infância, embora universal como etapa do desenvolvimento humano, é uma construção social que se transforma ao longo do tempo. Sarmento (2004, p. 17) afirma que “a infância não é apenas um dado biológico, mas um fenômeno social e histórico, que assume características próprias em cada época e cultura”. Essa compreensão nos permite analisar as diferenças entre a infância de antigamente e a das crianças contemporâneas.

No passado, as brincadeiras eram predominantemente ao ar livre e coletivas, utilizando recursos simples e muitas vezes confeccionados pelas próprias crianças. Jogos como *pular elástico*, *bola de gude*, *amarelinha*, *pega-pega* e *esconde-esconde* favoreciam o movimento, a criatividade e a socialização. Brougère (2002, p. 21) destaca que “o brincar tradicional é um meio privilegiado de transmissão de cultura, permitindo às crianças compartilhar regras, papéis e significados da comunidade”.

Na atualidade, o avanço das tecnologias digitais modificou profundamente o modo de brincar. Dispositivos eletrônicos, videogames e aplicativos interativos fazem parte do cotidiano infantil. Para Postman (1999, p. 85), “a infância está em processo de desaparecimento na medida em que as fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil se tornam cada vez mais difusas”, o que é potencializado pelo acesso precoce à informação mediada pelas telas.

Apesar de proporcionarem novas formas de interação, as tecnologias também trouxeram desafios. Friedmann (2012, p. 66) alerta que “o excesso de tempo de tela compromete o brincar espontâneo, o contato com a natureza e a interação face a face, fundamentais para o desenvolvimento socioemocional”. Além disso, a rotina das crianças hoje é marcada por maior institucionalização: muitas frequentam escolas em tempo integral e têm agendas repletas de atividades dirigidas, o que reduz o tempo de ócio criativo.

Por outro lado, o contexto contemporâneo também oferece vantagens. Corsaro (2011, p. 48) aponta que “as crianças são agentes sociais ativos, capazes de produzir culturas de pares e de se apropriar criativamente dos recursos disponíveis”. Nesse sentido, a tecnologia pode ser aliada, quando usada de forma mediada e equilibrada, para estimular aprendizagens e ampliar repertórios culturais.

Conclui-se que a infância de antigamente era marcada pela liberdade e pelo contato direto com o ambiente físico e social, enquanto a infância atual é mais mediada por tecnologias e institucionalizada. Cabe à Educação Infantil promover o equilíbrio entre essas dimensões, resgatando brincadeiras tradicionais e integrando de forma crítica e saudável as novas linguagens digitais, de modo a garantir o desenvolvimento integral das crianças e o respeito à cultura da infância.

Contribuições para o desenvolvimento integral da criança

Os jogos e as brincadeiras ocupam lugar central na Educação Infantil, sendo compreendidos não apenas como momentos de lazer, mas como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, afirmando que “as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 36).

Do ponto de vista teórico, Vygotsky (1998) destaca que o brincar promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Para o autor, “no brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1998, p. 133). Essa vivência simbólica possibilita à criança operar em sua *zona de desenvolvimento proximal*, permitindo avanços cognitivos mediados por adultos e pelos pares.

Piaget (1971) também atribui ao jogo um papel essencial na construção do conhecimento, entendendo-o como uma forma de assimilação da realidade. Segundo o autor, “o jogo é a assimilação funcional, ou seja, é a forma de exercício que a criança utiliza para conhecer o mundo” (Piaget, 1971, p. 160). Para ele, os jogos passam por estágios — sensório-motor, simbólico e de regras — acompanhando o desenvolvimento cognitivo infantil e favorecendo a internalização de conceitos e normas sociais.

Kishimoto (2011) reforça que os jogos e brincadeiras são estratégias pedagógicas potentes, pois integram o lúdico ao educativo, favorecendo aprendizagens significativas. De acordo com a autora, “o brincar é uma necessidade básica da infância, sendo essencial para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social da criança” (Kishimoto, 2011, p. 24). Para ela, a mediação do professor é fundamental para potencializar essas experiências, garantindo intencionalidade pedagógica e respeito aos interesses das crianças.

No ambiente escolar, a promoção planejada de jogos simbólicos, motores e de regras favorece o desenvolvimento da criatividade, da linguagem oral e escrita, da coordenação motora e do raciocínio lógico-matemático. Além disso, as brincadeiras contribuem para o aprendizado de valores, como respeito às diferenças, cooperação e resolução de conflitos.

Assim, incorporar jogos e brincadeiras ao currículo da Educação Infantil de forma planejada e fundamentada não apenas valoriza a infância, mas garante uma formação integral, reconhecendo a criança como sujeito ativo de seu aprendizado e protagonista de sua própria história.

O brincar como linguagem da infância

O brincar é a forma mais autêntica de expressão da criança, sendo uma atividade espontânea que possibilita imaginar, criar e comunicar-se com o mundo. Mais do que um passatempo, constitui uma linguagem que favorece a socialização e a construção da identidade.

É importante distinguir entre a brincadeira livre — quando a criança inventa suas próprias regras e interage de maneira espontânea — e o jogo pedagógico, planejado pelo educador para alcançar objetivos de aprendizagem específicos. Ambos são relevantes e complementares, pois permitem que a criança explore diferentes dimensões do desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito de aprendizagem, destacando-o como prática essencial para a infância. Garantir esse direito é oferecer oportunidades para que as crianças aprendam de forma natural, ativa e significativa.

O Papel do Educador na Mediação do Brincar

Embora o brincar seja natural na infância, cabe ao educador planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica. O professor atua como mediador, organizando situações que estimulem aprendizagens e, ao mesmo tempo, respeitem o ritmo e o interesse das crianças.

A mediação inclui o equilíbrio entre brincadeiras livres e dirigidas, a oferta de materiais variados e a criação de ambientes que favoreçam a criatividade. Além disso, o educador deve observar e registrar o desenvolvimento das crianças durante as atividades lúdicas, identificando avanços, dificuldades e potenciais.

Desse modo, o professor transforma o brincar em um instrumento pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas em todas as áreas do conhecimento.

Desafios e Possibilidades

Apesar de sua relevância, o trabalho com jogos e brincadeiras na Educação Infantil ainda enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se a falta de tempo e espaço adequados nas instituições de ensino, bem como a carência de formação docente específica para o uso do lúdico como recurso pedagógico.

Outro ponto é a necessidade de equilibrar o uso de tecnologias digitais com as brincadeiras tradicionais, garantindo que ambas possam contribuir para o desenvolvimento infantil. As possibilidades, entretanto, são vastas: ao valorizar o brincar, a escola pode promover aprendizagens mais significativas, fortalecer a cultura da infância e incentivar a criatividade e a socialização.

Jogos e Brincadeiras para Trabalhar na Educação Infantil

A escolha de jogos e brincadeiras na Educação Infantil deve considerar o estágio de desenvolvimento da criança, seus interesses e os objetivos pedagógicos propostos. Kishimoto (2011, p. 32) afirma que “o educador precisa selecionar atividades lúdicas que integrem prazer e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento integral da criança”. A seguir, são apresentados exemplos de jogos e brincadeiras que podem ser utilizados, acompanhados de seus objetivos educativos.

As brincadeiras de faz de conta são atividades em que as crianças simulam situações do cotidiano, assumindo papéis sociais e criando narrativas próprias. Para Vygotsky (1998, p. 134), “no jogo de papéis, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, a pensar de forma abstrata e a compreender regras sociais”. Essas brincadeiras desenvolvem a linguagem, a imaginação, a empatia e a capacidade de cooperação.

As brincadeiras cantadas e de roda como os jogos tradicionais *Ciranda-Cirandinha*, *Se Esta Rua Fosse Minha* ou *Escravos de Jó* associam movimento, ritmo e socialização. Brougère (2002, p. 15) destaca que essas brincadeiras “transmitem cultura, socializam e reforçam a identidade coletiva”. Elas favorecem a coordenação motora ampla, a memória e a convivência em grupo.

Jogos de construção como atividades com blocos de madeira, legos, peças de encaixe ou materiais recicláveis incentivam a exploração do espaço e a resolução de problemas. Piaget

(1971, p. 168) afirma que “os jogos de construção permitem à criança combinar assimilação e acomodação, criando estruturas novas e desenvolvendo o pensamento lógico”.

Os jogos de regras simples como dominós de figuras, memórias visuais ou bingos de letras e números ajudam a criança a compreender regras e desenvolver o autocontrole. Friedmann (2012, p. 42) reforça que “os jogos de regras são fundamentais para que a criança aprenda a esperar sua vez, lidar com frustrações e exercitar a tomada de decisão”.

Brincadeiras de movimento como atividades de pular corda, amarelinha, cabra-cega ou corrida de saco estimulam a motricidade ampla e o equilíbrio. Segundo Kishimoto (2011, p. 41), “o movimento é uma linguagem que permite à criança explorar o mundo, expressar emoções e desenvolver sua corporeidade”.

As atividades sensoriais, como a exploração de diferentes texturas, as brincadeiras de olhos vendados, o uso de massinhas e as caixas sensoriais — ampliam as possibilidades de descoberta e investigação das crianças. De acordo com Friedmann (2012, p. 57), tais propostas “favorecem a percepção, a atenção e a construção de conceitos por meio da experiência”, permitindo que os pequenos desenvolvam habilidades cognitivas e perceptivas de forma significativa e integrada. concreta”.

Histórias interativas e dramatizações com contação de histórias utilizando fantoches, dedoches ou dramatizações envolve a criança como protagonista do enredo. Para Brougère (2002, p. 28), “ao dramatizar, a criança reelabora suas vivências, expressa emoções e enriquece seu repertório linguístico”.

A seleção dessas atividades deve ser intencional, garantindo que o brincar não seja apenas espontâneo, mas também um meio de aprendizagem significativa. O professor tem papel mediador, organizando o espaço, oferecendo materiais variados e incentivando a participação de todos, respeitando a diversidade e o ritmo de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e as brincadeiras, quando inseridos de maneira planejada e intencional no cotidiano da Educação Infantil, revelam-se como recursos pedagógicos indispensáveis. Longe de representarem apenas momentos de lazer, constituem experiências ricas que favorecem a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a socialização das crianças.

Nesse sentido, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele organizar, mediar e ressignificar o brincar, transformando-o em oportunidade de aprendizagem significativa. Além disso, ao reconhecer o brincar como direito garantido e como linguagem própria da infância, a escola contribui para uma formação mais humana, criativa e inclusiva.

Assim, investir em práticas pedagógicas que valorizem jogos e brincadeiras é garantir que a aprendizagem seja, ao mesmo tempo, prazerosa e transformadora, respeitando as necessidades e potencialidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 15-30, 2004.

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

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: HÁBITOS DE LEITURA E PLATAFORMA ELEFANTE LETRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Fátima Florek Camargo¹
Giseli Fabris²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a importância da literatura para o desenvolvimento infantil, considerando os hábitos de leitura, tanto de livros físicos quanto de livros digitais no contexto familiar. O problema da pesquisa surge a partir da necessidade de descobrir os hábitos e gostos de leitura das famílias de crianças da Educação Infantil de uma escola do norte do Rio Grande do Sul, e de que forma a utilização da plataforma Elefante Letrado, oferecida pela escola, contribui para o desenvolvimento literário e cognitivo das crianças. O objetivo geral desta pesquisa envolve analisar a importância da literatura para o desenvolvimento infantil, considerando os hábitos de leitura familiares e o uso da plataforma Elefante Letrado na Educação Infantil. Os objetivos específicos envolvem identificar os hábitos de leitura das famílias das turmas de Educação Infantil da escola pesquisada; investigar as preferências literárias das crianças e das famílias; avaliar a percepção dos responsáveis sobre a importância da leitura como prática educativa e de lazer; e compreender o papel da plataforma Elefante Letrado no incentivo à leitura na primeira infância, como plataforma digital de leitura.

A leitura na infância é um alicerce essencial para o aprendizado e a formação integral do sujeito. O incentivo precoce ao contato com a literatura estimula competências cognitivas, emocionais e sociais, preparando a criança para os desafios escolares e da vida. Desde cedo, é primordial manter contato com livros, para que assim produza-se o prazer em ler e escutar histórias. Como nos diz Abramovich (2003, p. 23): “O OUVIR HISTÓRIAS PODE ESTIMULAR o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer de um texto!” (grifo da autora).

Ao investigar os hábitos de leitura das famílias, este estudo busca compreender como o ambiente doméstico influencia a formação leitora e de que maneira ferramentas digitais, como o Elefante Letrado, podem potencializar este processo. O tema se justifica pela necessidade de

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, Pedagoga licenciada pela Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim; Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, pela instituição Centro Universitário Faveni. E-mail: prof.paulaflorek@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

² Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL – PR; pós-graduada em Educação Infantil pela FAEL – PR; e pós-graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pelo Centro Universitário UNIFAEL – PR. E-mail: giseliviegas33448@gmail.com

promover práticas educativas que envolvam tanto a escola quanto a família na formação de leitores críticos e criativos.

O percurso metodológico desta pesquisa envolveu a realização de uma pesquisa quantitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, de caráter exploratória e descritiva, através da aplicação de um questionário online pelo *Google Forms*. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2007, p. 122), “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, e foi utilizada para a análise das respostas obtidas no questionário.

Os participantes da pesquisa foram as famílias e responsáveis de crianças matriculadas nas turmas da Educação Infantil de uma escola no norte do Rio Grande do Sul. A escola escolhida para realizar a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker, que se localiza na cidade de Ipiranga do Sul/RS. A escola atende aos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Foi elaborado e aplicado um questionário digital contendo questões fechadas e abertas, visando identificar: frequência da leitura em casa; preferências literárias das crianças; envolvimento dos pais/responsáveis no hábito de leitura; percepção sobre o uso da plataforma Elefante Letrado.

O questionário foi enviado para as famílias através dos grupos de *WhatsApp* das turmas da Educação Infantil da escola. A identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo em todo o processo de resposta do questionário. No total, 38 famílias participaram da pesquisa, em que o questionário ficou disponível para o acesso por duas semanas consecutivas.

As perguntas realizadas no questionário foram divididas em três seções, para uma melhor organização, e também foi solicitado, através de uma pergunta, para que os familiares informassem em qual turma da Educação Infantil seu filho(a) está matriculado. A primeira seção trazia perguntas sobre o acesso das crianças à Plataforma Elefante Letrado – plataforma essa que é utilizada pela escola para propiciar ainda mais contato das crianças com a literatura infantil –, sendo que as perguntas realizadas foram: *1. Ao acessar a plataforma Elefante Letrado em casa, quem geralmente escolhe a história?; 2. Qual a forma preferida do seu filho(a) para escutar as histórias na plataforma Elefante Letrado?; 3. Seu filho(a) demonstra gostar de acessar e ouvir as histórias da plataforma Elefante Letrado?*

A segunda seção abrangeu perguntas relacionadas ao acesso a livros físicos por parte das crianças, em que foram feitas as seguintes perguntas: *1. Seu filho(a) possui livros de literatura físicos em casa?; 2. Se sim, seu filho(a) gosta de manipular, folhear e pede para a família contar as histórias presentes nos livros físicos?; 3. Você costuma comprar livros de literatura para seu filho(a)?; 4. Se sim, como você costuma escolher esses livros?; 4. Se sim, como você costuma escolher esses livros?*

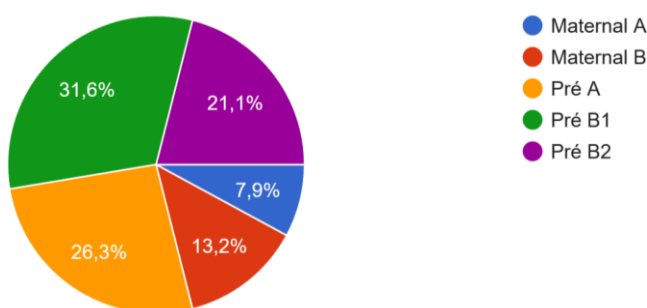
A terceira e última seção evidenciou os hábitos de leitura e a importância da mesma para as famílias, com as seguintes perguntas: *1. Em que momentos do dia vocês costumam ler livros juntos?; 2. Você encontra alguma dificuldade para manter o hábito de leitura de livros em casa com seu filho(a)?; 3. Para você, qual a importância da leitura de livros e de histórias para o desenvolvimento do seu filho(a)?*. As perguntas envolveram a resposta por múltipla escolha e também a resposta escrita.

Após a aplicação do questionário junto às famílias via meios eletrônicos, foi realizada a organização e a tabulação dos dados e uma análise qualitativa e quantitativa das respostas dos pais em diálogo com referenciais teóricos sobre o tema.

RESULTADOS

Na vida da criança, a Literatura Infantil, além de suscitar o imaginário, tem o poder de formação do indivíduo leitor e de transformação da realidade em que este indivíduo está inserido. Também enriquece a comunicação e a compreensão do mundo feita pela criança (Silva, 2009), por isso a leitura, não pode ser tratada como algo sem sentido e sem significado para a criança. Não se trata somente de ler livros, ler histórias, mas envolve também o ato de escutar, ouvir histórias. Segundo Abramovich (2003), é importante na formação de toda criança ouvir muitas histórias, e muitas vezes é nesses momentos de escuta que a criança tem seus primeiros contatos com textos e livros em casa, com as famílias. Considerando essa importância já nos primeiros anos de vida da criança, a pesquisa foi realizada em toda a etapa da Educação Infantil. Abaixo apresentamos um gráfico que evidencia a participação na pesquisa com base nas turmas nas quais as crianças estão matriculadas na escola, e a partir do mesmo é possível afirmar que a maior participação na pesquisa se deu pelas turmas da pré-escola.

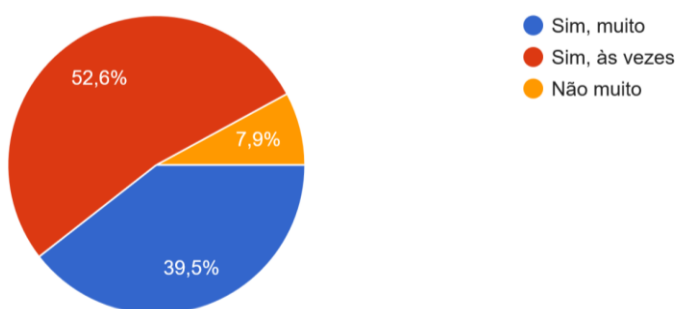
Gráfico 1. Participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Considerando a Plataforma Elefante Letrado, utilizada pela escola, e onde as crianças possuem acesso em casa, para ver, ler e ouvir histórias conjuntamente com as famílias, foi questionado o interesse das crianças em utilizar a plataforma em casa, seja no celular ou no computador. O gráfico abaixo representa esse interesse, de acordo com as respostas recebidas no questionário.

Gráfico 2. Interesse na Plataforma Elefante Letrado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

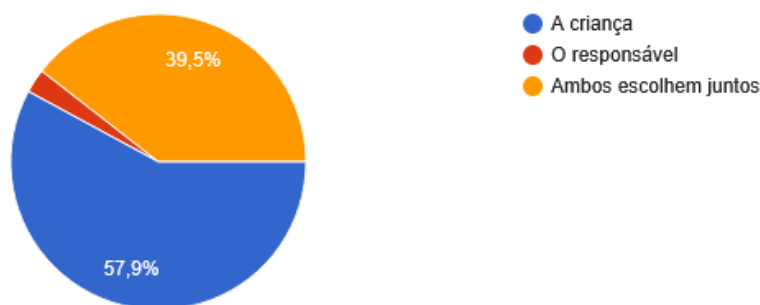
Com o avanço acelerado das tecnologias, até mesmo a literatura precisou acompanhar as mudanças tecnológicas. A procura por livros e histórias digitais cresceu significativamente nos últimos anos, inclusive no ambiente escolar, onde as bibliotecas digitais ganharam espaço. Segundo Bortolazzo (2021, p. 50), as crianças do século XXI

[...] representam a primeira geração que cresceu com as novas tecnologias. Eles passaram suas vidas inteiras cercadas por e usando computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Uma dessas bibliotecas digitais é a plataforma Elefante Letrado, uma ferramenta que vem ao encontro de propiciar uma maior interação das crianças com os livros e com as histórias, uma vez que as crianças estão cada vez mais cedo tendo acesso a ferramentas digitais, como celulares e computadores. Esta plataforma foi criada no ano de 2013 e oferta “uma vasta gama de títulos, relatórios de leitura e assessoria pedagógica” (Conte, 2020, p. 212), e é utilizada pela escola pesquisada para promover a leitura e a contação de histórias, tanto na escola com os professores, como em casa com as famílias. Ao observar o Gráfico 2 é possível perceber que a maioria das crianças tem interesse em utilizar a plataforma em casa, por mais que esse interesse não seja tão frequente, ou diário, já que a maioria das famílias respondeu que as crianças tem interesse em assistir a plataforma às vezes.

