

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

67ª Edição | Volume 12
Número 12 | dezembro/2025

ISCI

- Ciências Agrárias

- Educação

- Empresarial

- Engenharia

- Jurídica

- MBA Executivo

- Saúde

- Social

- Tecnologia

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

67ª Edição | Volume 12 | Número 12 | dezembro/2025



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.12, v.12, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, dezembro, 2025.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	7
EDUCAÇÃO	9
- A avaliação na musicalização infantil como instrumento de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Sabrina Magalhães Silva Porfiro)	11
- A coruja-buraqueira e a BNCC: uma experiência de aprendizagem (Angélica de Freitas Nunes Rocha; Elenita Janaína Martins Pereira).....	16
- A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e desafios (Jokassia Pelegrini Bognar; Loana Valquiria Barbosa de Lima Sales; Luciane Rodrigues de Farias; Sandra Pegoraro dos Santos)	26
- A importância do planejamento nas atividades de Educação Física (Isabel Francisca Moreira Araújo)	31
- Alimento que me sustenta (Sônia Cristina de Souza Araújo; Odair Dias de Oliveira; Ione Dias de Oliveira Santos; Angela de Oliveira Santos)	36
- Aprendendo com os animais: um projeto de intervenção para a alfabetização no pós-pandemia (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wiber; Rosmari Favaretto Walker).....	44
- As habilidades específicas da música no Ensino Médio à luz da BNCC: contribuições para a formação integral do estudante (Sabrina Magalhães Silva Porfiro).....	54
- Aula prática de preservação ambiental na Educação Infantil (Isabel Francisca Moreira Araújo)	59
- Educação Infantil e inclusão: desafios no trabalho com crianças atípicas e a importância da parceria entre a sala regular e a sala de recursos para a construção de aprendizagem significativa (Edinéia Carla Silva; Claudia Regina Pinto Costa; Meury Aparecida dos Santos)	66
- Implementação dos instrumentos de avaliação como prática de investigação: o modelo dos campos semânticos (mcs)(Marcio Roberto Hobold)	89
- O fogo que consome o futuro (Sônia Cristina de Souza Araújo; Odair Dias de Oliveira; Ione Dias de Oliveira Santos; Angela de Oliveira Santos) ..	108

- O menino que aprendeu a ver: a jornada de descobertas na alfabetização infantil (Valquíria Mariano Tavares Barroso).....	117
- O papel da atividade física na promoção da saúde e desenvolvimento motor infantil (Luciene Lopes de Freitas Santana; Rosineila Dias Vieira; Rosimeire Dias da Silva; Amanda Jesus Azevedo dos Reis; Patrícia Mendonça da Silva; Cintia Viviane Alves; Lidiane Ramos dos Santos Silva)	132
- Práticas de Educação Ambiental (Isabel Francisca Moreira Araújo)....	143
- Práticas de ensino no estágio supervisionado (Sabrina Magalhães Silva Porfiro)	148
- Práticas Pedagógicas para promover o hábito leitor em tempos de avanço tecnológico e Globalização Informacional (Viviane dos Santos Ferreira Coutinho)	154
- Projeto "Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas": cultura lúdica, infância e aprendizagem (Gilmara Ribeiro Wiber; Marta Szolomicki; Rosmari Favaretto Walker)	162
- Projeto Cantata de Natal (Sabrina Magalhães Silva Porfiro)	170
- Saia da leitura (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wilges; Rosmari Favaretto Walker)	176
- Sentinelas da leitura (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wilges; Rosmari Favaretto Walker).....	186
- Trabalhando as habilidades socioemocionais nas aulas de Educação Física (Isabel Francisca Moreira Araújo)	195
- Trabalhando corpo, gestos e movimentos com crianças da Educação Infantil (Isabel Francisca Moreira Araújo).....	200
- Uso de telas na infância: entre benefícios, riscos e a importância da mediação (Viviane dos Santos Ferreira Coutinho).....	205
- Vivências do estágio em gestão escolar (Sabrina Magalhães Silva Porfiro)	214
SAÚDE.....	221
- Gestão da emoção como estratégia para a promoção da saúde mental (Luzinete da Silva Mussi)	223

EDITORIAL

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.” (Leonardo da Vinci)

Aprender é um movimento contínuo de descoberta e renovação. É permitir que a mente se mantenha viva, curiosa e aberta ao novo. Cada aprendizagem representa um passo em direção à autonomia, ao pensamento crítico e à ampliação de horizontes, um processo que não se esgota, pois sempre há algo mais a conhecer, compreender e transformar.

A profunda reflexão de Leonardo da Vinci nos lembra que o aprendizado é um exercício de liberdade. Diferente de tantas experiências marcadas pelo receio ou pelo desgaste, aprender fortalece, encoraja e expande. Não há arrependimento em quem busca o saber, pois cada conhecimento adquirido se torna uma ferramenta para enfrentar desafios, construir caminhos e dar sentido à própria trajetória.

Na ISCI Revista Científica, acreditamos no aprender como força propulsora da evolução individual e coletiva. Cada texto publicado, cada pesquisa compartilhada e cada debate promovido são expressões desse compromisso com o conhecimento como bem permanente, algo que não se perde, não se esgota e não se limita ao tempo.

Agradecemos a todos que caminham conosco nessa jornada de aprendizado constante: autores, leitores, pareceristas e colaboradores. Juntos, reafirmamos a certeza de que aprender é um ato de coragem e esperança, um gesto que alimenta a mente, fortalece a sociedade e constrói, dia após dia, um futuro mais consciente e transformador.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

EDUCAÇÃO

**- A avaliação na musicalização infantil como instrumento de
aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Sabrina Magalhães
Silva Porfiro)**

A avaliação na musicalização infantil como instrumento de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem

Sabrina Magalhães Silva Porfiro

DOI: 10.5281/zenodo.17795079

RESUMO

A avaliação no contexto educacional assume papel fundamental no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, não se constituindo apenas como instrumento classificatório, mas sobretudo diagnóstica e formativa. Na Educação Infantil, em especial na disciplina de Musicalização Infantil, o caráter avaliativo apresenta especificidades, uma vez que grande parte das aprendizagens ocorre por meio de atividades práticas, corporais, sonoras e interativas. Neste sentido, a observação contínua do professor torna-se ferramenta essencial para identificar avanços, dificuldades individuais e coletivas, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas. O presente artigo discute a função da avaliação na musicalização infantil enquanto estratégia de aprimoramento das práticas docentes e garantia do direito de aprender, enfatizando a importância do ciclo permanente de planejar, aplicar, avaliar, refletir e replanejar. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, dialogando com autores que abordam avaliação formativa e práticas na Educação Infantil. Conclui-se que a avaliação, quando pautada na observação sensível e na reflexão pedagógica, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Musicalização infantil. Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica. Educação Infantil.

Introdução

A avaliação educacional tem sido historicamente associada à mensuração de resultados e à classificação do desempenho discente. Contudo, as concepções contemporâneas ampliam esse entendimento, reconhecendo a avaliação como instrumento de diagnóstico, acompanhamento e orientação do processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011). Tal perspectiva assume especial relevância na Educação Infantil, etapa em que o

desenvolvimento integral da criança deve ser priorizado, respeitando seus tempos, experiências e formas diversas de aprendizagem.

No campo específico da Musicalização Infantil, a avaliação apresenta características diferenciadas, uma vez que as aprendizagens acontecem principalmente por meio da prática: exploração sonora, movimento corporal, jogos musicais, canto e percepção rítmica. Nesse contexto, as avaliações tradicionais, centradas em registros escritos ou provas formais, mostram-se inadequadas. A observação contínua do professor torna-se, portanto, a principal ferramenta avaliativa, permitindo identificar progressos, dificuldades e necessidades individuais.

Partindo dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo discutir o papel da avaliação na musicalização infantil enquanto instrumento de análise e aprimoramento das práticas pedagógicas, evidenciando a importância de um processo avaliativo contínuo, reflexivo e formativo, pautado na garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

Desenvolvimento

A avaliação formativa concebe o ato de avaliar como um processo contínuo de coleta de informações sobre as aprendizagens dos alunos, visando à reconstrução das práticas docentes para assegurar melhores resultados educacionais (HADJI, 2001). Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um momento final de verificação e passa a integrar todas as etapas do planejamento pedagógico.

Quando vários estudantes apresentam desempenhos insatisfatórios, torna-se evidente a necessidade de revisar estratégias, metodologias e recursos empregados, pois tal situação indica que as práticas não estão alcançando os objetivos propostos. Entretanto, quando apenas um aluno demonstra dificuldades, a avaliação revela a importância do atendimento individualizado, reconhecendo que cada criança possui ritmos próprios de aprendizagem (OLIVEIRA, 2012). Dessa forma, a avaliação contribui para o

desenvolvimento de ações pedagógicas específicas que respeitem a singularidade dos estudantes.