A partir disso, foi questionado para os responsáveis das crianças sobre como acontece a escolha dos livros ou histórias que são escutadas pelas crianças, e as respostas estão representadas no gráfico 3.

Gráfico 3. Escolha do livro/história na Plataforma Elefante Letrado

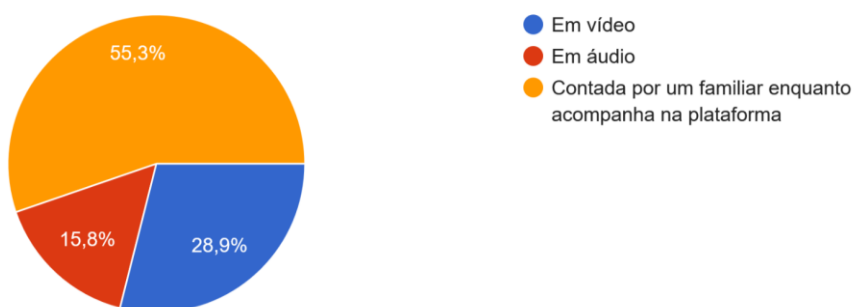


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A maioria das respostas envolveu a participação das crianças na escolha das histórias a serem escutadas ou lidas, evidenciando o protagonismo e o interesse das crianças. Ao fazer parte deste momento de escolha da história ou do livro, a criança também desenvolve sua autonomia, se sente pertencente a este momento, o que torna a leitura um momento importante, interessante e prazeroso, promovendo assim o gosto e o apreço pelas histórias. De acordo com Ribeiro e Bittencourt (2020, p. 103), “O leitor-criança precisa ter autonomia na escolha dos títulos, senão não será despertado pelo prazer da leitura”.

A plataforma do Elefante Letrado, apresenta inúmeros livros e diversas histórias que podem ser acessadas pelas crianças em forma de vídeo, em forma de áudio ou contada por um familiar, como se fosse um livro físico. Dessa forma, questionamos as famílias sobre a forma como a criança gosta de assistir ou escutar histórias na plataforma, e os resultados podem ser vistos no gráfico abaixo.

Gráfico 4. Forma como a criança escuta a história na Plataforma Elefante Letrado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

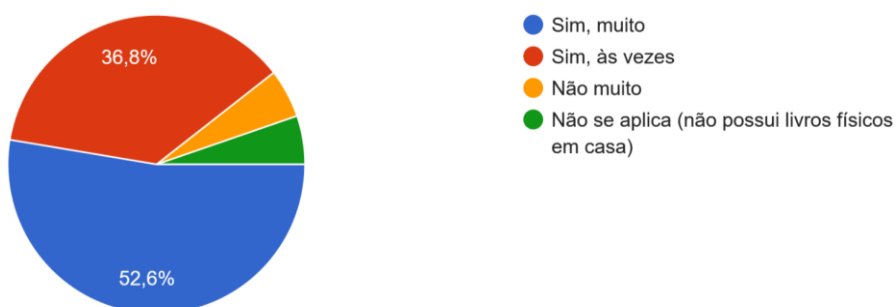
Com base nos resultados obtidos, é possível perceber o interesse das crianças em escutar uma história contada por outra pessoa. E não se trata apenas pelo fato de as crianças da Educação Infantil, ainda em sua grande maioria, não saberem ler sozinhas a história ou o livro, mas envolve toda a emoção de escutar e imaginar a história contada por outra pessoa. De acordo com Abramovich (2003, p. 24),

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

Na segunda seção de perguntas do questionário enviado para as famílias, ao serem questionadas sobre a presença de livros físicos em casa, para exploração das crianças, 33

famílias afirmaram que possuem livros físicos em casa e 5 afirmaram que não possuem. Considerando o interesse na exploração de livros físicos feita pelas crianças em casa, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 5. Interesse na exploração de livros físicos

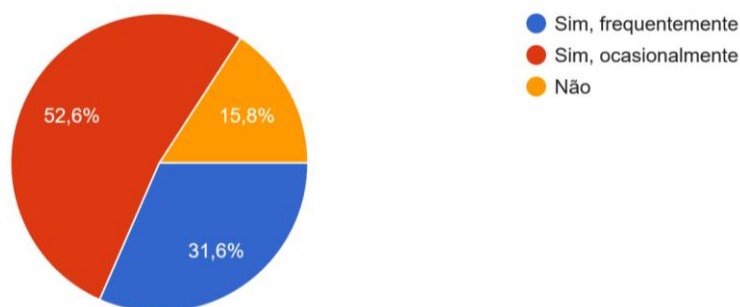


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A partir das respostas, representadas no gráfico 5, é possível perceber o interesse das crianças em manusear os livros físicos. Folhear e manusear livros de literatura pode proporcionar inúmeras sensações, na questão de imaginar de maneira curiosa o que se passa na história, ao observar as imagens, as cores, o formato e as gravuras presentes no livro. De acordo com Coelho (2000, p. 65), “Em nosso tempo cibernético, vemos o livro sendo substituído pelas mil invenções da informática, cuja conquista mais espantosa (até o final do segundo milênio) é a internet. Será superada a forma livro?”. Será que um livro digital poderá definitivamente substituir as sensações propiciadas ao manusear um livro físico? As plataformas digitais abrem portas para um novo e diferente tipo de leitura, aproximando as crianças dos livros. Ainda assim, nenhuma tecnologia consegue recriar o encanto de folhear páginas reais e sentir um livro nas mãos.

Ao serem perguntadas sobre se costumam ou não comprar livros de literatura infantil para seus filhos, as respostas obtidas pelos responsáveis das crianças estão representadas no gráfico 6.

Gráfico 6. Compra de livros físicos pelas famílias

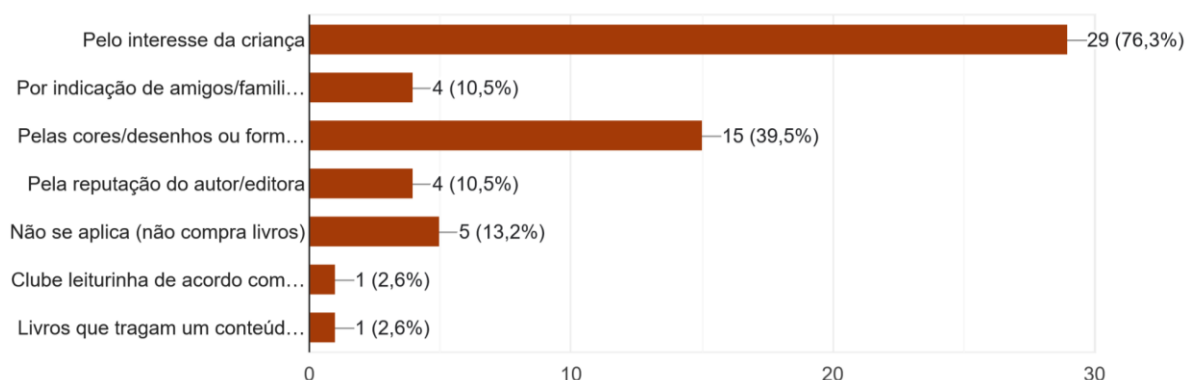


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Dessa forma, constatou-se que a maioria das famílias demonstra preocupação em disponibilizar livros físicos às crianças no ambiente doméstico, ainda que de forma ocasional. Embora algumas famílias relatem não adquirir livros, ou fazê-lo com baixa frequência, não se pode concluir que estas não considerem o livro físico um recurso essencial. Tal interpretação deve ser ponderada à luz de outros fatores que influenciam a aquisição, como as condições financeiras e a crescente presença de plataformas digitais de leitura, a exemplo da Plataforma Elefante Letrado. Mas é preciso considerar que, no processo de construção do hábito de leitura, a família exerce um papel importante, pois é muitas vezes nos primeiros anos de vida, junto com a família que a criança começa a ter contato com histórias e livros. A formação do leitor precisa iniciar ainda na infância, no convívio familiar, pois “[...] quanto mais cedo influenciarem as crianças, tanto mais eficaz será a influência [...]” (Bamberger, 1991, p. 63), formando assim futuros leitores.

Com relação à compra de livros, as famílias foram questionadas sobre o que levam em conta na hora de comprar livros para seus filhos e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 7. Características consideradas pelas famílias no momento de comprar livros físicos



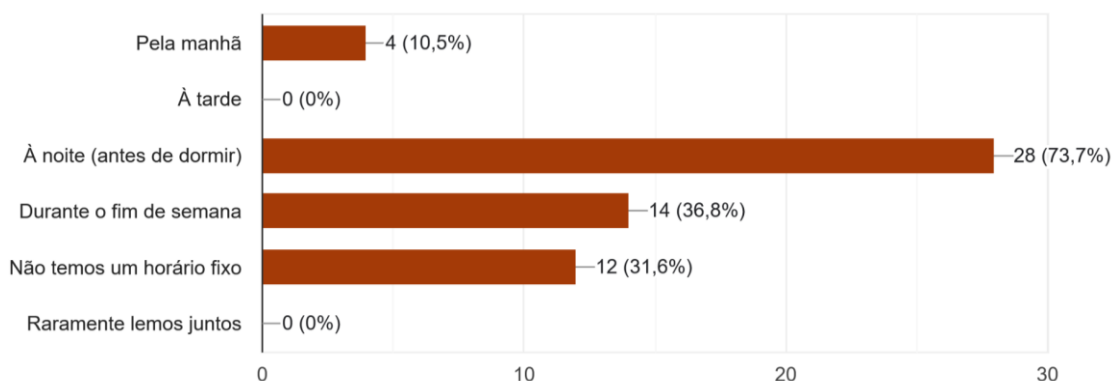
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Percebe-se que a maioria das famílias considera o interesse das crianças na hora de escolher e de comprar um livro. Outros fatores como as cores, desenhos e forma do livro, e a indicação por amigos e familiares também se destacam nos critérios de escolha. Ao escolher um livro para as crianças, é necessário fazer antes as seguintes perguntas, segundo Cademartori

(2006, p. 33): “[...] esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto?”. Essa avaliação acarretará sempre a escolha de bons livros para as crianças. A regra é clara: é preciso levar em conta o conteúdo presente dentro do livro, e não o fato de ele ser bonito e colorido; a criança se interessa por livros que lhe trazem coisas novas, novidades. Com certeza, livros coloridos, diferentes, que chamam a atenção, também fazem parte do interesse das crianças, mas é imprescindível considerar também o conteúdo que está dentro do livro, nas palavras e no enredo da história, por isso se faz necessária também a intervenção de um adulto.

Considerando os hábitos de leitura realizados em casa com as famílias, as mesmas foram questionadas sobre os horários que costumam ler livros ou histórias com os seus filhos. A rotina de trabalho do dia a dia pode ser um dos fatores que fazem com que os pais ou responsáveis costumem ler com seus filhos na parte da noite ou durante os finais de semana, percepções essas visíveis no gráfico abaixo, a partir das respostas das famílias.

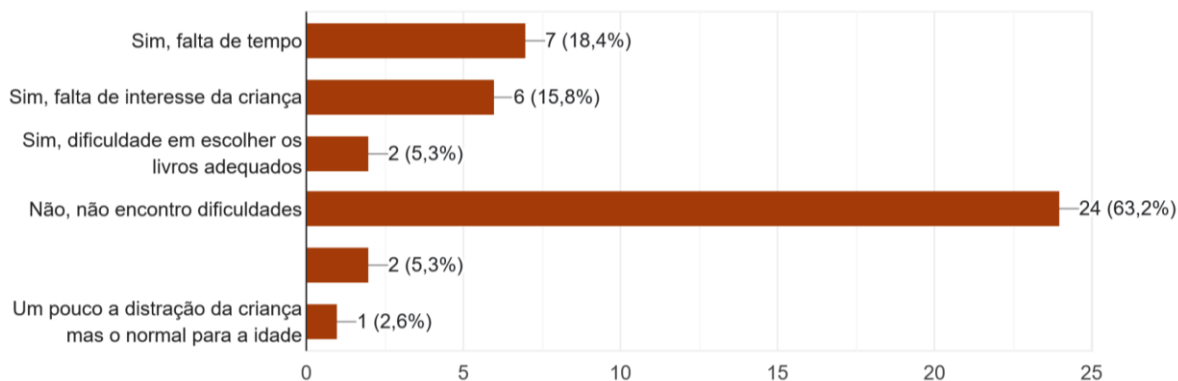
Gráfico 8. Horários de leitura das famílias com os seus filhos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Também questionamos os responsáveis das crianças sobre as principais dificuldades que encontram para manter o hábito de leitura com seus filhos. Grande parte das famílias afirmou que não encontra dificuldades para manter o hábito de leitura em casa, mas algumas famílias ressaltaram a falta de tempo para propor e vivenciar esses momentos com os seus filhos, a falta de interesse por parte das crianças e a distração das mesmas nestes momentos, e também a dificuldade de escolher livros adequados para ler com as crianças.

Gráfico 9. Dificuldades nos momento de leitura em casa



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Como já ressaltado anteriormente, o hábito de leitura precisa ser construído e vivenciado nas famílias desde muito cedo, para que as crianças vejam os livros e as histórias como algo prazeroso e interessante. A criança não nasce com esse interesse pronto dentro de si, esse interesse precisa ser construído e alimentado desde os seus primeiros anos de vida. De acordo com Abramovich (2003, p. 16), escutar histórias “[...] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”. Ainda sobre a importância de propiciar o hábito de leitura desde cedo, Oliveira (1996, p. 27) ressalta que

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

Por fim, questionamos as famílias sobre por que a leitura e a escuta de histórias são importantes para o desenvolvimento integral dos seus filhos, onde elencamos algumas das respostas. Uma das famílias afirmou que julgam “[...] importante a criança ter a curiosidade sobre as histórias e o entendimento que ela cria sobre cada história que ela ouve. Tendo em vista também a importância de cultivar uma boa leitura e ter adoração em ler”. Outra família afirma que “A leitura de livros e de histórias é essencial para o desenvolvimento integral da criança pois, favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e a criatividade”.

Consequentemente, outra família aponta que a literatura é importante pois “Aprimora o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, raciocínio. Fortalece vínculos afetivos, expande o vocabulário, estimula a imaginação e a criatividade, ajuda a criança a lidar com as emoções”. Com relação a isso, Abramovich (2003) afirma que ao ler ou escutar histórias, a criança consegue sentir emoções importantes para o seu desenvolvimento, como alegria, raiva, pavor, tranquilidade, medo, insegurança, entre outras tantas emoções e sentimentos.

De um modo geral, as respostas das famílias evidenciaram a importância das histórias e dos livros para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade ao escutar e recontar a história, na alfabetização e no aprendizado das letras, na concentração e organização das ideias,

no desenvolvimento da fala e da escrita, na ampliação dos conhecimentos e na melhora da expressão de ideias.

Uma das famílias também afirma que os momentos de leitura em casa propiciam “*um momento em família sem telas de telefone ou televisão*” e, ainda, outras famílias ressaltam “*a importância dos pais sempre que pode ler pro seu filho*” e que os momentos de leitura em família auxiliam a “*criar um vínculo maior entre pais e filhos [...]*”. Dessa forma, observa-se que os momentos de leitura no âmbito familiar transcendem o caráter formativo, relacionado ao desenvolvimento pedagógico e à criação de hábitos de leitura, constituindo também oportunidades de convivência e fortalecimento dos laços familiares.

Uma das famílias afirma que a importância da literatura infantil é “*Gigantesca! Tanto o Elefante Letrado quanto os livros físicos*”, considerando, dessa forma, a importância não só do contato com os livros físicos, mas também com os livros da plataforma digital Elefante Letrado. Ainda, um dos responsáveis resalta a importância da família também já gostar e ter um hábito de leitura construído desde cedo, para incentivar os filhos a construírem este hábito também, quando afirma “*Sempre gostei muito de ler livros, acho importante a leitura pois entre muitos benefícios, melhora o vocabulário, memória, desenvolve o pensamento, aumenta habilidade escrita, relaxa, ajuda ter argumentos para defender uma ideia, cria momentos de interação entre a família... Damos preferência por livros físicos e gostamos de ler em família*”.

Diante das percepções apresentadas pelas famílias, percebe-se que a literatura infantil, seja por meio dos livros físicos ou de recursos digitais como a plataforma *Elefante Letrado*, ultrapassa o simples ato de ler histórias. Nesse sentido, ao reconhecerem a leitura como hábito indispensável à formação de sujeitos críticos e criativos, as famílias reforçam a necessidade de que escola e lar caminhem juntos na valorização desse processo, assegurando que a literatura esteja presente de forma significativa na vida das crianças desde os seus primeiros anos.

CONCLUSÃO

Conclui-se assim, que a pesquisa evidenciou que a literatura infantil exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, confirmando os objetivos propostos no estudo. Observou-se que, tanto no contato com livros físicos quanto no uso da plataforma digital *Elefante Letrado*, as crianças demonstram interesse e envolvimento, sobretudo quando há participação ativa da família no processo. Esse resultado reforça a importância do ambiente familiar como espaço formador de leitores, ao lado da escola.

Além disso, verificou-se que a autonomia das crianças na escolha das histórias, assim como a mediação dos pais ou responsáveis durante a leitura, potencializam a construção do hábito de ler, tornando a atividade mais prazerosa e significativa. As famílias também reconheceram a literatura como um recurso que fortalece vínculos afetivos, amplia vocabulário, estimula a imaginação e contribui para a formação integral do sujeito.

Apesar das dificuldades relatadas, como a falta de tempo ou de títulos adequados, ficou evidente que estratégias de parceria entre escola e família podem minimizar esses desafios. O estudo, portanto, confirma que a literatura, em seus diferentes formatos, deve ser incentivada desde a infância como elemento essencial para a formação de leitores críticos e criativos, ressaltando a importância que a literatura tem no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. A geração digital como identidade cultural na contemporaneidade. CONSELHO EDITORIAL, p. 42, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/AdilsonHabowski/publication/355334126_CRIANCAS_E_TECNOLOGIAS_REFLEXOES_A_PARTIR_DE_CONTINGENCIAS_EM_TEMPOS_DIGITAIS/links/616f049db148a924b8f8fc54/CRIANCAS-E-TECNOLOGIAS-REFLEXOES-A-PARTIR-DE-CONTINGENCIAS-EM-TEMPOS-DIGITAIS.pdf#page=42. Acesso em: 10 set. 2025.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONTE, Jaqueline. Os desafios do livro digital interativo para crianças: Um olhar sobre a materialidade e a evanescência. **Revista Crioula**, n. 25, p. 203-214, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/crioula/article/view/170130pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996. Disponível em: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/producoes/pesquisas-sobre-leitura/10381>. Acesso em: 25 set. 2025.

RIBEIRO, Roberto Carlos; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Ler, contar, ouvir histórias: o ensino de Literatura nos anos iniciais. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação da UNIVEM**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009, p. 135-149.

INFÂNCIA EM MOVIMENTO: BRINCAR, CUIDAR E APRENDER COM AFETO

Manoela R. Beladelli¹

INTRODUÇÃO

A infância é, em sua essência, um tempo de movimento, marcado pela curiosidade, pelo jogo e pela construção de sentidos sobre o mundo. Ao observarmos a criança em seu cotidiano, torna-se evidente que o brincar não se reduz a uma atividade de lazer, mas configura-se como linguagem própria, por meio da qual ela interpreta, experimenta e reelabora a realidade. Nessa perspectiva, o brincar articula-se de forma indissociável ao cuidado e ao afeto, constituindo-se em elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral.

Diversos autores ressaltam que a infância deve ser compreendida não como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas como um tempo pleno de significados e aprendizagens. Kramer (2003, p. 19) afirma que “a criança é sujeito histórico, social e de direitos, e sua educação não pode ser reduzida à preparação para etapas posteriores, mas precisa valorizar sua vivência presente”. Assim, reconhecer a criança em sua condição de sujeito implica conceber práticas educativas que integrem brincar, cuidar e aprender, numa perspectiva de integralidade.

Ao mesmo tempo, o afeto emerge como dimensão estruturante do processo educativo. Wallon (1975, p. 82) já destacava que “a afetividade é inseparável da inteligência e do movimento, constituindo uma unidade que orienta as condutas da criança”. Essa visão nos leva a considerar que o ato de educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve relações de confiança, acolhimento e vínculos que sustentam a aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a infância em movimento, destacando a centralidade do brincar, do cuidado e do aprender com afeto na constituição de uma prática educativa humanizadora. Para isso, dialoga-se com referenciais clássicos da psicologia e da pedagogia da infância, bem como com contribuições contemporâneas que reforçam a importância da ludicidade e do afeto na educação infantil. A análise proposta parte de uma revisão bibliográfica e busca oferecer subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a infância como experiência plena de desenvolvimento.