Na musicalização infantil, as avaliações são predominantemente realizadas por meio da observação do professor durante as atividades práticas. Segundo Gainza (1988), o desenvolvimento musical na infância se manifesta gradualmente em aspectos como percepção sonora, expressão rítmica, coordenação motora e criatividade, elementos que dificilmente podem ser captados por instrumentos avaliativos tradicionais. A observação sistemática permite registrar comportamentos, níveis de participação, respostas corporais à música e interação com os colegas, fornecendo subsídios para a reorganização das propostas pedagógicas.

O processo cíclico do trabalho docente — planejar, aplicar, avaliar, refletir e replanejar — configura-se como essência da prática pedagógica reflexiva (PIMENTA, 2012). Nesse ciclo, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio que possibilita ao professor compreender os acertos e limitações de suas ações, promovendo ajustes constantes em busca de melhores oportunidades de aprendizagem.

Assim, a avaliação na musicalização infantil assume caráter formativo, inclusivo e mediador, contribuindo para a construção de experiências musicais significativas e para o fortalecimento da relação ensino-aprendizagem.

Conclusão

A avaliação na musicalização infantil constitui-se como instrumento indispensável para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para a efetivação do direito à aprendizagem das crianças. Ao adotar uma postura avaliativa baseada na observação sensível e na reflexão constante, o professor é capaz de identificar tanto as dificuldades coletivas quanto as necessidades individuais, ajustando suas metodologias às particularidades do grupo e de cada estudante.

Conclui-se que o processo avaliativo, quando encarado como parte integrante do planejamento pedagógico, favorece o desenvolvimento integral da criança e a formação de experiências musicais significativas. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir caráter punitivo ou classificatório, consolidando-se como estratégia de acompanhamento, orientação e transformação da prática docente.

Referências

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

**- A coruja-buraqueira e a BNCC: uma experiência de aprendizagem
(Angélica de Freitas Nunes Rocha; Elenita Janaína Martins Pereira)**

A coruja-buraqueira e a BNCC: uma experiência de aprendizagem

Angélica de Freitas Nunes Rocha

Elenita Janaína Martins Pereira

DOI: 10.5281/zenodo.17793842

RESUMO:

O presente projeto foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Tangará da Serra – MT, com uma turma de Maternal III, composta por 20 crianças entre 3 a 4 anos. Alinhada aos Campos de Experiências da BNCC, o objetivo do trabalho foi conhecer as principais características, habitat, promover o respeito e a preservação do espaço natural das Corujas-Buraqueiras que habitam o parque do CMEI, além de destacar a articulação entre os Campos. Ao longo do projeto foram desenvolvidas diferentes experiências que contribuíram para ampliar os seus conhecimentos sobre a temática.

Palavras-chave: Educação Infantil; Coruja-buraqueira, Campos de Experiências.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa importante da Educação Básica, por esse motivo as práticas devem oferecer situações educativas que potencializam o desenvolvimento e a construção de novos saberes. O objetivo maior é “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças” (BRASIL,2018, p.36).

Partindo desse princípio, o presente projeto foi desenvolvido no CMEI Professor Sebastião Rodrigues dos Santos, localizado no município de Tangará da Serra – MT, junto com a turma de Maternal III, composta por crianças com idade média de 3 a 4 anos. A prática teve como objetivo conhecer as principais características das corujas-buraqueiras em diálogo com a Base Nacional

Comum Curricular, que organiza o currículo por Campos de Experiência e assegura os direitos de aprendizagens das crianças.

A problematização que deu origem ao projeto surgiu, após as crianças observarem que no parque do CMEI tinha um buraco e uma família de corujas, ao notarem suas presenças as crianças faziam questionamentos. Tais questionamentos, motivou a elaboração de uma prática planejada e fundamentada, capaz de integrar os princípios da BNCC às situações vivenciadas pelas crianças. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a intencionalidade pedagógica deve consistir na:

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2018, p.39)

Sendo assim, o propósito deste trabalho é expor uma sequência educativa elaborada intencionalmente pelas professoras para a Educação Infantil, a fim de que se articulem com os Campos de Experiências.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC.

Os Campos de Experiências trazem objetivos que ajudam o professor na elaboração de atividades planejadas com intencionalidade. Portanto, a sequência de atividades permeou diversos Campos de Experiências da BNCC, demonstrando sua importância para formação integral das crianças.

Quadro 1 – Campos de Experiências

Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós.	
Objetivos de Aprendizagem (BNCC)	Detalhamento das atividades com a sequência pedagógica
(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças aprenderão a observar com respeito. ✓ As crianças terão a oportunidade de expor suas opiniões e saberes sobre a coruja.
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças terão oportunidade de criar desenho e realizar colagem com diversos materiais.
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação	
(EI03EF04) Recontar as informações dadas pelo professor e planejar coletivamente a sequência de jogos e brincadeiras. (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças poderão formular e responder perguntas sobre fatos da história contada pela professora e com a palestra dos estudantes de biologia. ✓ As crianças poderão relatar experiências e fatos acontecidos.
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças (cor, forma, tamanho, função, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças terão a oportunidade de discutir e aprender sobre onde as corujas-buraqueiras vivem, o que comem, quantos ovos botam, quantos anos vivem, etc.

CONTEXTO E DINÂMICA METODOLÓGICA

A experiência pedagógica foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Sebastião Rodrigues dos Santos, localizado no município de Tangará da Serra/MT, junto com a turma de Maternal III, composta com 20 crianças com idade entre 3 a 4 anos.

Quadro 2 – Dinâmica Metodológica

Atividades	Ações
Roda de conversa	Na roda de conversa a professora conversa com as crianças sobre o que sabem e o que querem aprender sobre a coruja do parque. Nesse momento a professora registra na lousa, suas falas.
Visita ao buraco	As crianças são convidadas a visitar o local do buraco da coruja. Ao voltar para sala é organizado uma roda de conversa para o compartilhamento das observações.
História e Registro	A professora organiza uma roda de leitura para a contação da história “A Coruja Buraqueira e o Buraco do Tatu”. Posteriormente, é pedido que as crianças façam o registro da história por meio de desenho.
Palestra	As crianças são convidadas a ouvirem os estudantes de Biologia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Nesse momento as crianças puderam participar oralmente com perguntas tirando suas dúvidas e fazendo perguntas.
Dobradura	Usando um círculo a professora propõe que as crianças confeccionassem uma coruja.
Colagem	As crianças são convidadas a fazerem colagem na casa e ovos da coruja-buraqueira.

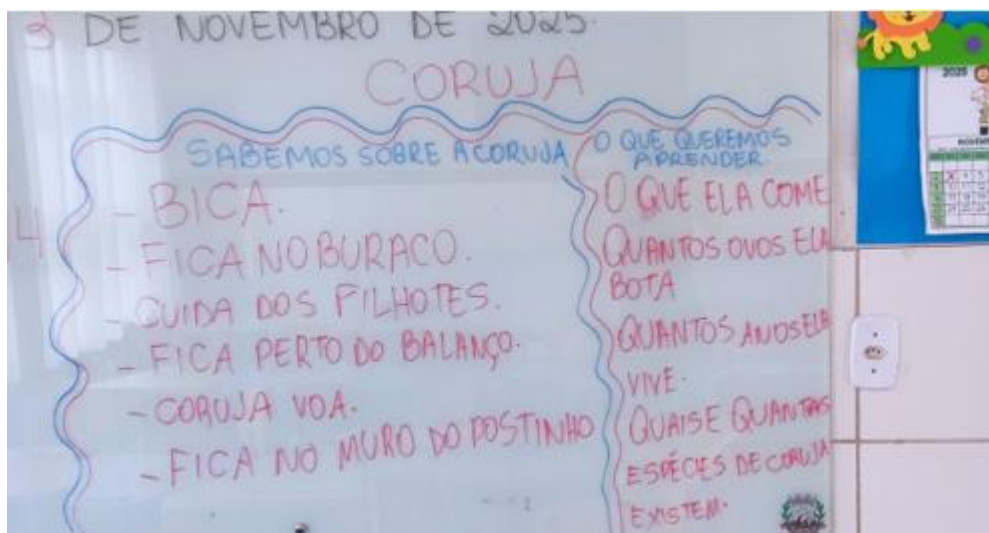
ANÁLISE INTERPRETATIVA DA EXPERIÊNCIA

Distinta das demais etapas da Educação Básica, a Educação Infantil tem o seu currículo organizado por Campos de Experiências. Quando a BNCC organiza o currículo a partir das experiências das crianças, isso permite construir uma prática pedagógica que articule situações pedagógicas com as experiências que as crianças vivenciam no ambiente familiar e escolar. “[...] Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p.38).

Nesse sentido, as atividades realizadas para o desenvolvimento do primeiro Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”, foram proporcionados momentos de roda de conversa em que a professora fez as seguintes perguntas: O que sabemos sobre a coruja? O que queremos saber sobre a coruja?. Nesse momento as crianças foram incentivadas a participarem oralmente, a medida que as crianças falavam a professora registrava na lousa.

Figura 1 - Registro das falas das crianças



Fonte: Elaborado pelos autores

Posteriormente, as crianças foram convidadas a visitar o buraco da coruja, chegando no parque observamos que havia uma coruja no topo do muro nos olhando, por isso a observação ao local foi cuidadosa, combinamos em manter o silêncio para não assustar ou estressar o animal.

Figura 2 - Visita ao buraco



Figura 3 - Buraco da Coruja



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 4 - Coruja-Buraqueira



**Fonte: Elaborado pelos
autores**

O Campo de Experiência Traços, sons cores e formas promove a exploração das diferentes linguagens artísticas, ele orienta que as crianças precisam criar com diferentes materiais para desenvolver a criatividade e o senso estético.

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (Brasil, 2017, p.39)

Nesse campo foram propostas atividades em que as crianças foram convidadas a desenharem sobre a história que ouviram “A coruja-buraqueira e o buraco do tatu”, em outros momentos elas também desenharam a coruja-buraqueira. Foram realizadas atividades de colagens, dobradura e pintura. À medida que as crianças faziam suas produções artísticas, o seu interesse crescia e por consequência a aprendizagem era aprimorado.

Figura 5 - Desenho da história



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 6 - Casa da coruja-buraqueira



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 7 - Dobradura



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 8 - Colagem



Fonte: Elaborado pelos autores

No Campo de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, observou-se que as crianças participaram de roda de conversa, manifestando-se pela oralidade. Houve um momento de leitura da história “A coruja buraqueira e o buraco do tatu”, onde puderam fazer suas interpretações oral e também por meio de desenho expressarem o que entenderam da história.

Na Educação Infantil, é importante planejar experiências que permitam a criança falar e ouvir, pois é na escuta de histórias, na participação oral e nas interpretações, sejam elas individuais ou coletivas que ela se torna um ser crítico.

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2017, p.40)

Figura 9 - Palestra



Fonte: Elaborado pelos autores

O Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, foi ressaltado com a visita de estudantes da UNEMAT para palestrarem sobre a coruja-buraqueira. As crianças tiveram a oportunidade de discutir e aprender sobre onde as corujas-buraqueiras vivem, o que comem, quantos ovos botam, quantos anos vivem, etc. Foi possível ver a alegria e a curiosidade nos rostinhos delas, o momento foi mágico e enriqueceu ainda mais o conhecimento das crianças. De acordo com a BNCC, a Educação Infantil precisa:

[...]promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (Brasil, 2017 p.41)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido surgiu da curiosidade das crianças ao observarem o buraco de uma família de Corujas-buraqueiras no parque do CMEI, o que motivou os questionamentos e permitiu a elaboração de uma prática pedagógica planejada com intencionalidade, oferecendo experiências que potencializam o desenvolvimento e favorece construção de novos saberes.

A sequência pedagógica foi articulada com a maioria dos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa sequência permitiu integrar situações vivenciadas no cotidiano das crianças, nesse caso a observação das corujas no parque com o desenvolvimento de novo saberes.

O Campo de Experiência O eu, O outro e Nós, proporcionou momentos de roda de conversa estimulando na criança a comunicação, a verbalização de ideias e sentimentos sobre a coruja. O Campo de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação promoveu a participação oral, através de roda de conversa e de leitura. As crianças foram inseridas em experiências que permitiu a formulação de perguntas, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos. O Campo de Experiência Traços, sons cores e formas foi possível desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade por meio de atividades de desenho e colagem. Por fim, o Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações elas puderam discutir, investigar e consultar fontes de informação para buscar respostas para seus questionamentos, sobre onde as corujas-buraqueiras vivem, o que comem, quantos ovos botam, quantos tempo vivem através da palestra com os estudantes da UNEMAT.

Portanto, durante todo o projeto as crianças demonstraram alegria e curiosidade, participando ativamente e ampliando seus conhecimentos. Além disso, o mesmo evidenciou a necessidade em oferecer situações educativas que integram a BNCC com as vivências das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

- **A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e desafios (Jokassia Pelegrini Bognar; Loana Valquiria Barbosa de Lima Sales; Luciane Rodrigues de Farias; Sandra Pegoraro dos Santos)**

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e desafios

Jokassia Pelegrini Bognar

Loana Valquiria Barbosa de Lima Sales

Luciane Rodrigues de Farias

Sandra Pegoraro dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17793876

RESUMO:

O presente artigo aborda sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e desafios. Essa modalidade de ensino tem como principal objetivo assegurar os direitos aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como as formações continuadas para os educadores são essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade, garantindo os direitos a inclusão aos alunos, público alvo da Educação Especial.

Palavra-chave: Educação Especial. Inclusão. Desafios.

Introdução

Esse artigo trata-se da análise da Educação Especial como uma modalidade de ensino que busca a superação dos desafios com o objetivo de garantir a inclusão, ao longo dos últimos anos, com foco na acessibilidade e na permanência dos estudantes. Esta oferta de ensino tem se consolidado como um tema importante de debates, através de políticas públicas, visando garantir a igualdade, assegurando os direitos e a inclusão desses alunos, que inclusive tem se observado um aumento do número de educandos com necessidades especiais. Portanto, essa pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar eliminando as barreiras, buscando

ações e práticas educativas, com o intuito de garantir a inclusão, vencendo todos os preconceitos que muitas vezes são impostos pela sociedade.

Desenvolvimento

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado um avanço significativo ao longo de sua trajetória histórica. Pois, antigamente os alunos especiais eram vistos apenas por suas limitações, com a percepção de que não eram capazes de aprender e se desenvolver em sociedade, além de que estudavam em escolas separadas, muitas vezes afastada do ensino regular, ou seja, eram totalmente excluídos. Assim sendo, isso resultava em um processo de exclusão e segregação. Segundo Farias, (2009).

No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com decorrer das décadas e com os avanços da Medicina, novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 40).

Com passar dos anos, vários movimentos por mudanças relevantes aconteceram, sendo um deles o avanço das políticas públicas no Brasil e das discussões sobre direitos humanos. Esse cenário começou a mudar de forma significativa com um olhar mais humano e sensível às necessidades dos estudantes. A educação passou a ser entendida como um direito de todos e não apenas um privilégio de alguns, assim sendo, começou o processo de inclusão nas escolas. No âmbito escolar, não somente professores precisam estar preparados para atender o público da Educação Especial, mas toda a comunidade escolar precisa compreender como lidar diante de diversas situações. Para que a educação de fato seja igual para todos, com um olhar de respeito e acolhimento diante de diversos desafios no âmbito escolar, é preciso que a educação seja destinada para todos sem discriminação e preconceito. Segundo Stainback, (1999).

O movimento da inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 1990. Está ocorrendo uma organização internacional crescente (Schools Are for Every-one – As escolas são para todos), com milhares de membros por todo o Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a inclusão (STAINBACK, 1999, p. 42).

O processo de inclusão e aceitação começa na família, pois o acolhimento familiar e a compreensão das necessidades da criança representam um passo fundamental para seu desenvolvimento, após esse processo a escola assume um papel essencial como formadora de valores, adotando práticas educativas voltadas a inclusão. É de responsabilidade da instituição escolar promover um ambiente acolhedor e inclusivo, que leva ao educando a se desenvolver dentro de suas capacidades, respeitando seu tempo de aprender, oferecendo um atendimento especializado conforme a necessidade de cada educando.

Dessa maneira, os educandos passam a receber atendimento na educação básica, na sala regular de ensino, se caso for diagnosticado alguma necessidade especial, poderão receber atendimento educacional especializado de forma individual, e ainda como suplementar e complementar na sala de recurso da unidade escolar, sendo suplementar voltados para alunos com altas habilidades e complementares para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência. O artigo 7º da Resolução nº 261/02 CEE/MT diz que:

A oferta da educação especial deverá ter início na educação infantil, em creches e na pré-escola, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

A formação continuada para professores tem um papel fundamental, pois através dela o profissional aprende novas metodologias de ensino e legislações sobre educação inclusiva, bem como as práticas pedagógicas adaptadas, tecnologia assistiva e estratégias de acessibilidade. Através da formação continuada o professor reflete também sobre suas ações pedagógicas, fazendo uma análise crítica. Assim, a formação continuada

contribui para o aperfeiçoamento profissional, favorecendo um espaço mais inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos.