O brincar como linguagem da infância

O brincar constitui-se como uma das formas mais significativas de expressão e aprendizagem da criança. Muito além de uma atividade recreativa, o jogo representa um espaço privilegiado de construção de sentidos, de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesse

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, licenciada Pedagogia pela Uri Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, pós graduada em Educação Infantil Teorias e Alfabetização e Letramento pela intuição Uninter Centro Universitário internacional. E-mail: manobeladelli1@hotmail.com

sentido, o brincar deve ser compreendido como linguagem, na medida em que possibilita à criança comunicar-se, elaborar suas experiências e compreender o mundo.

Segundo Kishimoto (1994, p. 23), “o jogo é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que garante sua participação ativa na construção de conhecimentos”. Essa compreensão desloca o brincar de uma visão secundária ou acessória no processo educativo, para situá-lo como elemento central na prática pedagógica.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1984) aponta o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que amplia a imaginação e permite à criança viver situações para além do seu contexto imediato. O autor enfatiza que:

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vygotsky, 1984, p. 122).

Essa afirmação evidencia o caráter prospectivo do brincar, que impulsiona a criança para níveis mais complexos de pensamento e ação. Trata-se, portanto, de um espaço de antecipação e experimentação de papéis sociais, valores e regras.

Piaget (1975), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, também reconhece o papel do brincar, situando-o como atividade que acompanha os estágios da inteligência infantil. Para o autor, o jogo simbólico permite que a criança assimile a realidade segundo sua lógica interna, reorganizando as experiências vividas. Nessa linha, ele afirma que “brincar é a forma pela qual a criança exercita aquilo que já aprendeu e se prepara para novas conquistas cognitivas” (Piaget, 1975, p. 54).

No campo da educação infantil brasileira, Kishimoto (2010) destaca que as práticas pedagógicas que integram o brincar reconhecem a criança como protagonista do processo educativo. Segundo a autora:

“O brincar constitui-se como uma necessidade básica da infância e como direito assegurado, não podendo ser reduzido a mero instrumento didático ou a atividade de passatempo, mas devendo ser compreendido em sua dimensão cultural, social e pedagógica” (Kishimoto, 2010, p. 45).

Esse reconhecimento também está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que estabelecem o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, ao lado das interações. Ao compreender o jogo como linguagem, o documento reforça a importância de criar contextos educativos que favoreçam a ludicidade e a autonomia da criança.

Nessa perspectiva, a escola é chamada a assumir o brincar como um princípio educativo, e não como um momento paralelo às atividades de aprendizagem. Kramer (1991, p. 72) pontua que “a criança aprende brincando, pois no ato de brincar ela pensa, sente, age e interage com o outro, de modo que o brincar é também forma de produção cultural”.

Dessa forma, o brincar deve ser visto como um campo de significação que perpassa o desenvolvimento integral, permitindo à criança elaborar experiências, enfrentar desafios e desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais. Ao reconhecer o brincar como

linguagem, o educador assume uma postura ética e pedagógica que valoriza a infância como experiência plena e significativa.

O cuidar como dimensão humanizadora da infância

O cuidado é um dos pilares da infância, pois garante à criança condições de desenvolvimento, proteção e bem-estar. Mais do que atender às necessidades biológicas, cuidar envolve reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de estabelecer vínculos, expressar afetos e participar ativamente das relações sociais.

Segundo Boff (1999, p. 34), “cuidar é mais que um ato; é uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro”. Ao aplicar esse conceito ao contexto da infância, evidencia-se que o cuidado deve ser entendido como prática humanizadora, que sustenta a formação integral da criança.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Winnicott (1975) destaca o papel fundamental do ambiente de cuidado na constituição psíquica da criança. Ele ressalta que:

“A base para a saúde mental está no cuidado suficientemente bom que a criança recebe nos primeiros anos de vida, quando depende inteiramente da mãe ou de quem a substitui. Esse cuidado não é apenas físico, mas profundamente emocional, pois é através dele que o bebê sente-se seguro para se desenvolver e explorar o mundo” (Winnicott, 1975, p. 89).

Esse entendimento é essencial para a educação infantil, pois coloca em evidência a indissociabilidade entre cuidar e educar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “o cuidar e o educar constituem práticas integradas, inseparáveis, que garantem à criança tanto sua integridade física quanto a ampliação de suas experiências emocionais, cognitivas e sociais” (Brasil, 2009, p. 18).

Wallon (1975), ao analisar o desenvolvimento infantil, também reforça a centralidade do cuidado, relacionando-o com a afetividade. Para ele, o vínculo estabelecido entre criança e adulto é condição essencial para que o desenvolvimento cognitivo e motor aconteça de forma saudável. Nesse sentido, cuidar não significa apenas atender a necessidades básicas, mas criar um espaço de segurança e de pertencimento.

Kramer (2003, p. 42) reforça esse olhar ao afirmar que “cuidar é reconhecer a criança em sua singularidade, respeitando seus ritmos e necessidades, sem reduzir a educação a uma visão assistencialista”. Esse posicionamento mostra que o cuidado não pode ser visto como uma prática secundária na escola, mas como dimensão constitutiva da ação pedagógica.

No mesmo sentido, Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, ressalta a importância de compreender o cuidado como parte de um projeto coletivo de educação. Ele enfatiza que:

“A criança não cresce sozinha, mas dentro de uma rede de relações que lhe confere identidade. Cuidar é, portanto, um ato coletivo, que envolve a família, a escola e a comunidade, todos corresponsáveis pela formação da criança” (Malaguzzi, 1999, p. 67).

Essa visão amplia o cuidado para além do espaço íntimo, conectando-o a uma dimensão social e comunitária, o que fortalece a ideia de corresponsabilidade pela infância.

Assim, pensar o cuidado na educação infantil significa compreender que cada gesto desde a alimentação, a higiene até a escuta atenta é carregado de significados educativos. Cuidar é, em última instância, humanizar: dar à criança condições de ser, de conviver e de aprender em um ambiente que valoriza sua dignidade e subjetividade.

Aprender com afeto: a dimensão relacional da educação

O processo de aprendizagem não se dá de forma neutra, mas está impregnado de emoções, vínculos e afetos que permeiam a relação entre educador e criança. O afeto, nesse sentido, não é acessório, mas condição essencial para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e duradoura.

Wallon (1975) foi um dos primeiros pensadores a destacar a inseparabilidade entre cognição e afetividade, afirmando que “não se pode compreender a inteligência da criança sem considerar suas emoções e sua motricidade, pois estes elementos constituem uma unidade indissociável” (Wallon, 1975, p. 95). Para o autor, as emoções não atrapalham o aprendizado, mas o organizam e orientam, conferindo sentido às experiências educativas.

Na mesma direção, Vygotsky (1998, p. 120) argumenta que “todo pensamento tem sua origem nas esferas motivacionais, que englobam inclinações, necessidades, interesses e emoções”. Essa afirmação mostra que aprender não é apenas resultado de processos cognitivos racionais, mas envolve dimensões subjetivas que mobilizam a criança para a construção de conhecimentos.

O ambiente educativo, quando permeado pelo afeto, cria as condições necessárias para que a criança se sinta segura e confiante. Winnicott (1975) já havia destacado o papel da relação afetiva no desenvolvimento infantil, ao afirmar que:

“É no espaço de confiança criado pelo afeto e pelo cuidado que a criança encontra a liberdade para brincar, aprender e se desenvolver. Sem esse ambiente de suporte, a criança pode até adquirir conhecimentos, mas dificilmente alcançará o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (Winnicott, 1975, p. 102).

Esse entendimento implica repensar o papel do educador na educação infantil. Não basta ser transmissor de conteúdos; é necessário ser mediador de experiências, capaz de construir vínculos afetivos que sustentem a aprendizagem. Como afirma Oliveira (2002, p. 61), “o professor que se envolve afetivamente com sua turma cria um espaço de pertencimento, no qual a criança se sente respeitada e valorizada, condição indispensável para aprender”.

A pedagogia contemporânea, inspirada em autores como Malaguzzi (1999), reforça a importância da dimensão afetiva, reconhecendo que cada criança aprende de maneira única e dentro de um contexto de relações. Para ele:

“A escola deve ser um lugar onde se aprende com prazer e afeto, onde as crianças sintam que suas ideias são ouvidas e que seu modo de ser é valorizado. A aprendizagem verdadeira nasce do encontro entre a curiosidade da criança e a escuta atenta do adulto” (Malaguzzi, 1999, p. 78).

Essa perspectiva também se articula com as políticas públicas brasileiras, que reconhecem o afeto como parte do direito à educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009, p. 17) afirmam que “a ação pedagógica deve assegurar condições para que as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e incentivadas, de modo que o processo educativo seja permeado pela afetividade e pelo reconhecimento da diversidade”.

Assim, aprender com afeto é reconhecer que a educação não se limita a conteúdos curriculares, mas envolve relações, vínculos e experiências que dão sentido ao aprender. É nesse encontro entre razão e emoção que a infância se desenvolve em sua plenitude, articulando cuidar, brincar e aprender como dimensões indissociáveis.

Ao analisar o brincar, o cuidar e o aprender com afeto como dimensões constitutivas da infância, percebe-se que tais elementos não são fragmentos isolados da experiência infantil, mas partes de um todo que se articula de maneira indissociável. A educação da infância, portanto, precisa ser concebida como prática integrada, na qual brincar, cuidar e aprender formam um tripé de sustentação para o desenvolvimento pleno da criança.

O brincar, como discutido anteriormente, constitui linguagem própria da infância. Vygotsky (1984) e Piaget (1975) destacam que, ao brincar, a criança mobiliza processos cognitivos e sociais que a impulsionam para além de sua condição imediata. No entanto, esse brincar só se efetiva de forma significativa em um ambiente que ofereça segurança, cuidado e afeto. Assim, a ludicidade precisa estar ancorada em práticas de acolhimento, que garantam à criança um espaço de confiança para experimentar e se expressar.

Nessa direção, Wallon (1975) lembra que o desenvolvimento humano é tecido pela unidade entre emoção, cognição e movimento, o que implica que a escola deve considerar a afetividade como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ou seja, educar a criança significa reconhecê-la em sua integralidade: corpo, mente e emoção em constante diálogo.

Kramer (2003) alerta para o risco de práticas pedagógicas fragmentadas, que separam o cuidar do educar ou o afeto do conhecimento. Para a autora, essa visão reduz a infância a um período de preparação, desconsiderando sua riqueza no presente. Ao contrário, a educação humanizadora exige a integração desses elementos, o que se reflete em práticas que respeitem os ritmos, as necessidades e os direitos das crianças.

Do ponto de vista prático, o cuidar na escola não se limita à alimentação e higiene, mas envolve atitudes de respeito e escuta atenta. Malaguzzi (1999) reforça que a educação deve ser vivida em uma rede de relações, em que o adulto se coloca como parceiro da criança, e não apenas como transmissor de conhecimentos. Esse princípio encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), que definem cuidar e educar como práticas indissociáveis.

Por outro lado, o aprender com afeto amplia a compreensão do papel do educador. Winnicott (1975) mostra que a confiança e a segurança emocional são condições essenciais para que a criança se abra ao novo e aprenda de forma criativa. Nessa perspectiva, o professor que constrói vínculos afetivos com seus alunos não apenas ensina conteúdos, mas cria as bases para aprendizagens significativas e duradouras.

A articulação entre brincar, cuidar e afeto exige, portanto, um olhar pedagógico que vá além da técnica e da rotina escolar. Trata-se de assumir uma postura ética, que reconheça a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Como afirma Oliveira (2002, p. 64), “a

prática pedagógica que integra afeto, cuidado e ludicidade não é apenas mais agradável, mas também mais eficaz, porque dialoga com a essência do ser humano em sua fase inicial de vida”.

Assim, a infância em movimento, compreendida como tempo de descobertas e interações, demanda da escola e dos educadores uma abordagem que valorize as dimensões humanas de forma integral. Brincar, cuidar e aprender com afeto deixam de ser categorias independentes e tornam-se princípios pedagógicos que sustentam a educação infantil como espaço de humanização, respeito e desenvolvimento pleno.

A reflexão desenvolvida neste artigo evidenciou que a infância deve ser compreendida como um tempo singular, pleno de sentidos e experiências, no qual brincar, cuidar e aprender com afeto constituem dimensões inseparáveis do processo educativo. A análise teórica, amparada em autores clássicos e contemporâneos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Winnicott, Malaguzzi, Kishimoto, Kramer e Oliveira, reforça que a infância não pode ser reduzida a uma etapa de preparação para a vida adulta, mas precisa ser valorizada em sua riqueza presente.

O brincar, entendido como linguagem da infância, permite à criança elaborar experiências, construir conhecimentos e desenvolver-se em sua totalidade. O cuidado, quando concebido em sua dimensão humanizadora, ultrapassa a mera assistência e torna-se gesto pedagógico de respeito, escuta e reconhecimento da dignidade infantil. O afeto, por sua vez, sustenta o aprender, constituindo-se como vínculo que dá segurança, sentido e confiança para que a criança explore o mundo e descubra novas possibilidades.

Nessa perspectiva, o desafio da educação infantil contemporânea é integrar essas três dimensões em práticas pedagógicas que respeitem a criança em sua integralidade. Isso implica repensar tempos, espaços e relações no cotidiano escolar, de modo a garantir ambientes nos quais o brincar seja valorizado, o cuidado seja humanizado e o afeto seja reconhecido como eixo central da aprendizagem.

Como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), cuidar e educar são práticas indissociáveis, o que exige do professor uma postura ética e sensível diante da infância. Mais do que aplicar técnicas, o educador é convocado a construir vínculos, escutar as crianças, respeitar suas culturas e promover experiências que favoreçam sua autonomia e criatividade.

Conclui-se, portanto, que a infância em movimento só se realiza plenamente quando brincar, cuidar e aprender com afeto são compreendidos como direitos e, ao mesmo tempo, como fundamentos da prática pedagógica. Ao valorizar essas dimensões, a educação infantil cumpre sua função de formar sujeitos críticos, criativos, solidários e, acima de tudo, humanos.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Moderna, 2010.
- KRAMER, Sonia. **A criança e seu desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- KRAMER, Sonia. **O brincar e a educação**. São Paulo: Summus, 2003.
- MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Afetividade e aprendizagem na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O BRINCAR COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Ingrid Alana Dall Agnol¹

INTRODUÇÃO

O trabalho se objetiva por investigar a importância do ato de brincar e quais suas intervenções cedidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e como as mesmas são empregadas para melhorar os métodos utilizados no ensino. Como mecanismo foi adotada a metodologia bibliográfica, destacando estudos e teorias de autores como Vigotski, Saracho e Santos, que defendem que o brincar exerce papel central na constituição do pensamento infantil, promovendo o desenvolvimento físico, criativo, cognitivo, social e da linguagem. Tais autores demonstram que, através da brincadeira, a criança recria a realidade, constrói novos significados e estabelece relações que são fundamentais para sua aprendizagem e amadurecimento emocional.

No decorrer deste artigo, a estrutura está organizada em três eixos conceituais fundamentais, que buscam proporcionar uma compreensão ampla e aprofundada sobre o significado e a importância do brincar no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro capítulo apresenta uma visão histórica, em relação à utilização das brincadeiras, evidenciando de que o brincar é um direito de toda criança e uma forma individualizada de se expressar, de pensar, dialogar e de relação entre as crianças. Conseqüentemente é exposto as teorias de autores, que embasam a relevância das brincadeiras nas salas de aula, na qual é exposto de que existe uma ligação muito positiva entre a brincadeira e aprendizagem. Já no terceiro e último capítulo, é evidenciado conceitos e métodos referentes ao brincar no processo e desenvolvimento da aprendizagem da criança, conceituando de que o brincar é um ato educativo.

Dessa forma, na conclusão, torna-se evidente a necessidade de que os docentes incorporem as brincadeiras em suas metodologias e que as instituições escolares se conscientizem da importância de valorizá-las como parte essencial do processo educativo. Desconstruir a ideia de que o brincar é apenas um momento de lazer é um passo fundamental para reconhecer seu verdadeiro potencial formativo. O brincar deve ser entendido como uma linguagem que ensina, comunica, socializa e produz conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma educação mais significativa, afetiva e humanizadora.

Conceitualização Histórica

De acordo Lucariello (1995, apud Queiroz, Maciel e Branco, 2006), a brincadeira, historicamente, sempre foi reconhecida como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, manifestando-se de forma lúdica e permitindo que a criança explorasse sua criatividade, imaginação e capacidade de inovação. Na Educação Infantil, esse

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim/RS; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai - Ideau de Getúlio Vargas/RS. *E-mail*: ingridalana@dallagnol@gmail.com

caráter lúdico representava um espaço de aprendizado singular, no qual os educandos podiam experimentar, criar e construir conhecimentos de maneira autônoma e prazerosa.

Com o avanço das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que a prática do brincar passou a ser cada vez mais valorizada, tanto no ambiente familiar quanto no pedagógico, ganhando reconhecimento como um elemento essencial para o crescimento integral da criança. Entretanto, ao se analisar períodos históricos anteriores, como o período medieval, nota-se que a percepção sobre a infância era muito diferente. Barbosa e Magalhães (2008, apud Nascimento, Silva e Santos) destacam que, nesse contexto, a criança era compreendida como um ser a serviço do adulto, subordinada às suas necessidades e tarefas, sem que se reconhecessem seus direitos e interesses próprios. Dessa forma, o direito ao brincar e à expressão infantil era negligenciado, e a infância deixava de ser valorizada como uma fase singular e significativa da vida humana.

De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a relevância das brincadeiras no cotidiano escolar, destacando que, ao brincar, a criança não realiza apenas atividades lúdicas, mas também produz conhecimentos e habilidades essenciais para seu desenvolvimento integral. O brincar é compreendido como uma forma individualizada de expressão, pensamento, diálogo e interação social, permitindo que cada criança explore suas potencialidades, desenvolva habilidades cognitivas e emocionais e construa relações significativas com seus pares. A mesma impõe a relevância da prática de brincadeiras para as crianças, pois elas não vão apenas brincar, mas sim produzir conhecimentos e habilidades, que possibilitarão um melhor desenvolvimento, visto que é através do convívio entre as crianças durante as brincadeiras que é possível perceber acontecimentos como “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (Brasil, 2017, p.35 apud Blandino; Carraro, 2018, p.11).

De acordo com Borba (2007), é durante o ato de brincar que a criança se encontra em pleno processo de aprendizagem, uma vez que o brincar não apenas proporciona momentos de diversão, mas também transfere conhecimentos e experiências significativas. Através das atividades lúdicas, a criança desenvolve sua autonomia, constrói sua identidade e adquire habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para seu crescimento integral. Nesse sentido, o brincar constitui-se como um processo educativo natural e indispensável, permitindo que a infância seja vivida de forma plena, criativa e enriquecedora, ao mesmo tempo em que fortalece a capacidade da criança de compreender o mundo e interagir de maneira consciente e significativa com os outros.

Brincar na Aprendizagem

Mediante o entendimento de Vygotsky (1991, apud Silva; Guimarães; Vieira; Franck; Hippert, 2005), a brincadeira é considerada o exercício fundamental da infância, desempenhando um papel central no desenvolvimento integral da criança. Essa atividade não se limita ao lazer ou à diversão, mas constitui um instrumento privilegiado de aprendizagem, capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. O brincar permite à criança experimentar diferentes papéis, explorar situações-problema, exercitar a imaginação e construir soluções criativas, favorecendo o fortalecimento de habilidades essenciais para sua autonomia e socialização.

Nas concepções de Spodek e Saracho (1998), a inclusão das brincadeiras no currículo escolar desempenha um papel fundamental, pois estimula cinco aspectos essenciais do

desenvolvimento infantil: físico, criativo, cognitivo, social e linguístico. O desenvolvimento físico é promovido por meio de atividades que envolvem movimento, coordenação e habilidades motoras; o criativo é estimulado ao permitir que a criança explore a imaginação e a invenção; o cognitivo é fortalecido ao enfrentar desafios, resolver problemas e organizar pensamentos; o social se desenvolve na interação, cooperação e construção de regras com os pares; e, por fim, o desenvolvimento da linguagem é potencializado através de narrativas, conversas, dramatizações e comunicação com os colegas.