Considerações Finais

Diante do exposto, conclui - se que a Educação Especial passou por várias mudanças e muitas transformações aos longos dos anos, contribuindo com a construção de uma educação mais humana inclusiva e justa. Apesar dos grandes avanços conquistados, ainda é possível notar a presença de barreiras, preconceitos e discriminação que dificulta a inclusão de alguns estudantes. Portanto, é essencial que a família, escola e sociedade unem força para juntas superar e fortalecer a prática inclusiva, promovendo uma educação de qualidade que assegure a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada educando. Conclui-se que uma Educação Inclusiva de qualidade exige esforços contínuos, baseado nas políticas públicas de inclusão e práticas de ensino. Assim sendo, é possível assegurar uma educação de qualidade que valoriza e reconheça a diversidade humana, promovendo a participação plena e a aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Referências

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix et al. (Orgs.). Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas. Salvador: Edufba, 2009. p. 39-48.

MATO GROSSO, Resolução n°. 261/02-CEE/MT, 2002.

STAINBACK, stainback, W. Inclusão: um guia para educadores – P. Alegre: Artimed, 1999. p. 42.

**- A importância do planejamento nas atividades de Educação Física
(Isabel Francisca Moreira Araújo)**

A importância do planejamento nas atividades de Educação Física

Isabel Francisca Moreira Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.17832120

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância do planejamento pedagógico como instrumento fundamental para a organização e efetivação da prática educativa no Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O planejamento propõe a abordagem sistematizada de competências como empatia, comunicação, autocontrole e cooperação, visando à promoção da aprendizagem significativa e do desenvolvimento integral dos alunos. As atividades foram estruturadas em etapas que contemplam diagnóstico do perfil da turma, definição de objetivos específicos, seleção de estratégias pedagógicas e organização de um cronograma detalhado para aplicação das ações. Dentre as metodologias previstas, destacam-se atividades lúdicas, dinâmicas em grupo e exercícios reflexivos, que favorecem a participação ativa e o engajamento dos estudantes. A avaliação do processo será realizada por meio de observações sistemáticas, registros de desempenho e feedback dos alunos, possibilitando a aferição da eficácia das intervenções propostas. Conclui-se que o planejamento pedagógico, quando elaborado de forma estruturada e contínua, contribui significativamente para a melhoria da prática docente e para o fortalecimento das competências socioemocionais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Habilidades socioemocionais. Ensino Fundamental. Aprendizagem significativa. Prática docente.

Introdução

O planejamento pedagógico constitui-se como um dos pilares fundamentais da prática docente, garantindo a organização, a coerência e a intencionalidade das ações educativas. Por meio dele, o professor estabelece objetivos claros, seleciona metodologias adequadas, organiza recursos e define estratégias avaliativas capazes de assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo. No contexto atual da educação básica, destaca-se a necessidade de integrar, ao planejamento curricular, ações voltadas para o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, reconhecidas como essenciais para a formação integral dos estudantes.

Competências como empatia, comunicação, autocontrole e cooperação impactam diretamente as relações interpessoais, o desempenho escolar e a construção da cidadania. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do trabalho com essas habilidades ao elencá-las entre suas competências gerais, destacando que a educação deve promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e éticos dos alunos.

Neste contexto, o presente planejamento propõe a implementação de atividades estruturadas e sistemáticas com foco no desenvolvimento socioemocional de crianças do Ensino Fundamental, utilizando metodologias participativas, atividades lúdicas e exercícios reflexivos, organizados por meio de um cronograma detalhado, de modo a assegurar o acompanhamento contínuo e a avaliação da eficácia das ações propostas.

Desenvolvimento

O planejamento pedagógico constitui um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes, pois garante a organização, a previsibilidade e a coerência das ações a serem realizadas. A escolha do tema deve refletir as necessidades do contexto educacional e possibilitar a aplicação de estratégias que promovam a aprendizagem significativa. Neste sentido, o presente planejamento propõe a abordagem do tema “Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais em Crianças do Ensino Fundamental”, com foco na promoção de competências como empatia, comunicação, autocontrole e cooperação entre os alunos.

As atividades foram estruturadas em etapas que contemplam desde a definição de objetivos específicos até a avaliação dos resultados, garantindo um acompanhamento sistemático do processo. Inicialmente, será realizada uma análise do perfil da turma e do contexto escolar, permitindo identificar as

necessidades prioritárias e os recursos disponíveis para a execução do projeto. Em seguida, será elaborado um conjunto de estratégias pedagógicas, incluindo atividades lúdicas, dinâmicas de grupo e exercícios reflexivos que estimulem o desenvolvimento socioemocional.

Posteriormente, as atividades serão organizadas em um cronograma detalhado, estabelecendo prazos para cada etapa, desde a preparação dos materiais até a aplicação prática e a avaliação dos resultados. A avaliação será realizada por meio de observações sistemáticas, registros de desempenho e feedback dos alunos, garantindo a aferição da eficácia das ações propostas.

O cronograma de execução contempla a sequência lógica das etapas, permitindo o acompanhamento progressivo das atividades e a realização de ajustes quando necessário. A implementação organizada das ações proporciona um ambiente de aprendizagem mais estruturado, favorecendo o alcance dos objetivos planejados.

Assim, este planejamento constitui uma ferramenta estratégica para a prática pedagógica, possibilitando que as ações sejam executadas de maneira organizada, fundamentada e eficiente. A adoção de um cronograma detalhado assegura a continuidade do processo educativo, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e promove resultados consistentes e mensuráveis.

Conclusão

O planejamento pedagógico apresentado demonstra-se como uma ferramenta estratégica indispensável para a organização eficiente das práticas educativas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais no Ensino Fundamental. A estruturação das atividades em etapas bem definidas, aliada à elaboração de um cronograma detalhado e ao uso de metodologias diversificadas, possibilita a execução de ações pedagógicas mais coerentes e alinhadas aos objetivos educacionais.

A proposta favorece um acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a realização de ajustes sempre que necessário e garantindo a avaliação contínua dos resultados alcançados. Dessa forma, contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e colaborativo, no qual os alunos podem desenvolver competências essenciais para a convivência social, o exercício da cidadania e o equilíbrio emocional.

Conclui-se, portanto, que a adoção de um planejamento pedagógico bem estruturado promove não apenas a melhoria da prática docente, mas também resultados educacionais consistentes e mensuráveis, assegurando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2014.

- Alimento que me sustenta (Sônia Cristina de Souza Araújo; Odair Dias de Oliveira; Ione Dias de Oliveira Santos; Angela de Oliveira Santos)

Alimento que me sustenta

Sônia Cristina de Souza Araújo²

Odair Dias de Oliveira³

Ione Dias de Oliveira Santos⁴

Angela de Oliveira Santos⁵

DOI: [10.5281/zenodo.17871126](https://doi.org/10.5281/zenodo.17871126)

RESUMO

Movidos pela vontade de fazer o melhor e para ativar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a apropriar-se de novos hábitos alimentares, este projeto foi elaborado na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal 13 de Maio, do município de Nova Olímpia, Mato Grosso, com o propósito de promover o consumo de alimentos saudáveis e a consciência de sua contribuição para a promoção da saúde de uma forma atraente, lúdica e educativa.

Palavras-chave: Hábito. Saúde. Consumo. Consciência.

² Professora da Educação Básica, habilitada em Pedagogia pela SIFASUL, pós-graduada em Interdisciplinaridade ICE. Email: Soniacristina2011@hotmail.com.

³ Professor da Educação Básica, habilitado em Pedagogia pela UFMT(NEAD), pós-graduado em Gestão Escolar pelo Instituto Prominas. Email: odairoliveira6@hotmail.com.

⁴ Professora da Educação Básica, habilitada em Pedagogia pela UFMT (NEAD), pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Prominas. Email: idola13@hotmail.com

⁵ Professora da Educação básica, habilitada em Pedagogia pela UFMT(NEAD), pós-graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Prominas e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Faveni- UNIFAVENI. Email: angelaoliveira2016@hotmail.com.



Justificativa

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles, o da alimentação.

A promoção de uma alimentação saudável no espaço escolar pressupõe a integração de ações em três pontos fundamentais nos quais são:

1. Ações de estímulo à adoção de hábitos alimentares saudáveis, por meio de atividades educativas que informem e motivem escolhas individuais;
2. Ações de apoio à adoção de práticas saudáveis por meio da oferta de uma alimentação nutricionalmente equilibrada no ambiente escolar;
3. Ações de proteção à alimentação saudável, por meio de medidas que evitem a exposição da comunidade escolar a práticas alimentares inadequadas.

Implantar uma campanha educacional sobre o Alimento Saudável por meio da disseminação da informação e da organização do caminho do alimento desde sua produção, perpassando pelo fornecimento de insumos da produção até a escolha do cardápio do consumidor final é um importante instrumento de conscientização.

Introdução

Alimentar de forma saudável contribuem para o bem-estar do nosso corpo nos imunizando de doenças. Por isso, identificar semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares dos alunos é de suma importância, assim como refletir sobre as suas ações diárias em relação a sua saúde, o que engloba cuidado e preservação com o meio ambiente e com a higiene.

Deste modo, temos que valorizar atitudes relacionadas à saúde, alimentação e ao bem-estar individual e coletivo.



Desenvolvimento

As aulas foram direcionadas da seguinte forma:

Conversa informal com levantamento de hipóteses.

Conversa e registro (desenhos) sobre a alimentação preferida das crianças;

“Piquenique na escola” com frutas doadas pela Semec (secretaria municipal de educação e cultura) e pelos alunos que relataram sua preferência para degustação.

Identificação de semelhanças e diferenças entre hábitos alimentares dos alunos.

Construção de jogo da memória a partir de imagens de frutas, verduras e legumes recortadas pelos alunos.

Trabalho com recorte de frutas, verduras, legumes para construção de um prato que represente uma alimentação saudável.

Preparação e degustação de receitas saudáveis: salada de frutas e suco.

Palestra com a presença da profissional da área de nutrição da Semec (secretaria municipal de educação e cultura).

Sala de leitura: história “O grande rabanete -Tatiana Belinky. Leitura feita por aluno.

Questionamento e entendimento da história.

Camilão, o Comilão! - Ana Maria Machado.

Lista de convidados que ajudaram Camilão.

Confecção convite de comilança que o Camilão vai dar a seus amigos.

Cartaz: Pirâmide Alimentar.

Cartaz com o auxílio das crianças:

Desenho do que o aluno comeu antes de ir para a aula.

Questionamento: Você acha que sua alimentação é saudável?

Anotação dos nomes das frutas para fazer uma salada de frutas na sala.

Degustação da salada de frutas.

Tabela e Gráfico com as frutas preferidas da turma:



RECURSOS

-Sala de leitura

- Música com gesto
- Recorte
- Colagem
- Modelagem
- Desenho livre
- Recursos audiovisuais e multimidia
- Laboratório de Informática
- Palestra sobre alimentação saudável
- Aventais coloridos

Produto final

Todo o trabalho desenvolvido no projeto foi registrado no caderno do aluno e na conclusão, houve uma exposição do que os alunos aprenderam sobre o tema.

Nesta exposição, teve cartazes, os cadernos concluídos e apresentações orais.

Finalizamos o projeto com um momento de degustação “Piquenique na escola” com frutas diversas.

Avaliação

A avaliação ocorreu de forma coletiva, onde os alunos se posicionaram sobre os momentos trabalhados identificados em relatos expostos na sala.

Considerações finais

Professores e funcionários empenharam-se em orientar os alunos sobre a melhor maneira de se alimentar. Diante disso, acreditamos que esse tipo de atividade envolvendo educação nutricional, devem ser realizados na escola a fim de que hábitos alimentares das crianças e suas famílias possam ser melhorados.

Bibliografia

BELINKY, Tatiana. O grande rabanete.

Blog <http://nutri-ale.blogspot.com.br/> - Blog sobre nutrição infantil

Fotos de arquivo pessoal.

MACHADO, Ana Maria. Camilão, o Comilão!

MARTINS, Rosicler. Vida e Alimento. São Paulo: Moderna, 1993.

Revista Cozinha Prática. Publicação editada pela parceria Instituto do Coração e Edições Cozinha Saudável.

- Aprendendo com os animais: um projeto de intervenção para a alfabetização no pós-pandemia (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wiber; Rosmari Favaretto Walker)

Aprendendo com os animais: um projeto de intervenção para a alfabetização no pós-pandemia

Beatriz Nayara Ferreira da Silva

Gilmara Ribeiro Wiber

Rosmari Favaretto Walker

DOI: [10.5281/zenodo.17905066](https://doi.org/10.5281/zenodo.17905066)

RESUMO

O presente artigo apresenta um projeto de intervenção pedagógica voltado à alfabetização de estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que, devido aos impactos da pandemia da COVID-19, apresentam dificuldades significativas de leitura e escrita. A proposta utiliza os animais como eixo temático motivador, de modo a favorecer o interesse, o engajamento e a construção de habilidades linguísticas essenciais. Organizado em encontros semanais com atividades lúdicas, pesquisas, leitura, escrita e produção textual, o projeto busca fortalecer a autonomia do educando e melhorar o rendimento escolar por meio de práticas interdisciplinares que valorizam o uso social da língua. Fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Vygotsky, Emilia Ferreiro e Magda Soares, que defendem uma alfabetização significativa, contextualizada e pautada na interação. O estudo discute a justificativa, metodologia, objetivos e relevância pedagógica da proposta.

Palavras-chave: Alfabetização. Animais. Intervenção pedagógica. Letramento. Aprendizagem.

1. Introdução

A alfabetização é um dos eixos centrais da educação básica, pois constitui a base que possibilita ao educando participar de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais. Entretanto, os impactos da pandemia da COVID-19 intensificaram as desigualdades históricas, ampliando o número de estudantes que avançaram escolarmente sem terem consolidado habilidades essenciais de alfabetização. Diversos estudos (UNICEF, 2021; MEC, 2022)

demonstram que o ensino remoto emergencial, embora necessário, produziu lacunas significativas no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação.

Segundo Soares (2020, p. 67), "a alfabetização não se reduz ao domínio do código escrito, mas envolve um processo complexo que articula oralidade, leitura, escrita e práticas sociais". Nesse sentido, ao observar as dificuldades apresentadas por alunos do 3º ao 5º ano após o retorno presencial, tornou-se evidente a necessidade de uma intervenção diferenciada que contemplasse motivações, interesses e necessidades reais dos educandos.

Assim, surgiu a proposta do projeto "Aprendendo com os Animais", fundamentado na utilização de animais como personagens mediadores da aprendizagem. A cada semana, uma letra é trabalhada e, a partir dela, os alunos escolhem democraticamente um animal correspondente para estudos, leituras, pesquisas e atividades linguísticas e matemáticas. Essa metodologia lúdica possibilita maior engajamento, uma vez que, conforme Vygotsky (1998), o aprendizado se dá por meio da interação social e da construção coletiva de significados.

Além disso, trabalhar com temas próximos da realidade infantil amplia o interesse dos estudantes, promovendo a autonomia e fortalecendo a autoestima, fatores essenciais para que aprendam a ler e escrever com sentido. Para Freire (1996), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e, portanto, partir daquilo que a criança conhece e deseja investigar constitui caminho potente para a alfabetização.

O presente artigo apresenta e discute os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos do projeto, evidenciando sua relevância para amenizar as dificuldades de aprendizagem e fortalecer práticas significativas de letramento no contexto pós-pandêmico.

2. Justificativa

A necessidade do projeto foi identificada a partir de observações sistemáticas realizadas com estudantes do 3º ao 5º ano no início do ano letivo pós-pandemia. Diagnósticos de leitura e escrita evidenciaram que grande parte dos alunos não havia consolidado habilidades básicas de alfabetização, apresentando hipóteses de escrita iniciais, dificuldades na segmentação de palavras, baixa fluência leitora e problemas de compreensão textual.

Em consonância com essas observações, Ferreiro e Teberosky (2011) explicam que o processo de alfabetização se desenvolve a partir da construção ativa de hipóteses pelas crianças, sendo indispensáveis experiências significativas de leitura e escrita. A ausência de contato presencial com práticas pedagógicas estruturadas dificultou esse processo, prejudicando diretamente o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Nesse sentido, emerge a urgência de práticas pedagógicas que considerem as especificidades desse cenário. O projeto “Aprendendo com os Animais” propõe uma estratégia que une ludicidade, participação ativa dos alunos e organização metodológica. O uso de animais como temática central promove identificação e curiosidade, funcionando como elemento motivador para o estudo das letras, da leitura e da escrita.

Segundo Kishimoto (2018), atividades lúdicas aumentam o engajamento e contribuem para a aprendizagem significativa, pois aproximam o conteúdo escolar do universo infantil. Assim, ao aliar jogos, pesquisas, imagens, histórias e votações democráticas para escolha dos animais, o projeto atende às necessidades específicas dos estudantes em processo de alfabetização tardia.

Além disso, a proposta considera o caráter sociointerativo defendido por Vygotsky (1998), pois envolve grupos, debates, participação ativa e construção coletiva de conhecimento. As atividades propostas favorecem a atenção, a organização, a memória, a linguagem e a autonomia, fundamentais para avançar nos níveis de aprendizagem.

Portanto, a justificativa do projeto apoia-se tanto nas demandas concretas identificadas quanto nos referenciais teóricos que fundamentam práticas alfabetizadoras eficazes.