Dessa forma, a prática lúdica no ambiente escolar vai muito além do simples entretenimento, configurando-se como uma estratégia pedagógica capaz de articular e integrar múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil. Por meio do brincar, a criança não apenas se diverte, mas também constrói conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas, fortalece competências sociais e emocionais, exercita a criatividade e aprimora sua autonomia. Assim, a brincadeira se consolida como uma ferramenta educativa poderosa, essencial para promover o crescimento integral da criança e potencializar o processo de aprendizagem de maneira significativa, prazerosa e inclusiva.

Contudo, para que esses cinco aspectos do desenvolvimento sejam efetivamente estimulados durante as brincadeiras, Bomtempo (1997, apud Cordazzo; Vieira, 2007) destaca que os educadores devem atuar com competência e consciência sobre a relevância do brincar para a aprendizagem infantil. Nesse sentido, a forma como o professor intervém durante a atividade lúdica pode influenciar diretamente o processo de aprendizagem da criança. A intervenção deve ser orientadora, esclarecedora e explicativa, permitindo que a criança explore, descubra e desenvolva sua autonomia, sem que a atividade perca seu caráter lúdico. Ao conduzir a brincadeira de maneira rígida ou controlada, corre-se o risco de comprometer o verdadeiro significado da atividade, limitando a criatividade, a espontaneidade e as oportunidades de construção de conhecimento por parte da criança. Assim, o papel do educador é mediar o brincar de forma sensível e intencional, garantindo que a experiência seja tanto educativa quanto prazerosa.

Prosseguindo a compreensão de Spodek e Saracho (1998), os autores indicam duas formas pelas quais os docentes podem intervir durante o desenvolvimento de uma brincadeira, cada uma com implicações distintas para o aprendizado da criança.

A abordagem participativa consiste em uma forma de intervenção na qual o professor se envolve de maneira colaborativa com a criança durante a brincadeira. Nesse modelo, a interação do docente é orientada para propor situações de aprendizagem, nas quais as crianças se deparam com desafios ou dificuldades e, com o apoio do professor, aprendem a identificar, analisar e selecionar soluções para os problemas apresentados. Esse tipo de intervenção incentiva a exploração da criatividade, da imaginação e da fantasia, permitindo que a criança construa conhecimento de forma ativa, autônoma e significativa, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Já a abordagem dirigida ocorre quando o professor utiliza as brincadeiras com o objetivo de introduzir conteúdos específicos ou direcionar atividades para contextos que não privilegiam a ludicidade. Nesse modelo, o caráter espontâneo e criativo do brincar é limitado, restringindo a liberdade da criança para explorar, imaginar e construir soluções próprias. Como consequência, a atividade perde parte de seu potencial educativo, tornando-se menos significativa e impedindo que as crianças desenvolvam plenamente sua criatividade, autonomia e habilidades cognitivas e sociais. Portanto, fundamenta-se de que “professor bom não é aquele

que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar.” (Alvez, 2001, p.21 apud Vieira; Cordazzo,2007, p.97).

De acordo com Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003, apud Cordazzo; Vieira, 2007) algumas crianças não detém de um bom rendimento escolar ou até mesmo apresentam algumas dificuldades. Com isso surge a brincadeira para contribuir nesse processo, pois ela incentiva os métodos de aprendizagem e desenvolvimento. Prosseguindo os conceitos dos autores, o desenvolvimento físico juntamente com o motor, podem ser instigados com brincadeiras que envolvam jogos de corrida, de pega-pega e de esconder. Já para desenvolver a linguagem, as brincadeiras propostas são as que envolvam grupos e adivinhação. As questões sociais podem ser realizadas por brincadeiras que envolvam atividades de faz de conta e práticas de desporto. Por fim, o processo de cognição é praticado com brincadeiras que envolvam criação de brinquedos, e jogos de memória.

De acordo com Santos (2013, apud Leal, 2017) exercer a brincadeira na Educação Infantil é de extrema importância, pois constitui um elemento central no desenvolvimento integral da criança. Por esse motivo, é essencial

colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira aconteça, brincadeira é o processo da educação da criança e temos que reconhecer o brincar em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo.” (Santos, 2013, p. 01 apud Leal, 2017, p. 22)

Portanto, para Soares (2013), a brincadeira deve ser compreendida como um ato educativo essencial, capaz de integrar aprendizado, desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira significativa e prazerosa. Nesse sentido, torna-se indispensável que os educadores se conscientizem da relevância de refletir sobre suas práticas pedagógicas, planejando e proporcionando momentos de brincar de forma diária, diversificada e intencional. Ao valorizar o brincar como estratégia educativa, os docentes não apenas estimulam o desenvolvimento integral da criança, mas também promovem a autonomia, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a interação social, reforçando o caráter pedagógico e transformador do ato lúdico.

Quando inserido de forma planejada no ambiente escolar, o brincar oferece à criança múltiplas oportunidades de experimentar, criar, socializar e desenvolver o pensamento crítico, tornando-a mais participativa, reflexiva e capaz de se expressar de maneira autônoma. Dessa forma, a brincadeira se consolida como um recurso pedagógico essencial, capaz de integrar aprendizado, desenvolvimento emocional, social e cognitivo, potencializando habilidades motoras, afetivas e intelectuais de forma prazerosa, significativa e contextualizada dentro do processo educativo.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de contemplar e evidenciar a importância do brincar na Educação Infantil. Buscou-se analisar e interpretar a relevância do ato de brincar no contexto escolar, reconhecendo-o como uma prática capaz de proporcionar às crianças oportunidades para explorar a imaginação, desenvolver autonomia, exercer a interpretação de situações e construir conhecimentos de forma ativa. Dessa maneira, o brincar não apenas

contribui para o desenvolvimento integral da criança, mas também favorece um desempenho mais efetivo no processo de aprendizagem, permitindo que as experiências lúdicas se tornem instrumentos de formação cognitiva, social e emocional. A investigação reforça, assim, que o brincar constitui-se como uma estratégia pedagógica essencial para o crescimento pleno das crianças, integrando prazer, aprendizado e socialização.

Com base nas análises bibliográficas realizadas, torna-se evidente que a inclusão das brincadeiras no cotidiano escolar é de extrema importância, uma vez que, ao brincar, a criança está simultaneamente explorando, refletindo e aprendendo. O ato de brincar não se restringe ao lazer ou à diversão, mas constitui uma prática educativa que estimula o pensamento, a criatividade, a autonomia e a interação social. Conforme apontam as pesquisas de Vigotski (1991) e Soares (2013), a brincadeira deve ser compreendida como o exercício fundamental da infância, desempenhando um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Além disso, ao integrar prazer e aprendizado, a prática lúdica proporciona experiências significativas que favorecem o crescimento integral, consolidando-se como um recurso pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de que os docentes, juntamente com as instituições de ensino, se conscientizem sobre a importância de incluir práticas lúdicas em suas metodologias pedagógicas, reconhecendo o brincar como um recurso educativo fundamental e estratégico para o desenvolvimento integral da criança. Ao desconstruir a ideia de que o brincar se resume apenas a momentos de diversão e entretenimento, compreende-se que ele representa uma forma eficaz de ensinar, permitindo à criança produzir conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, estimular a criatividade, favorecer a socialização e consolidar competências afetivas, emocionais e sociais.

Além disso, a integração do brincar na rotina escolar possibilita experiências significativas nas quais a criança aprende a resolver problemas, expressar suas ideias, colaborar com os colegas e compreender regras e normas de convivência, promovendo sua autonomia e capacidade crítica. A valorização do brincar enquanto ferramenta pedagógica contribui para que as atividades escolares sejam mais envolventes e prazerosas, transformando o aprendizado em um processo ativo, dinâmico e motivador. Nesse sentido, o brincar se consolida como um elemento indispensável para a construção de uma educação infantil de qualidade, respeitando o tempo, os interesses e as potencialidades de cada criança, fortalecendo sua participação ativa e promovendo um desenvolvimento integral, equilibrado e significativo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BLANDINO, José Ribeiro; CARRARO, Patrícia Rossi. A Importância Do Brincar Para O Desenvolvimento Da Criança Na Educação Infantil. **Rev. Científica Eletrônica Estácio**, Ribeirão Preto, n.12, p.1-15, jul./dez.2018. Disponível em: <http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/revista12/1.pdf>. Acesso em: 09 set.2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, jun. 2007 Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 07 jul.2025

KOLLING, Ester. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.10 p. 135-158 jan./jun. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1304-1989-1-SM%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1304-1989-1-SM%20(5).pdf). Acesso em: 28 jul.2025.

LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação), Univas, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/144.pdf>. Acesso em: 17 ago.2025.

NASCIMENTO, Anatielle Gomes; SILVA, Dhalke Ciralli Sousa; SANTOS, Geniana dos. **A infância na perspectiva desenvolvimentista: um levantamento acerca das contribuições da Psicologia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) — Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG, Várzea Grande, 2023. Acesso em: 11 set.2025.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Contrutivista. **Paidéia**, 2006,16 (34), 169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 20 set.2025.

SILVA, Léa Stahlschmidt P.; GUIMARÃES, Adriana Batista; VIEIRA, Cristiane Elise; FRANCK, Luciana Nazaré de Souza; HIPPTER, Maria Isabel Steiner. **A infância na perspectiva desenvolvimentista: um levantamento acerca das contribuições da Psicologia**. k, v. 17, n. 2, p. 77-87, jul./dez. 2005.

SPODEK, Bernardo; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Henrique Couto; VOLPINI, Maria Nunes. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP,1(1):76-88,2014. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS: UMA CAMINHADA PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ingrid Alana Dall Agnol¹

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como objetivo analisar os métodos utilizados no processo de alfabetização de pessoas de diferentes faixas etárias, buscando compreender como tais métodos influenciam a aprendizagem ao longo da vida. Para alcançar esse objetivo, foi elaborado um questionário contendo duas questões principais: (1) “Em seu processo de alfabetização, quais foram as formas e os materiais utilizados pelos professores?” e (2) “De que forma você gostaria que tivesse sido seu processo de aprendizagem?”.

As perguntas foram cuidadosamente estruturadas para investigar diretamente o ensino recebido pelos entrevistados, possibilitando a identificação dos métodos empregados em sua alfabetização. A partir das respostas coletadas, procurou-se compreender, com base em artigos discutidos em sala de aula e em pesquisas complementares disponíveis na internet, as estratégias adotadas pelos professores, os recursos pedagógicos utilizados e a percepção dos indivíduos sobre a eficácia desses métodos.

Dessa maneira, o estudo não se limita apenas a registrar e documentar as práticas históricas de alfabetização, mas também permite uma reflexão aprofundada sobre como essas práticas podem ser aprimoradas. Ao analisar os métodos utilizados ao longo do tempo, o estudo oferece subsídios para identificar alternativas pedagógicas que vão além das abordagens tradicionais, promovendo um ensino mais inovador, dinâmico e significativo.

Além disso, a pesquisa busca destacar a importância de métodos que incentivem a participação ativa do aluno, valorizem sua criatividade e estimulem o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Ao refletir sobre as práticas existentes, é possível propor estratégias que favoreçam a construção de conhecimento de maneira mais contextualizada, promovendo um aprendizado que faça sentido para a criança e que contribua para sua autonomia, motivação e engajamento no processo educativo. Dessa forma, o estudo oferece não apenas um panorama histórico e teórico da alfabetização, mas também aponta caminhos para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa teve como objetivo a realização de um levantamento bibliográfico, complementado por um estudo de campo. Para a aplicação do questionário, participaram 8 pessoas de diferentes faixas etárias, residentes nos municípios de Carlos Gomes, São Valentim, Erechim e Estação, todos localizados no interior do Rio Grande do Sul. Essa diversidade permitiu analisar diferentes experiências de alfabetização em contextos variados, contribuindo

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim/RS; especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai-Ideau/Getúlio Vargas. *E-mail*: ingridalanadallagnol@gmail.com

para uma compreensão mais ampla dos métodos aplicados e das percepções individuais sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Antes da participação, foi solicitado aos entrevistados que assinassem um termo de consentimento, assegurando que suas respostas poderiam ser utilizadas na elaboração de um artigo científico. Esse procedimento garante a ética na pesquisa, respeitando os direitos dos participantes e protegendo sua privacidade, ao mesmo tempo em que permite que as informações coletadas sobre os métodos e processos de alfabetização sejam utilizadas de forma transparente, responsável e confiável.

A pesquisa como meio de compreender os métodos aplicados em diferentes gerações

A pesquisa foi iniciada por meio da coleta de dados, obtidos a partir das respostas das oito pessoas entrevistadas, cujas idades variavam entre si e que residem em diferentes municípios do interior do estado do Rio Grande do Sul. As questões elaboradas no questionário tinham como objetivo identificar e compreender os métodos de alfabetização vivenciados pelos participantes, bem como suas percepções sobre esses processos.

A análise das respostas revelou que grande parte dos entrevistados passou por processos de alfabetização baseados em métodos tradicionais, pertencentes ao método sintético, que engloba estratégias fônicas, alfabéticas e silábicas. A partir desses dados, buscamos compreender quais métodos foram mais eficazes e adequados no processo de alfabetização, permitindo refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas ao longo de diferentes gerações e as possíveis melhorias para a aprendizagem de futuros alunos.

Processo de alfabetização e seus respectivos métodos

Segundo Mortatti (2019), na década de 1980, o aumento do fracasso escolar no processo de alfabetização motivou um intenso questionamento sobre os métodos tradicionais de ensino. Esse período histórico evidenciou a necessidade de mudanças urgentes no cenário social e político, uma vez que a alfabetização é considerada um dos pilares do desenvolvimento educacional e social. A insatisfação com os resultados obtidos pelos métodos convencionais levou educadores e pesquisadores a refletirem sobre como tornar o processo de aprendizagem mais significativo, eficiente e condizente com as necessidades de crianças de diferentes faixas etárias.

Para compreender quais métodos se mostram mais adequados, é necessário conhecer os diferentes enfoques utilizados ao longo do tempo. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), em seu livro *Psicogênese da Escrita*, apresentam uma análise detalhada dos processos pelos quais as crianças desenvolvem a leitura e a escrita, fornecendo um embasamento teórico que permite identificar e comparar as estratégias pedagógicas empregadas. Segundo as autoras, o aprendizado da escrita e da leitura não ocorre de forma passiva, mas como resultado de construções cognitivas ativas realizadas pela criança, que interage continuamente com a linguagem escrita e com o ambiente de aprendizagem. Esse processo envolve tentativas, erros e descobertas, permitindo que a criança construa progressivamente seu conhecimento sobre os sons, letras, palavras e regras do sistema escrito.

A partir dessa perspectiva, as autoras mencionadas anteriormente definem os seguintes métodos de alfabetização, que refletem diferentes estratégias pedagógicas utilizadas para facilitar a aquisição da leitura e da escrita:

MÉTODO SINTÉTICO: Vai do menor para a maior, começa com as unidades sonoras ou gráficas. Esse método é constituído por:

- Método fônico ou fonético: inicia com sons mais simples para os mais difíceis das vogais para as consoantes, formando as sílabas e, posteriormente, as palavras.
- Método alfabético ou soletração: É o método mais antigo. O que se pretende na utilização desse método é que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconhecendo as mesmas sem ordem alfabética.
- Método silábico: a sílaba é a unidade linguística essencial, pois a pronúncia se faz juntamente entre consoante e vogal até chegar nas mais difíceis. O processo desse método constitui em cartilhas nas quais, encontram as famílias silábicas, através de desenhos e palavras-chave relacionados às iniciais das sílabas.

MÉTODOS ANALÍTICOS: partem do conjunto todo para as partes, provindo de unidades e significados. E dele faz parte:

- Método de contos: acontece através de historietas.
- Método de Sentenciação: Partindo de uma frase, é necessário entender e reconhecer o sentido da mesma, e, após, observar sua composição por partes menores.
- Método de Palavração: O reconhecimento a ser feito é a unidade linguística sem sua desestruturação, criando um repertório antes de compor frases e textos menores. Assim sendo, esse processo se faz por meio da memorização de palavras ligadas a imagens e escrita em movimento.

MÉTODO MISTO: Como o próprio nome sugere, este método combina características do **método sintético** e do **método analítico**, buscando integrar as vantagens de ambos os enfoques. Inicialmente, pode-se trabalhar a decodificação de letras e sílabas (aspecto do método sintético) para que a criança compreenda os sons e a formação das palavras. Ao mesmo tempo, são utilizadas atividades que envolvem palavras e textos completos (aspecto do método analítico), permitindo que a criança identifique padrões e relações dentro do contexto global da linguagem escrita.

Em vista disso, Mortatti (2019) destaca que o pensamento construtivista surgiu no Brasil como uma alternativa para promover mudanças significativas no processo de alfabetização, questionando métodos tradicionais e propondo abordagens centradas na criança. Nesse contexto, Emília Ferreiro (1986), juntamente com seus colaboradores, trouxe uma verdadeira revolução conceitual ao realizar pesquisas que colocaram em pauta reflexões sobre os métodos

utilizados na aprendizagem das crianças. Tais estudos estão detalhados em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que apresenta evidências de como as crianças constroem o conhecimento da linguagem escrita de forma ativa, por meio de hipóteses, experimentações e descobertas próprias.

Dessa forma, as pesquisas de Ferreiro e colaboradores indicam a necessidade de abandonar práticas rígidas e mecanicistas, muitas vezes centradas em cartilhas padronizadas, e iniciar um processo de desmetodização. Esse movimento busca valorizar a autonomia e a criatividade das crianças, estimulando-as a compreender e explorar a escrita de forma significativa, adaptada ao seu próprio ritmo e à sua realidade de aprendizagem. A proposta não consiste em eliminar métodos, mas em repensá-los, combinando estratégias que favoreçam a participação ativa da criança no processo de alfabetização, promovendo um aprendizado mais profundo, motivador e duradouro.

Assim sendo, analisando as respostas dos entrevistados, pouco mudou no processo de alfabetização, já que havia a implantação de cartilhas e o ensino pela repetição. A presença do medo, o professor autoritário, apresentando, assim, uma educação tradicional em que a única voz era a do professor, foram citados pelos participantes da pesquisa. Podemos ainda constatar que alguns dos entrevistados não mudariam o modo como lhes foi ensinado a ler e a escrever. Por outro lado, tivemos também como respostas a falta de algo motivador, com materiais lúdicos no processo de aprendizagem.

Desse modo, para a autora Mortatti (2019), essa discussão é antiga, já que nem de pensar em um único método irá solucionar todas as adversidades presentes na alfabetização.

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. (Mortatti, 2019, p.14).

Dessa forma, a partir da análise do texto de Mortatti (2019), fica evidente que não existe um único método capaz de resolver todos os desafios presentes no processo de alfabetização no Brasil. A autora ressalta a carência de uma didática construtivista capaz de promover novos estímulos e enriquecer o contexto de aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, é possível observar a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e eficiente, especialmente quando consideramos indivíduos de diferentes faixas etárias. As respostas obtidas no questionário aplicado aos entrevistados permitem analisar como os métodos de alfabetização foram implementados em gerações distintas, identificando tanto os avanços quanto as limitações das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Essa análise evidencia que a eficácia do processo de alfabetização depende da adaptação das estratégias ao contexto, às necessidades e ao desenvolvimento de cada aluno, reforçando a importância de repensar constantemente os métodos utilizados em sala de aula.

Métodos que perduram por gerações

É possível observar que, no processo de alfabetização dos entrevistados, foram utilizados principalmente dois tipos de métodos. O primeiro é o método alfabético, também

conhecido como soletração, que tem como foco o reconhecimento e a memorização das letras individualmente, permitindo que a criança compreenda cada símbolo do alfabeto e seus sons correspondentes.

Em seguida, é aplicado o método silábico, no qual as letras aprendidas são combinadas para formar sílabas e, posteriormente, palavras. Por exemplo, a combinação “BA” da palavra bala e “GA” da palavra gato ilustra como a criança passa a construir palavras a partir das unidades sonoras básicas. Dessa forma, o método silábico representa uma progressão natural do aprendizado iniciado pelo método alfabético, consolidando a leitura e escrita de maneira estruturada e gradual.

Desse modo, compreende-se que o processo de alfabetização tradicional segue uma progressão do mais simples para o mais complexo, partindo da premissa de que o aluno inicia o aprendizado sem conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita.

No entanto, conforme aponta Cagliari (1998), essa perspectiva restringe a avaliação do educador, que se concentra exclusivamente no ensino ministrado, desconsiderando as contribuições, experiências prévias e particularidades individuais de cada aluno. Dessa forma, o processo de aprendizagem corre o risco de se tornar padronizado e pouco significativo, sem valorizar o conhecimento que a criança já possui ou seu modo único de interagir com a linguagem escrita. Dessa maneira, o processo educativo acaba se concentrando exclusivamente no professor e em métodos padronizados, deixando de considerar a individualidade de cada criança e suas potencialidades na construção do conhecimento. Essa abordagem pode comprometer tanto a eficácia quanto a relevância da aprendizagem, tornando-a menos significativa para o desenvolvimento integral do aluno.