3. Fundamentação Teórica

3.1. Alfabetização e Letramento no contexto pós-pandemia

A alfabetização sofreu impactos significativos durante a pandemia, pois muitas crianças não tiveram acesso adequado às tecnologias ou ao acompanhamento necessário. Segundo o relatório do UNICEF (2021), o número de crianças de 7 a 10 anos que não sabiam ler e escrever aumentou mais de 70% no Brasil durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Conforme Soares (1998), alfabetizar e letrar são processos indissociáveis. Alfabetizar significa dominar o sistema de escrita alfabética; letrar, por sua vez, refere-se à inserção do indivíduo nas práticas sociais que usam a escrita. Ambas as dimensões foram afetadas no período pandêmico.

3.2. A Teoria Histórico-cultural e a interação

Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social. A linguagem é mediadora do pensamento, e o aprendizado se constrói em parceria com o outro. Essa perspectiva sustenta a escolha de atividades coletivas, democráticas e construídas a partir da participação dos alunos no projeto.

3.3. A alfabetização como prática social

Paulo Freire (1996) enfatiza que a alfabetização deve partir do contexto do educando e adquirir sentido na vida real. Quando a criança reconhece significado no que aprende, sua motivação aumenta. O tema “animais” dialoga com o cotidiano e com o imaginário infantil, sendo estratégia eficaz para engajar os estudantes.

3.4. Ludicidade como ferramenta pedagógica

Kishimoto (2018) afirma que o brincar é elemento estruturante da aprendizagem. Jogos, histórias, imagens e atividades lúdicas não constituem apenas entretenimento; são instrumentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Assim, o projeto se sustenta em teorias consolidadas que defendem uma alfabetização ativa, significativa, lúdica e contextualizada.

4. Objetivos

4.1. Objetivo Geral

Desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização e o letramento de alunos do 3º ao 5º ano, utilizando animais como temática central para promover engajamento, curiosidade e aprendizagem significativa.

4.2. Objetivos Específicos

Promover mecanismos capazes de sanar dificuldades específicas de leitura e escrita.

Estimular a curiosidade e o interesse pela pesquisa.

Despertar o desejo de ler e escrever autonomamente.

Favorecer a socialização entre família, escola e aluno.

Desenvolver habilidades de interpretação, oralidade e produção textual.

Fortalecer a autoestima dos alunos por meio de atividades lúdicas.

Acompanhar continuamente o desenvolvimento do educando.

Apoiar professores com estratégias diferenciadas e colaborativas.

5. Metodologia

5.1. Abordagem

A metodologia tem abordagem qualitativa e interventiva, voltada à construção de conhecimentos por meio de práticas lúdicas, temáticas e contextualizadas.

5.2. Organização das atividades

A cada semana, uma letra do alfabeto será trabalhada. Com ela, os alunos listarão animais correspondentes e votarão democraticamente para definir o “animal da semana”. Todas as atividades de leitura, escrita, pesquisa, interpretação, artes e pequenos textos serão direcionadas ao animal escolhido.

5.3. Estrutura semanal

As intervenções ocorrerão em duas manhãs semanais, com 4 horas cada:

2 horas de Língua Portuguesa

2 horas de Matemática

Quatro professores atuarão em revezamento, garantindo atendimento adequado e personalizado.

5.4. Estratégias didáticas

Leitura de histórias sobre animais.

Pesquisas na sala de informática.

Registro de descobertas no caderno.

Jogos pedagógicos.

Atividades com alfabeto móvel.

Fichas de leitura.

Textos fatiados.

Cartazes coletivos.

Produção de pequenas frases e textos.

Atividades matemáticas contextualizadas (quantidade, classificação, problemas etc.).

5.5. Cronograma Geral

Estudo e elaboração do projeto: 16 horas

Atendimento em sala com alunos: 64 horas

Planejamento e elaboração de materiais: 40 horas

Total: 120 horas

6. Recursos Didáticos

Sala de informática

Pesquisa de campo

jornais e revistas

Material dourado

Jogos pedagógicos

Fichas de leitura

Cartazes

Textos e imagens

Alfabeto móvel

Crachás

Histórias diversas

Atividades impressas

7. Discussão

O projeto “Aprendendo com os Animais” se destaca por articular habilidades linguísticas, autonomia e ludicidade. Estudos contemporâneos reforçam que práticas escolares que consideram os interesses infantis apresentam maior eficácia (Kishimoto, 2018). Além disso, trabalhar com a participação ativa dos alunos, como a votação do animal da semana, fortalece o protagonismo estudantil.

Freire (1996) aponta que educar é um ato de liberdade. Permitir que os estudantes escolham, opinem e construam torna o processo mais humanizado e engajador. Ao mesmo tempo, a proposta integra habilidades matemáticas ao tema, promovendo interdisciplinaridade e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Outro ponto relevante é o fortalecimento da autoestima. Crianças que enfrentam dificuldades na alfabetização costumam apresentar sentimentos de incapacidade. A ludicidade e a personalização das atividades ajudam a ressignificar a relação com a aprendizagem.

Assim, o projeto representa um caminho metodológico consistente e coerente com as demandas educacionais atuais.

8. Conclusão

O projeto de intervenção apresentado demonstra potencial significativo para melhorar o desenvolvimento de leitura e escrita de alunos que ainda não consolidaram o processo de alfabetização. A utilização dos animais como eixo temático favorece o interesse e a curiosidade, ao mesmo tempo em que proporciona aprendizagem significativa, contextualizada e prazerosa.

Com atividades planejadas, práticas sistematizadas e acompanhamento constante, espera-se que os alunos avancem em suas competências linguísticas, interpretativas e cognitivas. A construção de portfólios documentará o percurso, permitindo avaliação contínua e ajustes pedagógicos.

Conclui-se que iniciativas como esta são essenciais no contexto pós-pandemia, servindo como modelo para outros projetos escolares que busquem

enfrentar as dificuldades de aprendizagem com criatividade, sistematicidade e humanização.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNICEF. *Educação e pandemia: impactos no aprendizado*. Brasília: UNICEF, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Nacional de Recuperação da Aprendizagem*. Brasília: MEC, 2022.

**- As habilidades específicas da música no Ensino Médio à luz da BNCC:
contribuições para a formação integral do estudante (Sabrina Magalhães
Silva Porfiro)**

As habilidades específicas da música no Ensino Médio à luz da BNCC: contribuições para a formação integral do estudante

Sabrina Magalhães Silva Porfiro

DOI: 10.5281/zenodo.17795107

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação integral dos estudantes da Educação Básica, situando a música como componente da área de Linguagens no Ensino Médio. Nesse contexto, o ensino musical ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, assumindo função formativa voltada à expressão artística, à análise estética e à reflexão sobre suas relações com a cultura e a sociedade. Este artigo tem como objetivo analisar as habilidades específicas relacionadas à música previstas na BNCC para o Ensino Médio, organizadas nos eixos de criação e expressão, fruição e análise, e conhecimento da linguagem musical, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, artístico, cultural e socioemocional dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que abordam educação musical e formação artística na escola. Conclui-se que a efetivação dessas habilidades favorece uma aprendizagem significativa e amplia o papel da música como linguagem fundamental no processo educativo.

Palavras-chave: Educação musical. BNCC. Ensino Médio. Linguagens. Formação integral.

Introdução

A reformulação curricular promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a importância das artes na formação dos estudantes, situando o ensino de música no campo da área de Linguagens. Tal posicionamento reconhece a música como linguagem artística fundamental para a expressão humana, a construção da identidade cultural e o desenvolvimento da sensibilidade estética (BRASIL, 2018).

No Ensino Médio, etapa marcada pela consolidação de competências cognitivas, críticas e socioemocionais, a educação musical torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade expressiva e da leitura crítica das manifestações culturais. A BNCC delimita habilidades específicas relacionadas à música organizadas em três grandes eixos: criação e expressão; fruição e análise; e conhecimento e reflexão sobre a linguagem musical. Esses eixos evidenciam uma abordagem pedagógica que integra fazer artístico, apreciação estética e contextualização histórica e social.

Diante desse cenário, este artigo objetiva discutir as habilidades específicas da música no Ensino Médio propostas pela BNCC, analisando de que forma tais competências contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de aprendizagens significativas no âmbito da área de Linguagens.

Desenvolvimento

A área de Linguagens, conforme a BNCC, compreende diferentes formas de expressão e comunicação, incluindo a língua verbal, a arte, as mídias e as manifestações corporais. A inserção da música nesse campo concebe o ensino musical como linguagem, capaz de produzir sentidos, expressar emoções e comunicar valores culturais.

O eixo da **Criação e Expressão** propõe o desenvolvimento de processos criativos em música, incentivando a experimentação sonora, a composição, a improvisação e a utilização de tecnologias digitais como recursos pedagógicos. Segundo Gainza (1997), a criação musical na escola estimula a autonomia, a imaginação e o protagonismo juvenil, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito produtor de cultura.

A **Fruição e Análise** consistem na escuta ativa e crítica de obras musicais, possibilitando o reconhecimento de seus elementos constitutivos — melodia, ritmo, harmonia, timbre e forma — bem como de suas relações com contextos históricos, sociais e culturais. Para Swanwick (2003), a apreciação

musical amplia a percepção estética e contribui para a formação do pensamento crítico, ao promover leituras sensíveis e reflexivas das produções artísticas.

No eixo do **Conhecimento e Reflexão sobre a Linguagem Musical**, a BNCC enfatiza o entendimento da música enquanto manifestação cultural e histórica. Esse eixo fomenta a análise das condições sociais de produção musical, dos movimentos estéticos e das identidades culturais que atravessam diferentes gêneros e estilos. Tal abordagem dialoga com Penna (2011), que destaca a função da educação musical como espaço de valorização da diversidade cultural e da pluralidade de expressões artísticas.

A articulação entre esses três eixos permite uma abordagem integral do ensino de música, que não se limita à técnica, mas promove a formação do estudante como sujeito sensível, crítico, criativo e culturalmente consciente. Dessa forma, as habilidades musicais previstas na BNCC contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, estética e comunicacionais, fortalecendo os vínculos entre arte, cultura e cidadania.

Conclusão

As habilidades específicas relacionadas à música no Ensino Médio, conforme estabelecido pela BNCC, consolidam a educação musical como elemento essencial da área de Linguagens e da formação integral dos estudantes. A valorização da criação artística, da fruição estética e da reflexão crítica possibilita uma aprendizagem que integra expressão, sensibilidade, pensamento analítico e compreensão sociocultural.

Conclui-se que a efetivação dessas habilidades no contexto escolar amplia o papel da música enquanto linguagem formativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos jovens, além de fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e contextualizadas.

Referências

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Educação musical: fundamentos e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

PENNA, Maura. **A função da educação musical na escola**. São Paulo: Moderna, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

**- Aula prática de preservação ambiental na Educação Infantil (Isabel
Francisca Moreira Araújo)**

Aula prática de preservação ambiental na Educação Infantil

Isabel Francisca Moreira Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.17832082

RASUMO

Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos da Educação Infantil da Escola Primeiros Passos, da rede particular de ensino, situada na zona urbana do município, com o objetivo de promover a conscientização ambiental por meio de práticas lúdicas e participativas. A proposta teve como foco a transmissão de conhecimentos sobre preservação ambiental, impactos das ações humanas e incorporação de hábitos sustentáveis no cotidiano das crianças. As atividades foram realizadas ao ar livre, em um espaço arborizado da escola, utilizando recursos como cartazes, rodas de conversa e interações coletivas, favorecendo a aproximação dos estudantes com a natureza. Os resultados demonstraram elevado interesse, curiosidade e engajamento dos alunos, que expressaram preocupação com o futuro do planeta e motivação para adotar atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. Observou-se também o desejo das crianças de compartilhar os conhecimentos adquiridos com a família, ampliando o alcance das ações educativas. Conclui-se que a educação ambiental, quando trabalhada de forma lúdica desde a infância, contribui significativamente para a formação de valores éticos e ambientais, favorecendo a construção de uma consciência sustentável duradoura.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação Infantil. Sustentabilidade. Práticas pedagógicas. Conscientização.

Introdução

A Educação Ambiental configura-se como um importante instrumento formativo voltado à construção de uma consciência crítica e responsável acerca das relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Na Educação Infantil, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que se reconhece a significativa formação de valores, atitudes e comportamentos que influenciarão ao longo de toda a vida. Trabalhar temas como preservação ambiental, consumo responsável, reciclagem e cuidado com

a natureza possibilita às crianças compreenderem, de maneira simples e adequada à faixa etária, a importância de suas ações para a manutenção dos recursos naturais.

A abordagem lúdica destaca-se como uma metodologia eficaz para a transmissão desses conhecimentos, pois proporciona aprendizagem prazerosa, significativa e contextualizada. O uso de histórias, brincadeiras, dramatizações, projetos e atividades ao ar livre favorece a participação ativa dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Dessa forma, o educador atua como mediador, promovendo experiências que estimulam não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento de valores socioambientais.

Este trabalho refere-se a uma atividade desenvolvida com alunos da Educação Infantil da Escola Primeiros Passos, com o propósito de transmitir de forma eficaz conhecimentos sobre preservação ambiental, conscientizar sobre os impactos das ações humanas e incentivar a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano escolar e familiar.

Desenvolvimento

Problema

Como podemos transmitir de forma eficaz o conhecimento sobre preservação ambiental às crianças da Educação Infantil?

Objetivos

Compreender de forma aprofundada o tema transversal “Meio Ambiente” é essencial para que o professor possa abordá-lo em sala de aula de maneira lúdica, dinâmica e acessível aos alunos da Educação Infantil. Isso significa

estudar não apenas os conceitos básicos de ecologia e sustentabilidade, mas também refletir sobre a importância de formar cidadãos conscientes e responsáveis desde cedo. Ao dominar esse tema, o educador consegue planejar atividades criativas, como contação de histórias, brincadeiras dirigidas, projetos de reciclagem e passeios exploratórios, que facilitam a assimilação dos conteúdos pelas crianças. Dessa forma, o aprendizado ocorre de forma prazerosa e significativa, incentivando o respeito e o cuidado com o meio ambiente no dia a dia.

Conscientizar as crianças sobre os impactos negativos das ações humanas no meio ambiente é fundamental para que elas desenvolvam, desde cedo, uma postura de respeito e responsabilidade em relação à natureza. Isso envolve mostrar, de forma clara e adaptada à sua idade, como atitudes como o desperdício de água, o descarte incorreto do lixo e o desmatamento prejudicam o planeta e afetam a vida de todos os seres vivos. Utilizando recursos lúdicos, como histórias, dramatizações, experiências práticas e observações do cotidiano, o educador pode sensibilizar os alunos e incentivá-los a adotar pequenas ações que contribuam para a preservação ambiental, construindo assim valores que perdurarão ao longo da vida.

Apresentar aos estudantes práticas sustentáveis que podem ser incorporadas ao cotidiano é uma maneira eficaz de ensiná-los a contribuir ativamente para a preservação ambiental e a conservação dos recursos naturais. Isso inclui mostrar ações simples, como economizar água e energia, separar o lixo para reciclagem, reutilizar materiais, evitar o desperdício de alimentos e cuidar das plantas e dos animais. Ao vivenciar essas práticas no dia a dia escolar, por meio de projetos, oficinas e dinâmicas, os alunos compreendem como suas atitudes individuais podem fazer diferença para o planeta. Dessa forma, desenvolvem uma consciência ambiental que se estende para além do ambiente escolar, influenciando também suas famílias e a comunidade.

Caracterização do espaço

A Escola Primeiros Passos está localizada na zona urbana do município e faz parte da rede particular de ensino, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Sua infraestrutura é adequada e cuidadosamente planejada para atender às necessidades das crianças, contando com salas de aula equipadas com mobiliário apropriado para cada faixa etária, sanitários, refeitório, um espaço de leitura acolhedor e diversas áreas externas. Entre essas áreas, destacam-se um parquinho seguro, um pátio coberto para atividades em dias de chuva e uma ampla área gramada, sombreada por árvores que proporcionam um ambiente agradável e propício para o contato com a natureza.

A atividade foi realizada ao ar livre, no gramado sob a sombra dessas árvores, reforçando a conexão com o meio ambiente e enfatizando a importância da preservação ambiental. As crianças foram acomodadas em círculo, criando um ambiente de proximidade e diálogo. O tema foi apresentado por meio de cartazes ilustrativos, explicações simples e conversas interativas, o que possibilitou um aprendizado dinâmico, lúdico e participativo.

Público-alvo

O trabalho foi direcionado aos alunos da Educação Infantil da escola. Com já estavam familiarizados com o espaço escolar e com a rotina das atividades, as crianças demonstraram grande receptividade e engajamento durante a realização da atividade, participando ativamente das discussões e interações propostas.

Justificativa

A escolha deste tema transversal fundamenta-se na grande relevância da Educação Ambiental como uma poderosa ferramenta para a transformação

social. Por meio dela, torna-se possível disseminar conhecimentos essenciais sobre a preservação do meio ambiente e práticas sustentáveis, estimulando nos alunos a consciência crítica acerca do uso responsável dos recursos naturais. Dessa forma, a Educação Ambiental contribui diretamente para a minimização dos impactos negativos causados pelas atividades humanas, promovendo atitudes que visam a conservação do planeta para as presentes e futuras gerações.