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa, observa-se que os entrevistados relataram que o conceito de alfabetização ainda apresenta pouca evolução nas práticas pedagógicas. Os professores continuam utilizando predominantemente os métodos silábico e alfabético, caracterizados pelo ensino sistemático das sílabas, como BA-BE-BI-BO-BU.

Percebe-se que todos os entrevistados foram alfabetizados de forma semelhante, seguindo a lógica de combinar letras para formar sílabas, como B+A = BA ou L+A = LA. Além disso, era comum o uso de recursos visuais, como o “varal” na sala de aula, que exibiam desenhos de animais associados às letras iniciais de seus nomes. Por exemplo, o desenho de um gato era acompanhado da letra G, representando a primeira letra da palavra gato. Esse tipo de metodologia evidencia a predominância de técnicas tradicionais, centradas na memorização e repetição, sem incorporar significativamente abordagens mais construtivistas ou adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Conclui-se que, segundo Cagliari (1998), para poder melhorar a alfabetização, é preciso mudar a forma de alfabetizar, criar novas maneiras. Esse método vem sendo utilizado há anos, há um relato de uma senhora de quase 70 anos que foi alfabetizada com o método silábico e um homem de 20 anos que também foi alfabetizado com o mesmo método.

Sabemos que é possível inovar no processo de alfabetização, desenvolvendo estratégias que vão além da simples memorização. É viável criar novas abordagens que não se limitem à decoreba ou ao uso de folhas com imagens e letras apenas como referência para facilitar a memorização. Métodos diferenciados podem explorar a interação da criança com a linguagem escrita de forma significativa, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, promovendo uma aprendizagem mais ativa e contextualizada, capaz de engajar o aluno e atender às suas necessidades individuais.

CONCLUSÃO

Dessa forma, para concluir esta pesquisa, é fundamental compreender os processos envolvidos na construção do aprendizado da leitura e da escrita. A definição dos métodos de alfabetização evidencia a forma tradicional com que a educação tem sido estruturada em nosso país, e as respostas dos entrevistados corroboram essa percepção. Observa-se que, enquanto alguns consideram o modelo tradicional satisfatório e não indicariam mudanças, outros relataram dificuldades durante a aprendizagem, apontando a ausência de estratégias mais motivadoras e adaptadas às necessidades individuais. Esses relatos reforçam a importância de repensar e inovar os métodos de alfabetização, buscando equilibrar a transmissão de conhecimentos básicos com abordagens que estimulem a participação ativa, a criatividade e o engajamento das crianças.

Nesse contexto, podemos afirmar que todos os entrevistados aprenderam e se consideram alfabetizados. Contudo, segundo Ferreiro & Teberosky (1986), em seu livro *Psicogênese da Escrita*, o processo de alfabetização deve partir da criança, fazendo sentido em sua realidade e se relacionando com suas experiências de vida. Dessa forma, saber escrever não se resume a copiar; é necessário que a criança formule hipóteses, explore, experimente e descubra regras por si mesma, construindo o conhecimento de maneira ativa e significativa.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé bí-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihsttextalfbbr.pdf

Acesso em: 11 set.2025.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia** 2008, 13(1), 39-48.

PROJETOS DE VIDA, PARA A VIDA E COM VIDA: A POTÊNCIA FORMATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR DE PROJETO DE VIDA

Tomassini, Fabiane. T.P. ¹
Menegaz, Beatriz ²
Gean Zimmermann Da Silva. ³

INTRODUÇÃO

“O projeto de vida bem desenhado é do interesse de todos, porque nos ajuda a propor perguntas fundamentais, a buscar as respostas possíveis, a fazer escolhas difíceis e a avaliar continuamente nosso percurso. Isso dará sentido e prazer ao aprender em todos os espaços e tempos e de múltiplas formas, em cada etapa da nossa vida” (Moran, 2017, n.p.).

A educação no século XXI enfrenta o desafio de preparar indivíduos para um mundo em constante transformação. Nesse contexto, ganha relevância o conceito de projeto de vida, entendido não apenas como uma meta pessoal, mas como um processo formativo que integra dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e cidadãs (Porvir, S.D.; Mariano César *et al.*, 2024).

A sociedade contemporânea impõe à educação escolar novos desafios. Mais do que ensinar conteúdos, a escola deve formar indivíduos capazes de lidar com a complexidade do mundo atual, exercendo sua cidadania de forma crítica, ética e consciente. Nesse cenário, o componente curricular Projeto de Vida emerge como uma proposta transformadora, que favorece o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes, fortalecendo sua autonomia, responsabilidade e protagonismo.

O psicoterapeuta e educador Leo Fraiman⁴ (2023), defende que formar jovens para a vida requer mais do que transmitir conteúdos, exige proporcionar vivências que despertem

¹ Mestre em Educação (UFFS Universidade Federal Fronteira Sul), professora de graduação (UNIDEAU Centro Universitário Ideau) professora do ensino fundamental anos iniciais, anos finais e EJA da Escola de Educação Básica Ideau Santa Clara. *E-mail*: fabianetomassini@ideau.com.br

² Doutoranda em Educação (UFFS), Mestre em Educação, Pós-Graduada em Docência na Educação Básica e em Teorias e Metodologias da Educação. Pedagoga. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola de Educação Básica IDEAU - Santa Clara. *E-mail*: biamenegaz4@gmail.com.br

³ Mestre em História (UPF Universidade de Passo Fundo), professor de graduação (UNIDEAU Centro Universitário Ideau) professor do ensino fundamental anos finais, ensino médio e EJA da Escola de Educação Básica Ideau Santa Clara. *E-mail*: geansilva@ideau.com.br

⁴ Psicoterapeuta, orientador profissional, supervisor clínico e diretor da clínica Leo Fraiman de Psicoterapia e Orientação Profissional. Especialista em psicologia educacional e mestre em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP). Autor de mais de 20 livros educacionais, entre os quais se destaca a Metodologia OPEE (Projeto de Vida e Atitude Empreendedora).

sentido, propósito e compromisso social. Para ele, a realidade atual nos pede uma ação educativa mobilizadora, inspiradora, capaz de auxiliar o educando a lidar com a complexidade e a fluidez do mundo contemporâneo.

A inserção desse componente no currículo escolar não é uma escolha opcional, mas uma diretriz prevista pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio no Brasil e instituiu a obrigatoriedade de práticas que promovam o desenvolvimento integral do estudante. Ao lado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa legislação indica que é papel da escola ajudar o estudante a construir seu projeto de vida com base em suas aspirações e nas necessidades do mundo atual (Brasil, 2017).

O Projeto de Vida é um espaço pedagógico privilegiado onde o estudante é convidado a refletir sobre quem ele é, quem deseja ser e quais caminhos pode trilhar para atingir seus objetivos. Não se trata de uma disciplina tradicional, mas de um processo contínuo, dinâmico e reflexivo que estimula o autoconhecimento, a autoexploração, o desenvolvimento socioemocional e o planejamento de metas pessoais, profissionais e sociais.

Segundo Costa (2021), o projeto de vida não é um plano fixo, mas um processo em construção, alinhado aos desejos, necessidades e contextos de cada sujeito. Por isso, as aulas desse componente se caracterizam pela escuta ativa, pelo diálogo e pela valorização da voz dos estudantes, que participam ativamente da escolha de temas, na proposição de debates e na construção coletiva dos caminhos que desejam seguir.

Educação e complexidade: reencantando a formação no mundo contemporâneo

Vivemos em uma época marcada pela incerteza, pela rapidez das mudanças e pela multiplicidade de saberes. Diante desse cenário, a educação precisa assumir um olhar mais abrangente sobre o processo formativo, reconhecendo a complexidade como parte constitutiva do aprender e do viver. Educar, hoje, implica preparar sujeitos capazes de lidar com contradições, integrar diferentes saberes e agir de modo ético e responsável frente aos desafios globais conforme defendidos por autores como Jacques Delors, Edgar Morin e Zygmunt Bauman.

Jacques Delors (1999) afirma que a educação precisa se basear em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, os quais fundamentam uma formação integral.

Edgar Morin (2000), ao propor os “sete saberes necessários à educação do futuro”, ressalta a necessidade de preparar os indivíduos para lidar com a incerteza, a complexidade e a interdependência, promovendo um pensamento que transcenda compartimentalizações e valorize a articulação entre saberes. Zygmunt Bauman (2001) descreve o mundo atual como uma “modernidade líquida”, caracterizada pela instabilidade das relações, das identidades e dos projetos pessoais.

Nesse contexto, ajudar os jovens a desenvolverem um sentido para suas vidas é um imperativo ético e educativo.

O projeto de vida como caminho para a formação integral e ética do ser

O componente de Projeto de Vida atua como um espaço para a formação integral, pois promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Daniel Goleman (1995) destaca que a inteligência emocional é determinante para o sucesso na vida pessoal e profissional, sendo essencial cultivar a empatia, o autoconhecimento, a autorregulação emocional e a resiliência.

Paulo Freire (1996) propõe uma educação problematizadora e libertadora, que valoriza a experiência de vida do educando e promove o desenvolvimento da consciência crítica. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Segundo Fraiman (2023), a formação se torna motivadora quando se coloca nas mãos do educando a construção das perguntas certas e de respostas abertas. A proposta utiliza recursos como gamificação, projetos interdisciplinares, debates, jogos e práticas colaborativas, aliando o uso inteligente da tecnologia a estratégias pedagógicas humanizadas. Durante o processo, os estudantes conversam, pesquisam, jogam, se conhecem e descobrem novas oportunidades, desenvolvendo habilidades como empatia, pensamento crítico, responsabilidade e cooperação. Para o autor, o objetivo é que os jovens saiam da escola com brilho nos olhos, mente aberta e coração pulsante, motivados a agir como agentes transformadores da realidade em que vivem.

O Projeto de Vida, quando bem conduzido, oferece esse espaço para que o aluno seja sujeito ativo da sua trajetória. Ao refletir sobre sua história, valores, interesses e sonhos, o estudante constrói com sentido seu caminho, tornando-se protagonista do próprio futuro.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o ensino deve contemplar, entre outras competências, a formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico, a empatia e a responsabilidade social. Nesse sentido, o Projeto de Vida torna-se um espaço estruturante para promover essas competências, conectando a escola com os desafios da vida e do mundo do trabalho.

O Art. 35-A da LDB, alterado pela Lei nº 13.415/2017, afirma que:

"A formação integral do estudante deve considerar a construção de seu projeto de vida, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e físicas, integradas ao seu percurso formativo" (Brasil, 2017).

A BNCC ainda orienta que a escola proporcione aos estudantes um “espaço seguro para a construção de metas e sonhos”, fortalecendo a autonomia e o sentido de propósito. Nesse cenário, o Projeto de Vida é um elemento central da formação humana.

O Projeto de Vida incentiva os jovens a se questionarem sobre quem são, no que acreditam e onde querem chegar, desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas conscientes.

Como afirma Libâneo (2012), a educação que visa ao desenvolvimento integral precisa proporcionar experiências que toquem a interioridade do sujeito, promovendo autonomia e criticidade. O Projeto de Vida ajuda o jovem a transformar sonhos em metas concretas, com planejamento de curto, médio e longo prazo, favorecendo decisões mais conscientes sobre carreira, estudos e vida pessoal.

Refletir sobre o próprio projeto de vida é também um exercício de cidadania, pois estimula a compreensão de si em relação ao mundo, promovendo responsabilidade social e ética. E o professor mediador desempenha um papel muito importante nesse processo, Lev Vygotsky (2001) ressalta que o desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais, por meio da mediação de adultos e pares. Ao atuar como mediador, o professor de Projeto de Vida colabora com o processo de internalização de valores, metas e estratégias de vida. O trabalho com Projeto de Vida possibilita o desenvolvimento na chamada zona de desenvolvimento proximal, em que os alunos, com apoio, conseguem alcançar níveis de pensamento e autonomia que ainda não desenvolveriam sozinhos. Assim, as aulas favorecem o pensamento reflexivo e a capacidade de tomada de decisão responsável.

Entre sonhos e sentidos: práticas pedagógicas no projeto de vida escolar

Damon (2019) denomina projetos vitais nobres como aquelas finalidades objetivas que conferem sentido à vida das pessoas, orientando seus pensamentos e ações, em consonância com seus sistemas de valores. O autor aponta que tais projetos se constituem de modo intencional e dialético, expressando as finalidades de vida que articulam um duplo propósito: buscar simultaneamente a felicidade individual e a coletiva, sustentando-se em princípios éticos e valores morais.

Nesse viés, a escola e os educadores assumem um papel de profunda relevância, atuando como mediadores sensíveis na construção de caminhos formativos e humanos possíveis. Não se trata de prescrever metodicamente o que os estudantes devem fazer, mas de ampliar seus horizontes existenciais, revelando as múltiplas e infinitas possibilidades de propósito e sentido que a vida pode oferecer.

Assim, a educação se torna um território de descobertas, onde o aprender ultrapassa o conteúdo e se transforma em um movimento de autoconhecimento, ética e construção de um projeto de vida com o outro e para o mundo.

A implementação do componente curricular de Projeto de Vida demanda uma abordagem pedagógica que vá além do modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos e na passividade do estudante. As aulas devem se configurar como “encontros de presença”, nos quais se cultiva a escuta ativa, o respeito às singularidades e o reconhecimento das emoções, dos sonhos e das vivências dos alunos.

Ao proporcionar vez e voz aos estudantes, essas aulas se transformam em espaços democráticos de convivência, reflexão e construção coletiva de sentido. É nesse contexto que os jovens podem se expressar sem medo de julgamentos, compartilhando o que pensam, o que sentem e como enxergam sua própria vida e o mundo ao redor.

Essa prática está alinhada à proposta de Paulo Freire (1996), que defende uma educação dialógica, em que o educando não é um recipiente vazio a ser preenchido, mas um sujeito ativo, com saberes próprios. Como afirma o autor: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"(Freire, 2021, p.79).

Portanto, as aulas de Projeto de Vida devem privilegiar metodologias participativas, como: a) Círculos de diálogo e escuta sensível, promovendo empatia e pertencimento; b) relatos de experiência, nos quais os alunos contam suas histórias; c) Mapas de emoções e sentimentos, incentivando a alfabetização emocional; d) Momentos de silêncio, meditação e escrita reflexiva,

para o autoconhecimento; e) Projetos de intervenção social, em que os estudantes escolhem causas com as quais se identificam; f) Ações de cuidado e solidariedade dentro da escola, fortalecendo vínculos afetivos e éticos; g) Mentorias entre pares, promovendo trocas significativas; h) Formação de conselhos de turma participativos, onde os estudantes colaboram na tomada de decisões coletivas.

Essas estratégias criam um ambiente de confiança e segurança emocional, essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de projetar-se no futuro.

Um dos pilares centrais da metodologia é o desenvolvimento de um projeto de vida pessoal e socialmente significativo. Isso significa auxiliar o aluno a responder à pergunta: “Quem sou eu e que contribuição desejo deixar no mundo?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular de Projeto de Vida representa mais do que um conteúdo a ser ensinado, ele é um espaço de escuta, acolhimento e humanização dentro da escola. Rompe com o modelo tradicional de disciplina, pois não se limita à memorização ou à avaliação de conteúdos objetivos, mas se fundamenta no diálogo, na reflexão e no cultivo da subjetividade.

Ao permitir que os estudantes falem sobre o que sentem, o que sonham e o que esperam da vida, essas aulas transformam-se em um verdadeiro laboratório de humanidade. Como diria Edgar Morin (2000), trata-se de ensinar a condição humana em sua inteireza, complexidade e fragilidade.

Em um mundo cada vez mais incerto e fragmentado, marcado por crises identitárias, sociais e ambientais, a escola precisa se tornar um lugar de sentido, cuidado e pertencimento. As aulas de Projeto de Vida oferecem essa possibilidade, ajudam os estudantes a encontrar sua própria voz, a construir seus projetos de futuro e a desenvolver o compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e plural.

Assim, esse componente deve ser compreendido como um direito formativo dos alunos e uma responsabilidade ética e política da escola, contribuindo decisivamente para uma educação que vá além do conteúdo, e que se realize com vida, para a vida e ao lado da vida.

O componente curricular de Projeto de Vida configura-se como um espaço fecundo para a ampliação de valores, sentidos e significados da existência em sua forma mais autêntica. Revela-se como um instrumento potente de transformação da vida dos sujeitos e de suas experiências, promovendo reflexões que tocam o ser em profundidade. Em suma, mais do que um componente, trata-se de uma oportunidade de cultivar o diálogo, a escuta e a presença, elementos essenciais em um percurso formativo que, muitas vezes, se desenrola em meio a uma cultura líquida, marcada pela efemeridade e pela ausência de vínculos duradouros.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

COSTA, R. C. **Projeto de Vida e juventude**: entre sonhos, realidade e protagonismo. São Paulo: Moderna, 2021.

DAMON. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

FRAIMAN, Leo. **Projetos de vida, para a vida, com vida**. Apresentação da Metodologia OPEE, 2023. [Adaptado para fins acadêmicos].

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

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

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIANO César, Janaína; RAMOS, Débora de Souza Ferreira; MENDONÇA, Rafael Leite; SANTOS, Matheus Magno dos Santos. Projeto de Vida na educação: problematizando a relação com o futuro. **Revista e-Curriculum**, v. 22, e60947, 2024.

MORAN, José. **A importância de construir projetos de vida na educação**. 2017. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2017/10/a-importancia-de-construir-projetos-de.html>. Acesso em: 8 out. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BNCC COMPUTAÇÃO E CIDADANIA DIGITAL: A URGÊNCIA DE ENSINAR A SER NO MUNDO DIGITAL

Ivelize Babicz Sabadini¹

INTRODUÇÃO

Vivemos a contraditória "fluidez digital": crianças e adolescentes demonstram grande habilidade em manusear smartphones, navegar em redes sociais e consumir conteúdo digital. No entanto, essa destreza operacional raramente é acompanhada de uma consciência crítica sobre o funcionamento da tecnologia, seus impactos sociais e as responsabilidades éticas inerentes ao ambiente virtual. A resposta do Brasil a essa urgência pedagógica está na Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Lei nº 14.533/2023, alterada pela Lei nº 15.100/2025) e, sobretudo, no Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre Computação (Parecer CNE/CEB nº 2/2022) que reconhece essa lacuna e oferece o caminho para preenchê-la. Não basta saber usar a tecnologia; é preciso saber como a tecnologia funciona e, principalmente, como ela molda a vida em sociedade.

O desafio não é mais conectar escolas – embora isso continue sendo uma luta que mobiliza recursos de programas como o Educação Conectada (Brasil, 2021) –, mas sim, garantir que a conexão sirva à formação de um cidadão digital capaz de usar, entender e refletir criticamente sobre a tecnologia.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p 15) já estabelece a Cultura Digital como uma de suas dez competências gerais, exigindo que o estudante saiba "compreender, utilizar e criar tecnologias... de forma crítica, significativa, reflexiva e ética". O Parecer CNE/CEB nº 2/2022 veio para detalhar e estruturar esse ensino, dividindo-o em três eixos interdependentes que devem ser abordados da Educação Infantil ao Ensino Médio, são eles: Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional.

A Cultura Digital é o eixo que foca nas implicações sociais, éticas e políticas do uso da tecnologia. O objetivo é formar estudantes capazes de exercer uma cidadania plena, crítica e responsável no ambiente virtual. É aqui que o currículo deve abordar segurança e privacidade de dados. O básico de como proteger senhas e dados pessoais, a importância de deslogar de contas e as consequências do compartilhamento excessivo; comportamento e ética na internet: *cyberbullying*, regras de bom comportamento online, o risco da desinformação (*fake news*) e o respeito à propriedade intelectual; e ainda, o impacto social de como as plataformas digitais e os algoritmos influenciam o comportamento humano e as decisões sociais e políticas (Nogueira, 2018).

Já o eixo Mundo Digital traz a compreensão técnica de como o universo digital funciona. O currículo deve cobrir a compreensão de redes, o conceito de computação em nuvem e o papel

¹ Mestre em Ciências (UFRJ), Graduada em Química Industrial (URI), Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (IFRS), acadêmica de Pós-Graduação em Educação Digital (UFMS). *E-mail*: ivelizebabicz@gmail.com

da informação, do armazenamento e da proteção de dados (Nogueira, 2018). É o aprendizado de como o celular e a rede social "conversam" com o mundo, dando a base para a segurança.

O Pensamento Computacional é o terceiro e fundamental eixo da Computação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este eixo lida com o processo de resolução de problemas. Ele é definido como um conjunto de habilidades mentais que permite a qualquer pessoa, de qualquer área, formular problemas e suas soluções de uma maneira que possa ser executada por um agente de processamento de informação - seja ele um computador ou um ser humano.

A seguir, faremos uma análise reflexiva sobre o eixo Cultura Digital, a fim de aprofundar a compreensão de seus aspectos mais relevantes e fundamentais.

A Cidadania Digital como Pilar Ético e Democrático

O eixo Cultura Digital é o eixo da formação do cidadão digital. A fluência no uso do celular e a participação em redes sociais, que hoje são praticamente um acesso, precisam ser orientadas para a reflexão e a ética (BRASIL, 2022). O currículo deve ser intencional ao abordar: Segurança de Dados e Senhas, a importância da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018) e a aplicação prática de cuidados básicos, como criar senhas fortes, reconhecer golpes (*phishing*) e gerenciar permissões e compartilhamento de dados. O Comportamento e Ética Online, onde se possa discutir a responsabilidade civil sobre o que é publicado e as consequências do cancelamento virtual (Costa; Tonella, 2024), promovendo a netiqueta e o respeito mútuo, combatendo fenômenos como o cyberbullying (Ristum; Ferreira, 2023; Felizardo, 2021). E ainda, a Literacia Midiática, que é a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em diferentes mídias de forma crítica e consciente, visa capacitar o estudante a analisar, criticar e checar a veracidade das informações, configurando-se como ferramenta essencial no combate à desinformação (*fake news*), conforme sugerido pela UNESCO (Grizzle, 2016) e detalhado pela Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Brasil, 2023).

A Cidadania Digital transcende o simples domínio de ferramentas; ela é fundamental para a própria sobrevivência e reconfiguração da democracia na era digital. Massimo Di Felice (2020) aponta que a participação nas redes digitais está intrinsecamente ligada à crise da ideia ocidental de democracia, onde os mecanismos tradicionais de deliberação são desafiados pela velocidade e polarização das plataformas. Em um ambiente de hiperconectividade, a liberdade de expressão encontra limites éticos e legais. Casos de "cancelamento virtual" demonstram a urgência de se discutir a responsabilidade civil no ambiente digital (Costa; Tonella, 2024), ensinando os estudantes a discernir entre opinião e dano, e a entender que o que é publicado gera consequências reais.

Nesse contexto, ser cidadão digital exige uma consciência sobre a responsabilidade e os limites da expressão, pois o ambiente digital é um amplificador de vozes, mas também de consequências. A liberdade de expressão não é absoluta e encontra seu limite na responsabilidade civil, especialmente em fenômenos como o "cancelamento virtual" (Costa; Tonella, 2024). Ensinar essa fronteira legal e ética é vital para que os estudantes compreendam que as ações online têm impacto real. O Combate à Violência e Bem-Estar exige que a ética cívica digital seja mobilizada para a defesa de ambientes seguros para todos. A incidência de Bullying Escolar e *Cyberbullying* (Ristum; Ferreira, 2023; Felizardo, 2021) comprova que a violência migrou para o virtual, exigindo uma abordagem pedagógica que utilize o diálogo

respeitoso como ferramenta de prevenção. Além disso, a preocupação com a "geração ansiosa" de Haidt (2024) - resultante da infância hiperconectada - impõe à escola e à família a responsabilidade de mediar o uso de dispositivos, reforçada pelas discussões sobre restrições ao uso de celulares em escolas (Forbes, 2024; Ministério da Educação, 2025).

Sendo assim a Cidadania Digital só é eficaz se for sustentada pelo Letramento Digital, também chamado de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) (Grizzle, 2016). Em uma sociedade onde a informação é abundante e a desinformação (*fake news*) se propaga rapidamente, a análise crítica é a principal defesa contra a desinformação na esfera cívica.

O Letramento Digital capacita o indivíduo a analisar conteúdo e fontes, deixando de ser um consumidor passivo para se tornar um avaliador crítico da mídia. Isso é fundamental para o combate à desinformação e à violência no ambiente escolar (Guazina, 2023) e atende às diretrizes internacionais da European Commission (2022) para educadores. E ainda, promove a Inclusão e a acessibilidade, pois o letramento garante que a tecnologia seja usada como uma força democratizante, e não excludente. O domínio das ferramentas digitais e o conhecimento sobre a acessibilidade na educação (Cordeiro; Boas, 2023) são essenciais para cumprir as metas de desenvolvimento sustentável e garantir a participação de todos (IPEA, 2018).

A formação da Cidadania Digital não é um tema adjunto; é o eixo central da Competência Geral de Cultura Digital da BNCC. A introdução da BNCC Computação (Guarda; Duran, 2024) em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil, visa estruturar não apenas o Pensamento Computacional (Fellows; Parberry, 1993), mas, sobretudo, o uso ético da tecnologia.

É por meio de uma educação intencional, que integra o ensino da programação com a ética, que a escola pode garantir que a próxima geração utilize o vasto poder da internet para a construção de uma sociedade mais justa, informada e participativa, superando os riscos da hiperconectividade e exercendo sua soberania cívica no novo ciberespaço.

A escola é o ambiente ideal para aprimorar a Cidadania Digital, transformando a teoria em prática. Pode-se citar três frentes a serem trabalhadas neste sentido:

1. Estrutura Curricular e Formação (O Que Ensinar)

Para fortalecer a Cidadania Digital, a escola deve implementar a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), adotando diretrizes claras (Grizzle, 2016; European Commission, 2022) que capacitem o aluno a analisar e avaliar criticamente o conteúdo que consome, agindo contra a desinformação; simultaneamente, é importante integrar a Ética de Dados e Privacidade ao currículo, ensinando desde cedo o valor dos dados pessoais e a importância da proteção da privacidade, transformando a conformidade legal (como a LGPD) em uma norma fundamental de convivência social.

2. Ambiente e Protocolos (Como Prevenir)

Para promover uma Cidadania Digital sólida, a escola deve abordar abertamente a Responsabilidade Digital, discutindo os limites éticos e legais da liberdade de expressão e a responsabilidade civil em fenômenos como o "cancelamento virtual" (Costa; Tonella, 2024), garantindo que o aluno compreenda que as publicações online geram consequências reais; complementarmente, é essencial adotar uma Prevenção Ativa contra conflitos e *cyberbullying*, utilizando ferramentas pedagógicas como o Círculo de Diálogo Respeitoso (Felizardo, 2021),

que foca na mediação, na reparação do dano e no desenvolvimento da empatia, em vez de se limitar a medidas punitivas.

3. Uso Consciente e Equilibrado (Como Coexistir)

Promover uma Educação para o Bem-Estar é essencial, o que implica em discutir e implementar o uso consciente de dispositivos com base nas diretrizes sobre tempo de tela e nas regras sobre o uso de celulares nas escolas (Forbes, 2024), garantindo assim que a tecnologia funcione primariamente como uma ferramenta pedagógica e de apoio, e não se torne uma fonte de transtorno ou isolamento social para os alunos. Ao fazer da Cidadania Digital um pilar da formação, a escola garante que a próxima geração esteja equipada não só com o saber fazer tecnológico, mas, principalmente, com o saber ser ético e responsável, capacitando-a para exercer sua soberania no novo espaço público da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da BNCC Computação e a formação do Cidadão Digital exigem o reconhecimento de que a escola, embora seja o principal motor da alfabetização digital, não pode atuar sozinha. O sucesso na transição da "fluidez digital" para a "soberania cívica" reside na articulação de uma tríade de responsabilidade composta pela Escola, pela Família e pela Sociedade.

A Escola cumpre seu papel ao instituir um currículo intencional, integrando o Pensamento Computacional e a Ética de Dados com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Ao adotar a Prevenção Ativa contra o *cyberbullying* e ao discutir a Responsabilidade Digital em casos de cancelamento virtual, a escola oferece a base cognitiva e ética necessária para a convivência no ciberespaço.

Contudo, a Família detém o papel crucial de mediadora do uso e de moderadora do bem-estar. Diante do risco de uma "geração ansiosa" (Haidt, 2024), cabe aos pais e responsáveis supervisionar o tempo de tela, estabelecer regras claras (reforçando as diretrizes sobre o uso de celulares nas escolas) e, acima de tudo, servir como exemplo de conduta respeitosa e crítica na internet. O letramento digital se torna incompleto se o ambiente doméstico não reforça a ética ensinada em sala.

Finalmente, a Sociedade e o Estado têm a responsabilidade de garantir a infraestrutura legal e tecnológica. Isso envolve não apenas a conectividade plena das escolas (PNED), mas também a vigilância sobre a LGPD, o fomento a plataformas seguras e a responsabilização legal diante de danos causados no ambiente virtual.

A Cidadania Digital é, em essência, o resultado de um esforço conjunto que integra o saber fazer tecnológico ao saber ser ético e participativo. Para isso, o desafio reside na implementação sistêmica do currículo: a escola deve aliar o rigor da BNCC Computação à conscientização ativa da família e à proteção social oferecida pela rede pública, adotando protocolos claros de prevenção e promovendo a cultura da empatia digital. Ao equipar cada aluno com a análise crítica necessária para atuar como um cidadão íntegro, a educação garante

que a internet se torne, de fato, um espaço de inclusão, democracia e justiça. Em última análise, ao cumprir esse mandato, a escola assegura que as futuras gerações não apenas se beneficiem do vasto poder da tecnologia, mas o utilizem ativamente para construir uma sociedade mais justa, informada e verdadeiramente democrática, onde a tecnologia serve ao bem-estar humano, e não o contrário.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Hellen N. A; BOAS, Matheus G. V. Inclusão Digital: o uso da tecnologia para promoção da acessibilidade na educação. 15º Jornada Científica e Tecnológica e 12º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, v. 15, n. 2, 2023.

COSTA, Beatriz. K. L., TONELLA, Lívia. H. Limites da liberdade de expressão na era digital: responsabilidade civil nos casos de cancelamento virtual. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 15, p. e151545-e151545, 2024.

DI FELICE, Massimo. **A Cidadania Digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus Editora, 2020.

EACE - ENTIDADE ADMINISTRADORA DA CONECTIVIDADE DE ESCOLAS. Aprender Conectado. Website. 2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/y7Ib0>. Acesso em: 3 mar. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/qfzkb>. Acesso em 12 jan. 2025.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Cyberbullying e o círculo de diálogo respeitoso**: a incrível ferramenta em que os alunos realizam a prevenção. Curitiba: Intersaberes, 2021. ISBN 9786589818434.

FELLOWS, Michael.; PARBERRY, Ian. SIGACT Trying to Get Children Excited About CS. **Computing Research News**, v. 5, n. 1, p. 7, 1993.

FORBES. Conheça os Países que Possuem Restrições ao Uso de Celulares por Crianças e Adolescentes. Publicado em: 01/12/2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/vovA0>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. 2016. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://link.ufms.br/dF0fp>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GUARDA, Graziela. F.; DURAN, Rodrigo. S. BNCC Computação na educação infantil: entendimento, dificuldades e perspectivas dos docentes da rede pública de ensino. **Renote**,

Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 154–164, 2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/od5Bj>. Acesso em: 12 jan. 2025. DOI: 10.22456/1679-1916.141541.

GUAZINA, Liziane. S. Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 20-32, 2023.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

INEP. Nota sobre o Brasil no PiISA. Brasília: Inep/MEC, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/fWDzC>. Acesso em: 4 mar. 2025.

IPEA. Agenda 2030: ODS - Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Proposta de Adequação. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em <https://link.ufms.br/Ra7x3>. Acesso em: 4 mar. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Educação Híbrida em Contexto com a RIEH**: conceitos e orientações pedagógicas. Maceió: UFAL, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Celulares nas escolas: uso consciente, pedagógico e seguro. Website, 2025a. Disponível em: <https://link.ufms.br/p6nuA>. Acesso em: 3 mar. 2025.

NOGUEIRA, Flavia. Currículo de Referência inclui tecnologia na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Nova Escola**, [s.l.], 1 out. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12663/curriculo-de-referencia-inclui-tecnologia-na-educacao-infantil-e-ensino-fundamental?>. Acesso em 15 abr. 2025.

RISTUM, M. and FERREIRA, T. R. S. C. Bullying escolar e cyberbullying. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 99-132. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0006>.

SILVA, Fabio Gomes da. *et al.* **Letramento digital**: o futuro da educação, de professor para professor. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2021. ISBN 9786558405726.

A COGNIÇÃO EMOCIONAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Greice Maria Mokfa Sberce¹
Luana Gorrosterrázú²
Zuleica José Luiz Malikoski³

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem vai além do apresentar, de compartilhar conteúdo. No processo de aprendizagem envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e, sobretudo, emocionais. Nas últimas décadas, o interesse da psicologia, da pedagogia e das neurociências pelo papel das emoções na aprendizagem tem crescido significativamente, revelando que fatores emocionais podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Alguns teóricos como Vygotsky, Wallon e Piaget já apontavam a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Para Wallon, por exemplo, a emoção é um elemento estruturante da inteligência, não podendo ser dissociada dela. Neste sentido, Vygotsky, ao destacar a mediação social no aprendizado, também reconhecia que a interação entre professor e aluno envolve aspectos afetivos e motivacionais. Mais recentemente, autores da neuropsicopedagogia, como Fonseca (2016), têm demonstrado, por meio de evidências científicas, como a emoção dirige e organiza a cognição.

O termo cognição emocional refere-se à integração entre os processos cognitivos e afetivos que orientam o pensamento, o comportamento e a aprendizagem. “Trata-se da capacidade do indivíduo de perceber, compreender e regular suas próprias emoções, utilizando-as para direcionar a atenção, a memória e a tomada de decisões (Mayer, Salovey; Caruso, 2016; Damásio, 2021).” Assim, a cognição emocional constitui um elo essencial entre emoção e razão, fundamentando o desenvolvimento integral do aprendiz.

Assim, ao refletir sobre a cognição emocional e a aprendizagem torna-se imprescindível para compreender os desafios da educação contemporânea. Este artigo busca, portanto, esclarecer a relevância das emoções no processo educativo, analisando tanto seus impactos positivos quanto negativos, bem como o papel da família e do professor nesse contexto.

¹ Graduada em Pedagogia pela Unifael (FAEL). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís. Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul. *E-mail*: prof.greice@djb.ipirangadosul.rs.gov.br.

² Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade IDEAU (IDEAU). Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul e da APAE de Getúlio Vargas. *E-mail*: luanagorrosterrazu@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pós-graduada em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul. *E-mail*: prof.zuleica@djb.ipirangadosul.rs.gov.br.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender a complexidade do fenômeno estudado, considerando as emoções como processos subjetivos e multifacetados que não podem ser reduzidos a dados numéricos.

Foram selecionados livros, artigos científicos e publicações em periódicos da área da educação, psicologia e neurociência que discutem a relação entre emoção e aprendizagem. O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 1990 e 2023, contemplando tanto autores clássicos quanto pesquisas contemporâneas.

Para a análise do material coletado, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), na qual possibilita a sistematização de informações em categorias temáticas. As categorias definidas foram: (a) Emoções e aprendizagem; (b) Relações familiares; (c) Relações professor-estudante; (d) Impactos positivos; (e) Impactos negativos; (f) Capacitação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Emoções e a aprendizagem

As emoções estão diretamente relacionadas à motivação, à atenção e à memória. Estudos recentes em neurociência comprovam que o sistema límbico desempenha papel crucial na filtragem das informações e na forma como os indivíduos aprendem. Nesse sentido, a postura de um professor que compreende e adota ações mediativas de caráter afetivo tende a refletir positivamente no aprendizado dos alunos, uma vez que medidas assertivas e posturas proativas são fundamentais para a construção de um ambiente saudável de aprendizagem.

Pesquisas recentes na área da neuroeducação reforçam que as emoções modulam diretamente processos cognitivos como atenção e memória de trabalho (Immordino-Yang, 2020; Gómez *et al.*, 2022). Esses estudos indicam que aprender em um contexto emocionalmente positivo potencializa a consolidação de memórias e o engajamento cognitivo.

Nessa perspectiva, o professor constitui-se em um importante referencial moral e ético para os estudantes. No entanto, abordar o tema das emoções em sala de aula ainda é um desafio, visto que diferentes perspectivas coexistem. Embora, alguns docentes consideram que esse não é um assunto a ser tratado no espaço escolar, entendido por eles como um local exclusivo para o desenvolvimento cognitivo, em que a afetividade ocuparia um papel secundário. Por outro lado, há profissionais que atribuem ênfase excessiva ao aspecto afetivo, como se todos os problemas emocionais pudessem ser solucionados dentro da sala de aula.

De um ponto de vista, desconsiderar a dimensão emocional pode resultar em processos de aprendizagem mecânicos, descontextualizados e desmotivadores. A emoção, portanto, não é um elemento secundário, mas sim constitutivo da aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos pontuar algumas questões referentes a importância das emoções na aprendizagem escolar, identificam-se os aspectos fundamentais e estratégicos para compreensão da relação entre emoções e aprendizagem, que norteiam a visão do tema.

Assim Fonseca (2016) afirma que,

A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social. (Fonseca, 2016, p. 370).

Relações familiares e a aprendizagem

A família constitui o primeiro espaço de formação do indivíduo, influenciando diretamente seu desenvolvimento socioemocional. É nesse ambiente que a criança inicia suas interações com o meio e começa a construir suas características biopsicossociais.

“O ambiente familiar exerce papel central no desenvolvimento e no comportamento da criança. ...A presença de diálogo, carinho e respeito dentro do ambiente familiar favorece a construção de uma autoestima saudável, da segurança emocional e da capacidade de lidar com desafios sociais.”. (Vilar, Sena e Souza, 2023).

Sendo assim, toda criança cresce e aprende por meio da observação do comportamento e das atitudes de seus responsáveis, reproduzindo, muitas vezes, as práticas vivenciadas no ambiente familiar. No contexto familiar, diversos comportamentos emocionais exercem impacto direto sobre a criança desde seu nascimento. Gestos de carinho, atenção e cuidado proporcionam segurança e fortalecem o vínculo afetivo. Da mesma forma, no ambiente escolar, a criança necessita do apoio familiar, do incentivo e da orientação, elementos essenciais para desenvolver autoconfiança e protagonismo no próprio aprendizado. Em contrapartida, contextos de violência, negligência ou abandono tendem a gerar impactos emocionais negativos, refletindo-se na vida escolar.

Segundo Vilar; Sena e Souza (2023) “situações de negligência, violência ou ausência de apoio familiar impactam diretamente o desenvolvimento emocional e escolar das crianças, podendo resultar em dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e comportamentos desajustados” (Vilar; Sena; Souza, 2023, p. 4).

Relações entre professor e estudante

O professor tem como função de mediar o conhecimento aos alunos, sendo essa, mediação é o elemento fundamental no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire (1997) é por meio dessa interação que o professor ensina e também aprende, levando em consideração a realidade vivenciada por cada sujeito e, assim, construindo vínculos de afeto e confiança.

Para isso, o afeto e o respeito constituem condições indispensáveis na construção de relações saudáveis entre professor e aluno. Esses fatores contribuem para a criação de um ambiente tranquilo, seguro e acolhedor, que promove o aprendizado.

O professor é a base do processo educativo, no qual os alunos necessitam de atenção e compreensão para se sentirem confiantes, capazes de expressar suas emoções e motivações. O ser humano age conforme seu modo de pensar, e suas ações geram reações que possibilitam o

aprimoramento de suas atitudes. Esse aspecto é especialmente importante na idade escolar, momento em que o estudante começa a desenvolver autonomia e a aprender a tomar suas próprias decisões.

Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de 'estar em situação', ao debruçar-se reflexivamente sobre a 'situacionalidade', aconhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado a realidade concreta, mais se tornara sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

As relações entre professor e alunos deve ir além do convívio da sala de aula, em todas atividades possíveis e ocasiões extracurriculares, assim aumentando a aprendizagem escolar de uma forma livre por si só.

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas ao acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida de curiosidade e do aprendizado (Saltini, 2008, p.100).

O convívio do estudante no ambiente escolar é necessário para seu desenvolvimento, entretanto, podem ocorrer entre os estudantes processos de agressões, brigas, xingamentos, formação de grupinhos e posteriormente exclusão de outros estudantes. Nesse caso haverá dificuldades emocionais que impactaram o aprendizado, por isso é importante ter atenção dos professores, diretores e coordenadores das escolas para identificar qualquer tipo de agressão entre os estudantes, seja ela verbal ou física, onde podem gerar processos de vitimização e bullying.

O desenvolvimento de um ambiente que propicie relações de amizade e interação entre os estudantes pode acarretar menor incidência dessas ameaças, e assim, proporcionar uma aprendizagem positiva.

Impactos positivos das emoções na aprendizagem

As emoções estão ligadas ao processo de aprendizagem, e isso acontece em um espaço adequado, através de conteúdos metodológicos significativos e motivadores, que instigam o aluno ao interesse pelo aprendizado, e ainda, em um ambiente acolhedor, sendo assim, os professores podem lidar com diferentes emoções, em diversas situações, e com individualidade e necessidades de cada estudante.

Através de um processo de percepções transferenciais e contratransferenciais, revelam-se emoções, indicando uma relação indissociável com a aquisição do saber, pois, é a partir da ciência, desse modo não só da importância das emoções positivas, mas sim da organização e manejo com as emoções negativas, que os estudantes terão êxito em sua aprendizagem.

Desta forma,

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de auto regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tornariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada. Eis a razão porque o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais. (Fonseca, 2016, p. 370).

Assim fica esclarecido que a complexidade envolvida. “De fato, para que a aprendizagem ocorra, pela importância que tem a emoção na cognição (como sinônimo de razão), é necessário que se crie a volta das situações ou desafios[...]”. (Fonseca, 2016, p. 365). Diante disso, é necessário um ambiente com profissionais capacitados e formação continuada para percepção e acolhimento das necessidades dos estudantes, bem como um ambiente acolhedor, propostas pedagógicas que convidam os estudantes, e gerem curiosidades e criando vínculos positivos com todo o processo de aprendizagem.

Durante o processo de aprendizagem, é importante que os estudantes tenham acesso a propostas que os motivem e atividades que abordem temas de interesse dos estudantes. Nessa perspectiva, criam-se estímulos que tornam as relações mais significativas, promovendo ganhos cognitivos e ajudando a atender às necessidades específicas de cada um.

No ambiente físico escolar influência toda a prática e o desempenho do dia a dia, pois é nesse ambiente que as relações e afetividades são estabelecidas para a vivência em sala de aula, o ambiente organizado, acolhedor promoverá as emoções positivas e conseqüentemente um aprendizado eficaz.

O acolhimento também faz um grande diferencial nos resultados significantes. A atenção aos detalhes com materiais coletivos, a distribuição dos estudantes no ambiente, priorizando as necessidades de cada um, ajuda, motivação, atenção para aqueles que necessitam um olhar mais dinâmico e atento, isso se torna uma questão fundamental na aprendizagem, pois ajudará o estudante estabelecer uma relação positiva com os professores e influenciará na sua aprendizagem, no convívio entre colegas.

Os estudantes necessitam de um espaço físico e emocional equilibrado que lhes proporcionem segurança, conforto e bem estar nas relações estabelecidas pelos professores.

Impactos negativos das emoções na aprendizagem

As emoções influenciam em tudo na vida do ser humano, seja de forma positiva ou negativa, e no processo de aprendizagem não é diferente. Neste sentido, quando um estudante está com qualquer sentimento negativo como, ansiedade, tristeza, preocupação ou até mesmo desconforto, conseqüentemente a concentração dele será insuficiente, dificultando a capacidade do mesmo em perceber, compreender e assimilar qualquer tipo de informações e aprendizagens.

Os impactos negativos de quando não há um lugar acolhedor, profissionais capacitados para o acolhimento das emoções produzidas em sala de aula, terão conseqüências intensas na aprendizagem do aluno, por não saberem gerar aprendizagem significativas diante das

resistências emocionais, na qual estão nos processos internos, neurológicos, emocionais e ambientais.

“Em ambientes em que o clima não favorece a sensação de segurança emocional, crianças e adolescentes vivenciam estados emocionais adversos que comprometem funções cognitivas e de regulação — em especial por meio de ativação excessiva da amígdala, redução da eficácia do hipocampo e alterações no córtex pré-frontal, com prejuízos à aprendizagem e à memória.” (Johnson, 2024, p. 136).

Nesses termos, o sistema límbico é o cérebro emocional, que por sua vez é o conjunto de estruturas responsáveis pelas respostas emocionais, por muitas vezes as inconscientes, as diversas situações vivenciadas do dia a dia, ele é acionado através do desprazer. Sendo assim, todas as vezes que um ser humano é retirado da sua zona de conforto ou prazer, o sistema emocional tende a gerar sensações e sentimentos negativos como medo, raiva, insegurança. Em sala de aula, essas emoções podem provocar bloqueios no processo de aquisição de conhecimento, dificultando qualquer tipo de aprendizagem e reduzindo o prazer de aprender. “As dificuldades de aprendizagem são difíceis de defini-las, pois formam um grupo heterogêneo, podem ser categorizadas, como transitórias ou permanentes sendo que podem ocorrer em qualquer momento [...]. (Lira, 2016, p.11). Assim em um ambiente escolar, necessita de um olhar atento e aprofundado, e uma relação conjunta entre escola e família que facilitará o processo, que se torna muito importante e para fornecer ações preventivas, para intervir de forma efetiva antes mesmo de qualquer problema, ou em casos de encontrar soluções para os mesmos já constatados.

Capacitação dos profissionais da educação

- Emoções + aprendizagem

É importante que professores e seus colaboradores sejam capacitados, para que suas abordagens possam ter uma base sólida.

Todos os processos de capacitação buscam mover esforços para promover mudanças, assim, a conscientização e participação de todos é necessária para iniciar ações interventivas em sala de aula. Essas ações, por sua vez podem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo, com projetos, palestras e cursos específicos, que abordarão as necessidades do ambiente escolar.

Nesse viés, os cursos podem ser desenvolvidos por profissionais psicopedagogos da própria escola, ou por profissionais externos, a partir de dados e informações colhida através de observações e experiências vivenciadas dentro ou fora da sala de aula e com a ajuda dos familiares, assim, buscando de melhor modo a efetivação do processo, pois, um psicopedagogo é um profissional capacitado e habilitado para intervenção e resolução de processos educacionais e psicoafetivos, relacionais e funcionais. “Nesse sentido, a prática de reflexão crítica torna-se um fator facilitador do controle do processo de mudança pelo qual a escola passa, tornando-a melhor preparada, e qualificando-a para adaptar as medidas apresentadas”. (Veiga, Leite; Duarte, 2005, p.160).

Assim, esses processos interventivos devem sanar as necessidades imediatas e prevenir as que possam surgir, e desse modo alcançar melhores e mais rápidas mudanças na qualidade de vida e do aprendizado de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou esclarecer a importância das emoções na aprendizagem escolar, refletiu as dificuldades de aprendizagem que crianças e adolescentes podem ter devido a fatores relacionados às emoções nos vários estágios de desenvolvimento da vida dos mesmos, desde a convivência com os pais até a convivência com outros colegas e professores. Observou-se que conflitos familiares, e conflitos entre colegas ou professores são realmente impactantes no desenvolvimento emocional de um estudante, podendo trazer dificuldades de aprendizagem. Mais que compartilhar conhecimentos, o professor precisa expressar interesse e empatia, adotando atitudes que revelam sua preocupação com o processo de aprendizagem e com etapas de transição de vivências pelo estudante. Percebe-se que os benefícios de um ambiente preparado, bem como ações corretas, são extremamente necessidades do ambiente escolar, pois trazem muitos benefícios, visto que a sala de aula é um local de escuta e não silêncio, de acolhimento e não somente tarefas preestabelecidas.

Por fim, os resultados de transferências e contratransferências positivos e saudáveis propiciam ganho de conhecimento, afastando também possíveis dificuldades, como os transtornos, desequilíbrios e conseqüentemente bloqueios emocionais ou de aprendizagem na vida escolar do estudante. Os resultados são transformadores quando colocado em prática ações efetivas, como a capacitação profissional e recursos metodológicos adequados.

Assim o presente trabalho cumpre o seu objetivo de esclarecer alguns fatores emocionais que podem influenciar no processo de aprendizagem dos estudantes, e trazendo algumas possibilidades de soluções para os impasses potenciais encontrados no ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASINALLI-LUZ, A.; HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M. As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo de aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, n. 31, p. 138–167, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, M.; HERNÁNDEZ, J.; RUIZ, P. The role of emotion in cognitive engagement: implications for learning. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022.

IMMORDINO-YANG, M. H. **Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience**. New York: W. W. Norton & Company, 2020.

JOHNSON, Jaivarsini. Efeito das emoções na aprendizagem, na memória e nos transtornos associados às mudanças nos níveis de expressão: uma revisão narrativa. **Brain Circulation**, v. 10, n. 2, p. 134–144, 2024.

LYRA, G. J. H. As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: patologias ou intervenções pedagógicas não adequadas: o universo do impedimento do não saber; o ser aprendiz em risco. **Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 000070, p. 2–12, jun. 2016.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? **American Psychologist**, v. 71, n. 4, p. 203–215, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIBEIRO, M. M.; ROSSO, A. J.; MARTINS, R. B. Violência doméstica: a realidade velada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 85, n. 209–211, p. 114–125, jan./dez. 2004.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VEIGA, Laura da; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 143–167, set. 2005.

VILAR, Eduarda Albuquerque; SENA, Cristiano Pereira; SOUZA, Kalissa Costa de. *A influência do ambiente familiar no comportamento da criança*. In: **CONGRESSO NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO E SAÚDE – CONAUS**, 2023, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Doity, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/conausperiodico/trabalho/480724>. Acesso em: 12 nov. 2025.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **A influência das emoções no processo de aprendizagem**. Brasília, v. 101, n. 258, p. 382–403, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.googlearcademico.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2023.

A POTÊNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM AMBIENTES INTENCIONADOS

Dyeime Aline Belusso Bavaresco¹
Andressa de Oliveira Piassetta²

INTRODUÇÃO

O período da infância na maioria das sociedades contemporâneas, é definido pelo ato de brincar, servindo como portal para a fase da imaginação, da curiosidade e das relações sociais. Segundo Piaget (1971) a criança se desenvolve por meio de atividades lúdicas e necessita brincar para crescer.

O ato de brincar para a criança representa uma grande fonte de possibilidades, associada ao ato de pertencer a determinado grupo, construir sua identidade, além da diversão típica da infância. A brincadeira é uma atividade natural, na qual se pode atribuir e construir novos significados por meio da vivência (Novais; Franco, 2022).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018).

Com base nos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, percebe-se a importância de uma mediação que respeite os interesses e necessidades próprias das crianças. Na Educação Infantil, o brincar heurístico destaca-se como uma prática pedagógica que reconhece a criança como pesquisadora ativa, é estimulada a imaginar, criar, formular hipóteses e organizar seu pensamento, manipular objetos não estruturados, ela descobre propriedades como peso, cor, textura e temperatura, ativando os sentidos e desenvolvendo habilidades diversas (Revista Autêntico, 2025).

O brincar heurístico é um recurso contemporâneo importantíssimo para educação, em romper padrões que existe a imposição de brinquedos comerciais, para dar lugar ao lúdico mais funcional e próximo à realidade da criança. “O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como consequência de suas vivências” (Novais; Franco, 2022).

¹ Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, professora, licenciada em normal superior, acadêmica do curso de pedagogia pela Unicesumar, pós graduada em Especialização em educação infantil e anos iniciais com ênfase em psicomotricidade e ludicidade pela UNIDEAU. *E-mail*: prof.dyeimi@ipirangadosul.rs.gov.br

² Professora da Rede Municipal de Ipiranga do Sul, Bióloga licenciada pelo IFRS campus Sertão, pós graduada em Teorias e Metodologias da educação, prof.andressa@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

Nesses espaços, o brincar deixa de ser apenas recreativo e se transforma em um momento de investigação ativa, em que materiais não estruturados, recicláveis ou naturais são disponibilizados para serem combinados, testados e ressignificados pelas crianças. Assim, cada objeto pode se tornar algo novo, incentivando a imaginação e a solução criativa de problemas. Além disso, a organização intencional do ambiente, somada à observação e à escuta sensível do professor, permite compreender interesses e necessidades do grupo, promovendo aprendizagens que dialogam com o currículo e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ao valorizar o brincar heurístico nos espaços brincantes, a escola assume uma postura inovadora e respeitosa com a infância, reconhecendo que a curiosidade natural das crianças é um potente motor para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional. Esse tipo de prática transforma o ambiente escolar em um território vivo de descobertas, onde aprender e brincar se entrelaçam de forma significativa.

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo modelo coleta de dados documentando o processo, sendo as brincadeiras das crianças vivenciadas dentro dos espaços brincantes, a partir da observação e participação nos grupos, a professora interage com as crianças em diferentes momentos e espaços.

A força dos espaços investigativos na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o ambiente não é apenas um cenário onde acontecem as atividades; ele é um elemento ativo no processo de aprendizagem. Organizar espaços que convidam à investigação significa reconhecer a criança como sujeito curioso, criativo e capaz de construir conhecimentos por meio da experimentação. Ao planejar cantos, ateliês e ambientes que estimulam a exploração, o educador abre caminhos para que as crianças testem hipóteses, descubram propriedades dos materiais, se expressem livremente e desenvolvam habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Os materiais recicláveis são aliados potentes nesse processo. Caixas, rolos de papel, garrafas plásticas, potes, tampas, tecidos e restos de madeira, quando disponibilizados de forma organizada e acessível, transformam-se em convites para criar, investigar e imaginar. Esses materiais, por não terem um uso pré-definido, estimulam o pensamento divergente e a criatividade: uma caixa pode virar um carro, um castelo ou um laboratório de descobertas. Além disso, trabalhar com recursos recicláveis promove a consciência ambiental desde cedo, despertando nas crianças valores de sustentabilidade, reaproveitamento e cuidado com o planeta.

“O brincar heurístico com não brinquedos valoriza a potência criativa das infâncias e reconhece sua capacidade de reinvenção do mundo.” (Ferreira *et al.*, 2022). Através dos espaços investigativos e intencionados provocam essa curiosidade e potencialidade de criar, observar, explorar e criar sozinho.

A pedagogia de espaços investigativos também contribui para o desenvolvimento da autonomia. Quando os ambientes são organizados para que as crianças escolham materiais, testem ideias e encontrem soluções para seus desafios, elas exercitam a tomada de decisão e a capacidade de planejar e concluir suas próprias criações. Além disso, o trabalho colaborativo emerge naturalmente: grupos se formam para experimentar, construir e brincar juntos, aprendendo a negociar ideias, compartilhar recursos e respeitar o tempo e a produção do outro.

Sob o olhar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), esses espaços dialogam com diversos campos de experiência, como “Traços, sons, cores e formas”, “Corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”. Ao investigar materiais recicláveis e elementos naturais, as crianças desenvolvem linguagem oral e corporal, raciocínio lógico-matemático, noções de ciência, arte e cultura, além de vivenciarem práticas sociais relacionadas à preservação ambiental.

Do ponto de vista do educador, planejar espaços investigativos exige intencionalidade pedagógica. Não basta oferecer materiais; é necessário observar o que desperta interesse no grupo, propor desafios adequados à faixa etária e acompanhar as descobertas com escuta atenta, questionamentos que provoquem reflexão e registros das aprendizagens. Assim, o professor torna-se mediador, oferecendo suporte para que as experiências espontâneas ganhem significado e se transformem em conhecimento.

Os espaços investigativos com materiais recicláveis e naturais formam crianças mais criativas, conscientes, colaborativas e conectadas com o meio ambiente. Eles tornam a escola um lugar vivo, onde brincar e aprender acontecem de maneira integrada, prazerosa e cheia de sentido, preparando os pequenos para compreender o mundo com olhar crítico, sensível e sustentável.

A observação como base para um planejamento significativo

Na Educação Infantil, observar a turma é uma prática essencial para que o professor compreenda quem são as crianças com as quais irá trabalhar. Mais do que acompanhar comportamentos, observar significa estar atento às necessidades individuais e coletivas, aos interesses que surgem espontaneamente nas brincadeiras e às falas que revelam pensamentos, sentimentos e hipóteses sobre o mundo. Essa escuta sensível permite que o educador conheça profundamente cada criança, reconhecendo seu ritmo de desenvolvimento, suas formas de interação, suas curiosidades e seus desafios.

As falas das crianças, quando acolhidas, oferecem pistas valiosas para a construção de projetos e atividades: perguntas, comentários e histórias compartilhadas revelam o que faz sentido para elas e podem nortear experiências mais significativas.

Essa postura investigativa do educador está alinhada à ideia de que o planejamento pedagógico deve nascer da realidade do grupo, e não de uma lista fixa de conteúdos desconectados de quem aprende. Reforça a importância de considerar as vivências, saberes prévios e interesses das crianças para garantir uma aprendizagem ativa e contextualizada. Ao partir do que os pequenos já sabem e desejam descobrir, o professor promove um ensino que respeita a infância como tempo de curiosidade, imaginação e protagonismo (BNCC, 2018).

Assim, observar a turma não é uma tarefa secundária, mas um ato pedagógico intencional que dá sentido ao trabalho docente. Ao conhecer quem são seus alunos, o professor transforma o currículo em algo vivo e contextualizado, promovendo experiências que dialogam com o universo infantil, potencializam aprendizagens e valorizam cada criança como protagonista de sua própria jornada.

Ambientes ricos como estímulo à curiosidade e à aprendizagem na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o espaço é muito mais do que um lugar físico: ele se transforma em um instrumento pedagógico ativo, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Quando o ambiente é bem planejado, ele convida à descoberta, desperta a curiosidade e possibilita aprendizagens significativas que acontecem de forma espontânea e prazerosa.

Materiais diversificados — como blocos de montar, tecidos, livros, elementos naturais, objetos recicláveis, instrumentos musicais, materiais de arte e jogos de faz de conta — estimula múltiplas linguagens e competências. Ao manipular esses recursos, as crianças desenvolvem coordenação motora, raciocínio lógico, criatividade, expressão oral e corporal, além de aprenderem a solucionar problemas de maneira colaborativa.

Esses ambientes ricos também valorizam o protagonismo infantil. Ao ter liberdade para explorar diferentes possibilidades, a criança se torna ativa na construção do conhecimento e aprende a tomar decisões, organizar materiais, negociar com colegas e expressar seus sentimentos e ideias. Além disso, espaços bem pensados fortalecem a convivência social: as crianças aprendem a compartilhar, esperar sua vez, cooperar e respeitar as produções dos outros.

“A criança aprende quando está imersa em experiências significativas, nas quais ela pode agir, experimentar, perguntar e se expressar de múltiplas formas.” (Fochi, 2015). A realidade da criança é tocar os objetos, explorar o seu redor, fazer experiências, é a curiosidade, através da criança curiosa existe um aluno inteligente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a importância de ambientes desafiadores e instigantes, que dialoguem com os campos de experiência e garantam às crianças vivências integradas entre brincar, aprender e se relacionar.

Figura1. Espaço cilindros e círculos



Fonte: A autora, 2023.

Figura 2. Mercadinho- lúdico e vida financeira desde cedo



Fonte: A autora, 2023.

Figura 3. Reflexos e explorar giros



Fonte: A autora, 2023.

Figura 4. Explorando os animais em seu hábitat



Fonte: A autora, 2023.

Figura 5. Explorando os animais da fazenda e o milho.



Fonte: A autora, 2023.

Documentar o processo: dar visibilidade às aprendizagens e qualificar o planejamento pedagógico

Na Educação Infantil, o aprendizado não se restringe ao resultado final de uma atividade, mas se constrói em cada experiência, tentativa e descoberta que a criança vivencia. Documentar o processo — por meio de fotos, vídeos, registros escritos e observações — é uma prática pedagógica essencial para dar visibilidade a essas aprendizagens e apoiar um planejamento cada vez mais intencional e significativo. Ao registrar, o professor consegue acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo do grupo, compreender como as crianças pensam, agem e interagem e, assim, tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

A documentação pedagógica vai além de guardar lembranças; ela é uma ferramenta de reflexão. Ao rever fotos, vídeos ou anotações, o educador identifica avanços, desafios e interesses emergentes, podendo reorganizar espaços, adaptar materiais e planejar novas propostas que respondam às curiosidades e necessidades das crianças. Esse processo também favorece uma avaliação formativa, pois permite perceber não apenas o que a criança sabe, mas como ela aprende, quais hipóteses levanta, quais estratégias utiliza e de que forma se relaciona com o grupo.

Além de apoiar o professor, a documentação aproxima a família do cotidiano escolar, tornando visível a complexidade e a riqueza das experiências vividas. Ao compartilhar registros, o educador mostra que cada desenho, brincadeira ou experimento carrega intencionalidade pedagógica e promove competências importantes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como curiosidade, comunicação, autonomia e convivência.

Outro aspecto importante é que a documentação valoriza a voz da criança. Ao incluir falas, reflexões e ideias nos registros, o professor reconhece o protagonismo infantil e cria oportunidades para que elas revisitem suas experiências, reflitam sobre o que descobriram e se sintam autoras do processo de aprendizagem. Esse olhar respeitoso fortalece a autoestima e a motivação para explorar e investigar cada vez mais.

Assim, documentar o processo é muito mais do que colecionar fotos ou arquivar atividades. Trata-se de uma prática reflexiva, que ajuda a construir uma escola viva, dinâmica e centrada nas crianças. Quando o professor observa, registra e analisa, ele transforma

informações em conhecimento pedagógico e garante que o planejamento seja conectado às experiências reais do grupo, tornando a aprendizagem mais significativa, intencional e encantadora.

Promover o brincar como eixo central da aprendizagem na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o brincar é a linguagem mais genuína da criança e deve ser entendido como um direito e um eixo estruturante do processo educativo. É por meio das brincadeiras que os pequenos exploram o mundo, experimentam possibilidades, elaboram sentimentos, criam hipóteses, constroem relações sociais e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Garantir que o espaço escolar seja um local propício ao brincar é reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

Quando o professor organiza ambientes que convidam à exploração e experimentação, cria condições para que as crianças investiguem livremente, descubram novos usos para materiais, inventam jogos e representam situações do cotidiano. O brincar simbólico — como cozinhar de faz de conta, cuidar de bonecos ou representar profissões — possibilita que elas compreendam papéis sociais, expressem emoções e desenvolvam linguagem. Já o brincar de construção, com blocos, caixas e objetos diversos, estimula o raciocínio lógico, a coordenação motora e a resolução de problemas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como experiência fundamental para o desenvolvimento nos campos “Corpo, gestos e movimentos”, “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”. Ao planejar intencionalmente momentos e espaços para brincar, o professor garante que essa prática não seja apenas recreativa, mas também uma oportunidade de aprendizagem significativa. O brincar dá sentido ao currículo, pois conecta o que a criança já sabe às novas descobertas de forma prazerosa e contextualizada.

Além disso, promover o brincar é também promover a autonomia e a cooperação. Ao escolher onde brincar, com quem e como utilizar materiais, as crianças aprendem a tomar decisões, negociar regras e resolver conflitos. O professor, ao atuar como mediador, observa, intervém quando necessário e propõe desafios que ampliem as experiências, mas sem retirar o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- NOVAIS, Samara Santana; FRANCO, Simone Carla Delfino. Brincar heurístico: aprendizagem lúdica, livre e significativa na educação infantil. **Revista Panorâmica**, v. 36, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistapanoramica.com.br/artigo36>. Acesso em: 04 out. 2025.
- FOCHI, Paulo. **A escuta como princípio para uma pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FERREIRA, Anna Carolina *et al.* **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe] Fernando Piffer – Vol. 5, nº 5 (set. 2025) – São Paulo-SP. Instituto P2G Educacional, 2025. Disponível em: <<https://revistaautenticos.com.br/>>. Acesso em: 07/10

RELATO DO CAMINHO TRILHADO A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE IPIRANGA DO SUL/RS

Luciane Ambrozini¹
Tatieli Rodighiero Hahn²

INTRODUÇÃO

A educação integral em tempo integral constitui-se em uma das principais estratégias para a garantia do direito à educação de qualidade, promovendo aprendizagens significativas, redução das desigualdades e ampliação de oportunidades formativas. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Por meio da articulação entre escola, família e comunidade a Educação em Tempo Integral, visa garantir não apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também o fortalecimento de uma educação que transforma realidades, contribui para a equidade social e para a construção de uma sociedade mais justa.

Ipiranga do Sul, município de pequeno porte no norte do Rio Grande do Sul, apresenta uma realidade peculiar: possui apenas uma escola municipal, a EMEF Dom João Becker, que atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a construção de uma proposta de educação integral envolve forte articulação entre gestão democrática, participação comunitária e intersetorialidade.

O presente artigo tem por objetivo analisar os fundamentos, a implementação, os resultados e os desafios da política de educação integral em tempo integral no município, bem como listar alguns dos projetos extracurriculares já em andamento.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A concepção de educação integral adotada em Ipiranga do Sul ainda não está totalmente alinhada aos marcos legais e pedagógicos nacionais. A LDB (Lei nº 9.394/1996) orienta que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) prevê, em sua Meta 6, a ampliação da jornada escolar para pelo menos sete horas diárias em 50% das escolas públicas. Essa meta vem sendo buscada de acordo com a realidade local: a ampliação da jornada ocorre conforme a procura das famílias e as possibilidades de atendimento da rede, mantendo o compromisso de avançar gradualmente rumo ao que estabelece o Plano Nacional de Educação. (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

¹ Graduada em Língua Portuguesa, Espanhol e suas respectivas Literaturas pela URI- Erechim. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UPF – Passo Fundo. *E-mail*: prof.luciane@djb.ipirangadosul.rs.gov.br

² Graduada em Agronomia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Formação Pedagógica para Docentes não Licenciados. Especialista em sistemas de Produção Vegetal. *E-mail*: tatieliro@gmail.com

Autores como Cavaliere, 2009 e Gadotti, 2009 ressaltam que a educação integral não se reduz ao tempo integral, mas representa a ampliação das oportunidades formativas. Paulo Freire, 1987, por sua vez, destaca a importância do diálogo e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo, o que inspira práticas mais democráticas e inclusivas. Em Ipiranga do Sul, a concepção de integralidade está expressa no Projeto Político-Pedagógico da EMEF Dom João Becker, que valoriza a formação humana em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, cultural, física e emocional.

O currículo da rede municipal busca integrar saberes e experiências. Na Educação Infantil, o brincar, a escuta e a interação são reconhecidos como eixos estruturantes, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Nos anos iniciais e finais, destacam-se metodologias ativas, oficinas de arte, esporte, cultura e projetos de meio ambiente. O Projeto Político-Pedagógico enfatiza a valorização das tradições locais e a articulação com o território, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. Projetos interdisciplinares e feiras comunitárias aproximam a escola da realidade sociocultural dos estudantes.

Embora o município ainda não tenha realizado a adesão formal ao Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), diversas ações já vêm sendo desenvolvidas em consonância com os princípios da política nacional. Na Educação Infantil, por exemplo, Ipiranga do Sul assegura matrícula a 100% das crianças de 4 e 5 anos em turmas de turno parcial, complementadas por atividades de desenvolvimento integral no contraturno. Dessa forma, mesmo antes da adesão oficial, a rede municipal demonstra compromisso com a ampliação da jornada e com a formação integral de seus estudantes, avançando gradualmente conforme suas condições estruturais e orçamentárias permitem.

A intersetorialidade é marca da implementação: parcerias com Saúde e Assistência Social garantem acompanhamento a crianças com deficiência e em vulnerabilidade social, o Círculo de Pais e Mestres fortalece a integração entre escola e comunidade. Abaixo podemos observar os projetos no contra turno escolar desenvolvido pelo município, em busca de oferta de atividade de Educação em Tempo Integral bem como a sua contribuição.

VIVÊNCIAS DOS PROJETOS EXTRACLASSE NO MUNICÍPIO DE IPIRANGA DO SUL E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE

Atualmente nosso município possui 11 projetos extraclasse em pleno desenvolvimento, todos são apoiados e financiados pelo governo municipal. Podem participar crianças de diversas idades, eles acontecem no contra turno escolar proporcionando uma formação integral do estudante.

Dentre eles estão os projetos de escolinha de futsal e voleibol desenvolvidos pela rede municipal, o qual acontece no Ginásio Esportivo Municipal. Mais do que atividades esportivas, favorecem a socialização, o trabalho em equipe, a disciplina e o respeito às regras, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões física, cognitiva, social e emocional.

Além de estimular hábitos saudáveis e a convivência respeitosa, a prática esportiva fortalece o vínculo entre escola e comunidade, uma vez que envolve famílias e parceiros locais na realização de treinos, torneios e eventos. Nesse sentido, o futsal e o vôlei extrapolam o caráter

competitivo e se consolidam como estratégia pedagógica, promovendo valores como cooperação, solidariedade e inclusão.

Figura 1. Projetos extracurriculares de escolinha de Voleibol e Futsal



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Inglês ofertado aos estudantes do 1º ao 4º ano acontece na sala da Cooperativa Escolar, que fica junto ao CRAS. A introdução a uma língua estrangeira desde os primeiros anos do Ensino Fundamental amplia horizontes culturais, promove novas formas de comunicação e desenvolve competências cognitivas que extrapolam o aprendizado do idioma.

Ao trabalhar a língua inglesa por meio de jogos, músicas, histórias e situações práticas de comunicação, o projeto contribui para a formação integral do estudante, estimulando a criatividade, a autonomia, o respeito à diversidade cultural e a valorização de outras formas de expressão. Além disso, fortalece habilidades socioemocionais, como autoconfiança e cooperação, ao incentivar os alunos a se expressarem em outro idioma em atividades coletivas. O projeto vai além do aspecto linguístico: ele prepara os estudantes para atuar em um mundo cada vez mais globalizado, ao mesmo tempo em que valoriza a ludicidade e a aprendizagem significativa, aspectos essenciais para a educação integral.

Figura 2. Projeto extracurricular de Inglês

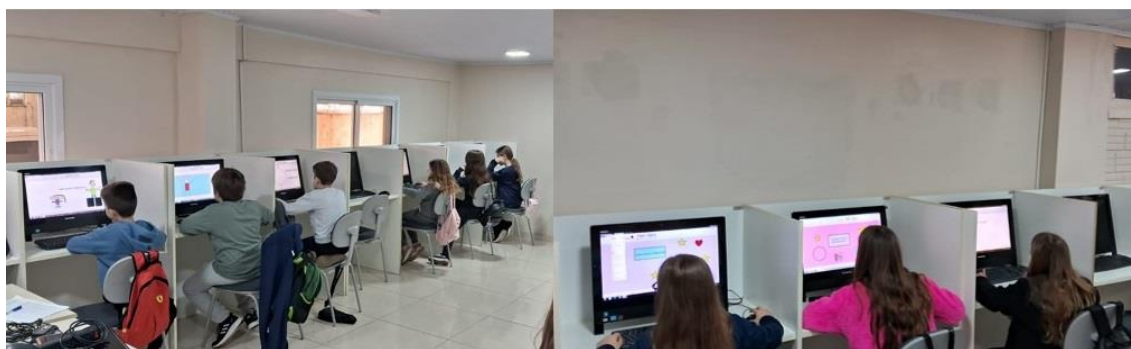


Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Informática, ofertado aos estudantes do 1º ao 9º ano, acontece na Sala de Informática da EMEF Dom João Becker. Em uma sociedade cada vez mais digital, o domínio das tecnologias da informação e comunicação amplia as possibilidades de aprendizagem, comunicação e inserção social, preparando os alunos para os desafios do presente e do futuro.

Esse projeto está alinhado à Competência Geral 5 da BNCC, que orienta a utilização crítica, significativa e ética das tecnologias digitais na educação básica. Ao proporcionar acesso e formação digital a todos os estudantes, a iniciativa também responde à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que propõe a ampliação do tempo escolar com atividades formativas diversificadas. Dessa forma, a Informática contribui para a inclusão digital, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e a formação integral do estudante, favorecendo sua inserção cidadã em uma sociedade marcada pela cultura digital.

Figura 3. Projeto extracurricular de Informática



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Música, ofertado do 1º ao 9º ano, está em consonância com a BNCC, que reconhece a Arte como componente curricular essencial para a formação integral, valorizando a criatividade e a diversidade cultural, contribuindo para a efetivação da Meta 6 do PNE (Lei nº 13.005/2014), ao ampliar o tempo escolar com atividades de natureza artística e cultural. A música, enquanto linguagem universal, possibilita o desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser humano: a sensibilidade, a criatividade, a coordenação motora, a memória, a atenção e a expressão cultural. Ao participar de atividades musicais — como canto coral, prática instrumental e apreciação musical —, os alunos ampliam seu repertório cultural e vivenciam experiências que favorecem tanto a expressão individual quanto o trabalho coletivo. O projeto acontece no Centro de Multiconvivência do Município.

Figura 4. Projeto extracurricular de Música



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Danças Urbanas, desenvolvido com os estudantes do 1º ao 9º ano, acontece no Centro de Multiconvivência do Município. A dança, enquanto forma de linguagem corporal, possibilita que os alunos expressem emoções, explorem sua criatividade e fortaleçam a autoestima. No caso das Danças Urbanas, o vínculo com a cultura jovem e contemporânea aproxima a escola do universo dos estudantes, tornando a aprendizagem mais atrativa e contextualizada.

Por meio de coreografias, improvisações e apresentações, os alunos desenvolvem habilidades motoras, disciplina, cooperação e respeito à diversidade. Além disso, o projeto promove inclusão, já que a dança é uma prática acessível e capaz de integrar diferentes perfis e talentos. Ao ocupar espaços escolares e comunitários com essa expressão artística, a escola fortalece sua função social de valorização da cultura, do lazer e da convivência coletiva.

Figura 5. Projeto extracurricular de Danças Urbanas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Hapkido, oferecido em parceria com a ASAMCO e destinado aos estudantes do Pré B ao 9º ano, acontece no Ginásio Esportivo Municipal. Como arte marcial de origem coreana, o Hapkido valoriza não apenas a prática física, mas também princípios de

disciplina, respeito, autocontrole e equilíbrio, fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Durante os treinos, os alunos desenvolvem habilidades motoras, coordenação, força e agilidade, ao mesmo tempo em que são estimulados a cultivar valores como cooperação, resiliência e respeito mútuo. O caráter formativo da prática transcende a dimensão esportiva, favorecendo a construção da autoestima, do autocontrole emocional e da convivência harmoniosa. O Hapkido contribui diretamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Figura 6. Projeto extracurricular de Hapkido



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O projeto de Ballet, voltado à Educação Infantil e às Séries Iniciais, está em consonância com a BNCC, especialmente no eixo de Corpo, gestos e movimentos. O projeto acontece no Centro de Multiconvivência do Município. A dança, ao ser introduzida desde os primeiros anos escolares, possibilita que os alunos desenvolvam coordenação motora, equilíbrio, postura e ritmo, ao mesmo tempo em que favorece a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética, as crianças aprendem a se expressar por meio do corpo, vivenciando sentimentos e ideias de maneira lúdica e prazerosa. A prática também promove a socialização e o trabalho em grupo, estimulando valores como respeito, cooperação e disciplina, essenciais para a convivência escolar.

Figura 7. Projeto extracurricular de Ballet para Educação Infantil e Séries Iniciais

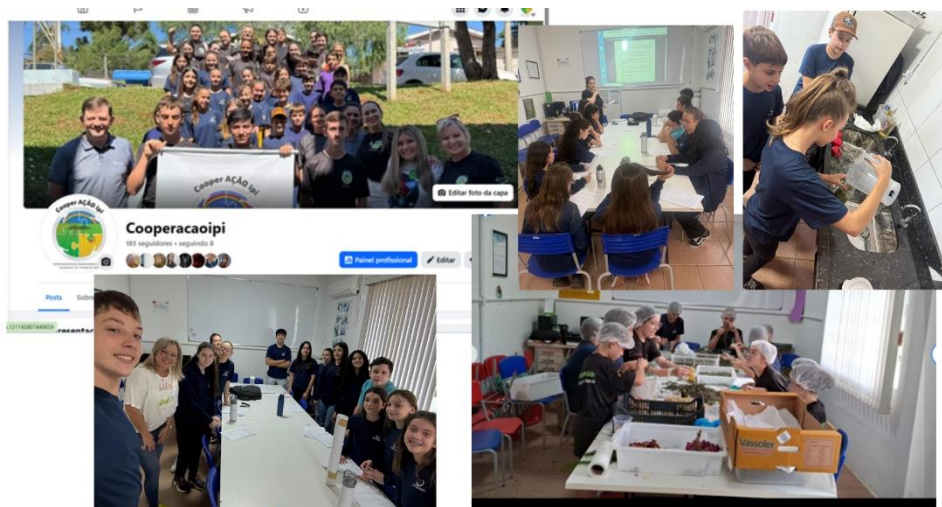


Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

A CooperAÇÃOIpi é uma cooperativa escolar criada em 22 de novembro de 2022, registrada na OCERGS e na Fundação Sicredi, para estudantes das séries finais da Escola Municipal Dom João Becker. O projeto é desenvolvido em parceria entre a SMEC e o Sicredi Sul Minas, com o objetivo de proporcionar aos alunos a vivência dos princípios e valores do cooperativismo, como solidariedade, responsabilidade e participação democrática. Tem sala própria, no prédio do CRAS, onde, sob orientação de uma professora mediadora e com o uso da metodologia do Jogo Cooperlândia, os estudantes atuam como protagonistas do processo de aprendizagem, exercendo papéis de pesquisadores e empreendedores. O grupo desenvolveu o produto “Mix de ervas medicinais para chimarrão”, resultado de estudos sobre plantas nativas e saberes locais, que será em breve comercializado.

O projeto fortalece competências como liderança, trabalho em equipe, comunicação e autonomia, além de aproximar a escola da comunidade. Promove ainda o reconhecimento da identidade local e a valorização da cultura regional, articulando teoria e prática em um ambiente de cooperação e protagonismo estudantil.

Figura 8. Projeto Extracurricular de Cooperativa Escolar para séries finais



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

O Projeto da Horta Escolar da Escola Municipal Dom João Becker integra as ações de Educação Integral desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Ipiranga do Sul. Foi construída esse ano e já está em funcionamento. A iniciativa tem como objetivo promover a aprendizagem por meio da prática, estimulando a consciência ambiental, a alimentação saudável e o trabalho cooperativo entre os estudantes.

O projeto é desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, e conta com a participação ativa dos alunos do 7º ano e da Cooperativa escolar na preparação do solo, plantio, cuidados e colheita dos alimentos. As atividades são acompanhadas pelos professores e articuladas com conteúdo de Ciências, Matemática. Também, no espaço anexo à horta, há uma composteira, que aproveita os resíduos orgânicos produzidos na escola, transformando-os em adubo natural para o cultivo das plantas. Essa prática reforça o compromisso com a sustentabilidade ambiental e ensina aos estudantes a importância da redução do desperdício e do reaproveitamento de materiais. Por meio desse processo, os alunos compreendem o ciclo natural dos alimentos e desenvolvem atitudes de cuidado com o meio ambiente, tornando-se protagonistas de ações concretas em favor da preservação e do consumo consciente.

Figura 9. Projeto Extracurricular da Horta Escolar



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

Invernada Artística do CTG Herança dos Tauras é regida pelas coordenadoras e patronagem do CTG, o governo municipal custeia o pagamento do professor, o qual ministra as aulas de danças fazendo com que não tenha custo para os integrantes. O grupo participa de diversas apresentações locais e regionais, incluindo rodeios artísticos.

Esse projeto além de desenvolver a arte, o convívio em sociedade, resgata consigo os valores primordiais do ser humano, respeito, ética, buscando honrar e valorizar nossa cultura e tradição.

Figura 10. Grupo da Invernada Artística do CTG Herança dos Tauras



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

A política educacional municipal valoriza a diversidade cultural e assegura o atendimento a estudantes com deficiência, com apoio de monitores e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola desenvolve atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais, em conformidade com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Por ser um município de pequeno porte, a equidade territorial também é garantida, pois todos os estudantes frequentam a mesma escola, o que permite uniformidade no acesso às oportunidades educativas.

Entre os resultados da implementação, destacam-se: ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, maior diversidade de experiências formativas, fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e atendimento universal na pré-escola.

Além de promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, os projetos ampliam o tempo escolar de forma significativa, tornando-o mais dinâmico e prazeroso. Dessa maneira, cumpre um papel essencial na construção de uma escola que valoriza as diferentes formas de expressão humana e reconhece a cultura como dimensão constitutiva da formação integral, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, ampliando tempos e espaços de aprendizagem, integrando saberes e promovendo a formação de sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com o cuidado de si, do outro e do meio ambiente, em consonância com a concepção de educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Ipiranga do Sul evidencia que a educação integral em tempo integral pode ser viabilizada em municípios de pequeno porte. Assim, esses projetos demonstram como as atividades extracurriculares podem dinamizar o tempo ampliado na escola e enriquecer a formação dos estudantes, conferindo significado à proposta de educação integral e fortalecendo o papel da escola como espaço de aprendizagens múltiplas.

O caminho percorrido pelo município reafirma que a política de tempo integral deve ser entendida como direito, e não como privilégio, fortalecendo o ideal de uma escola pública inclusiva, democrática e comprometida com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014

BRASIL. Lei nº 14.640. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Lei nº 14.644. Altera a LDB para fortalecer a gestão democrática. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**: uma nova forma de organizar o tempo escolar. Educação e Sociedade, Campinas, 2009.

ESCOLA MUNICIPAL DOM JOÃO BECKER. **Projeto Político-Pedagógico**. Ipiranga do Sul, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MEC/SEB. **Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2010.