Resultados

As crianças manifestaram surpresa e curiosidade ao serem apresentadas aos problemas ambientais atuais e, especialmente, às consequências já visíveis que esses impactos causam para a humanidade.

Durante toda a atividade, ficou evidente a preocupação genuína dos alunos com o futuro do planeta, bem como a motivação crescente para assumir um papel ativo na sua preservação.

Os estudantes demonstraram grande entusiasmo diante da ideia de contribuir com pequenas ações para proteger o meio ambiente e garantir a manutenção dos recursos naturais essenciais à vida. Muitos expressaram ainda o desejo sincero de compartilhar o que aprenderam com suas famílias, estimulando em casa a adoção de atitudes mais sustentáveis e conscientes.

Conclusão

A experiência pedagógica realizada demonstrou resultados altamente positivos quanto à sensibilização e mobilização das crianças em relação à temática ambiental. As atividades desenvolvidas em ambiente externo, aliadas ao uso de recursos lúdicos e interativos, favoreceram a participação, o interesse e a compreensão dos alunos, despertando neles o senso de responsabilidade pelo cuidado com a natureza.

Observou-se que os estudantes não apenas compreenderam os problemas apresentados, mas também se mostraram motivados a adotar atitudes sustentáveis em seu dia a dia, reconhecendo que pequenas ações individuais podem contribuir para preservar o planeta. O desejo manifestado pelas crianças de compartilhar os conhecimentos adquiridos com seus familiares reforça o caráter multiplicador da educação ambiental, ampliando seu impacto para além do espaço escolar.

Conclui-se que a inserção sistemática da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, possibilitando a construção de uma sociedade mais responsável e preocupada com as futuras gerações.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189–205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: fundamentos e tendências**. São Paulo: Cortez, 2014.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

- Educação Infantil e inclusão: desafios no trabalho com crianças atípicas e a importância da parceria entre a sala regular e a sala de recursos para a construção de aprendizagem significativa (Edinéia Carla Silva; Claudia Regina Pinto Costa; Meury Aparecida dos Santos)

Educação Infantil e inclusão: desafios no trabalho com crianças atípicas e a importância da parceria entre a sala regular e a sala de recursos para a construção de aprendizagem significativa

Edinéia Carla Silva

Claudia Regina Pinto Costa

Meury Aparecida dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17792250

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais avanços e desafios do campo educacional brasileiro, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Esse cenário fundamenta-se na valorização da diversidade e no reconhecimento do direito de todas as crianças ao acesso, à permanência e à participação ativa nas instituições escolares, independentemente de suas características ou condições. Segundo Mantoan (2015), a inclusão deve ser compreendida como um princípio estruturante da escola contemporânea, que precisa se reorganizar para atender à heterogeneidade do público escolar. Nessa mesma direção, Sassaki (2010) destaca que a inclusão não se restringe ao espaço físico da escola, mas implica transformação atitudinal, cultural e pedagógica. A legislação nacional, alinhada a tratados internacionais, estabelece o princípio da inclusão como essencial para a promoção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Entretanto, a efetivação desse princípio ainda enfrenta entraves significativos, que vão desde lacunas na formação docente até a carência de recursos adequados e a ausência de articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo (Carvalho, 2016).

Na Educação Infantil, a inclusão de crianças atípicas aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que se afastam do padrão de desenvolvimento considerado típico exige preparo especializado das equipes pedagógicas e metodologias capazes de contemplar diferentes formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Barbosa (2010) ressalta que propostas pedagógicas flexíveis e integradas ao contexto social favorecem o desenvolvimento integral da criança. Do mesmo modo, Kramer (2011) enfatiza que a aprendizagem significativa na infância é potencializada quando a prática educativa valoriza a dimensão afetiva e a diversidade de experiências. Contudo, a construção de práticas verdadeiramente inclusivas ainda se depara com desafios, entre eles a falta de articulação entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais, que são fundamentais para o atendimento individualizado e para a promoção de experiências de aprendizagem significativas (Mittler, 2003; Prieto 2015; Jesus, 2014).

O problema de pesquisa que orienta este estudo reside em compreender de que forma a parceria entre a sala regular e a sala de recursos pode contribuir para superar os desafios na educação de crianças atípicas, promovendo aprendizagens efetivamente significativas no contexto da Educação Infantil. Como observa Ainscow (2011), a colaboração entre professores é fator determinante para o sucesso das políticas de inclusão, ao passo que Mittler (2003) defende o papel do apoio especializado como condição essencial para assegurar equidade no ensino.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo diante da necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, considerando tanto a complexidade do desenvolvimento infantil quanto o direito de cada criança a ter suas potencialidades reconhecidas e estimuladas. Além do impacto social da inclusão, destaca-se a perspectiva da aprendizagem significativa. Para Ausubel, “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Ausubel, 2000, p. 19), indicando que novos conhecimentos só se tornam relevantes quando se conectam a experiências prévias. Complementando essa visão, Moreira (2017) reforça que a aprendizagem significativa ocorre em um ambiente que favoreça

cooperação, respeito e autonomia, aspectos fundamentais no contexto da inclusão escolar.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e possibilidades da inclusão de crianças atípicas na Educação Infantil, com ênfase na importância da parceria entre sala regular e sala de recursos para a construção de aprendizagens significativas. Os objetivos específicos são: (a) contextualizar a evolução histórica e conceitual da educação inclusiva no Brasil; (b) discutir as práticas pedagógicas e os principais desafios na educação de crianças atípicas; (c) investigar o potencial do trabalho colaborativo entre professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais; e (d) relacionar tais práticas com a teoria da aprendizagem significativa.

A estrutura do artigo compreende, após esta introdução, uma revisão teórica sobre o conceito de inclusão na Educação Infantil e seus marcos legais; a exposição dos desafios enfrentados pelas instituições e profissionais; a análise do papel das salas de recursos e da articulação interprofissional; a discussão sobre aprendizagem significativa; e, por fim, as considerações finais, com recomendações para a prática pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Inclusiva e Políticas Públicas

A educação inclusiva constitui-se como princípio essencial das políticas educacionais brasileiras, ao assegurar o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas (Sassaki, 2010). Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, avanços significativos têm sido alcançados na democratização do ensino. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçam a responsabilidade das redes de ensino em garantir práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade discente.

Para Mantoan (2015), a inclusão não se restringe à adaptação física dos espaços escolares, mas demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e nas concepções que orientam a ação educativa. Segundo a autora, “a inclusão escolar é, antes de tudo, um ato político, ético e pedagógico” (Mantoan, 2015, p. 29), o que implica romper com a lógica segregadora historicamente presente na educação brasileira e assumir o compromisso com a justiça social e a equidade.

Sassaki (2010) complementa essa visão ao articular os fundamentos da inclusão com diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), defendendo que a escola inclusiva é aquela em que todas as crianças aprendem juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Para o autor, “a inclusão constitui, portanto, um processo dinâmico que exige mudanças contínuas no sistema educacional para atender à diversidade humana” (Sassaki, 2010, p. 42). Essa concepção ganhou maior relevância no campo da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, considerada estratégica para a promoção da convivência, do respeito e do reconhecimento das diferenças.

No entendimento de Kramer (2011), a singularidade da infância deve ser reconhecida e valorizada, o que implica oferecer espaços educativos permeados por afetividade, diálogo e oportunidades que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, políticas públicas precisam estar articuladas à formação inicial e continuada dos professores, à disponibilização de recursos pedagógicos e à valorização das condições de trabalho, de modo a consolidar ambientes capazes de acolher e promover a diversidade.

2.2 Desafios no Atendimento a Crianças Atípicas

O atendimento às crianças atípicas termo que abrange aquelas com deficiências, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação configura-se como um desafio complexo e multidimensional no contexto da Educação Infantil. Tais desafios se manifestam tanto na estrutura física das instituições, que muitas vezes não dispõe de condições adequadas, quanto na carência de formação docente específica e de recursos pedagógicos acessíveis (Mittler 2003; Jesus, 2014).

Entre as barreiras mais persistentes, Mantoan (2015) aponta as de natureza atitudinal, que se relacionam às crenças e preconceitos, por vezes inconscientes, de professores e gestores sobre a capacidade de aprendizagem das crianças atípicas. Essa postura frequentemente resulta na manutenção de expectativas reduzidas quanto ao potencial de desenvolvimento dos estudantes, restringindo as oportunidades de participação. Para a autora, “incluir é, antes de tudo, acreditar nas possibilidades de todos e aceitar que cada um aprende de formas e em tempos diferentes” (Mantoan, 2015, p. 51).

Nesse mesmo sentido, Jesus (2014) destaca que a precariedade da formação inicial e continuada dos professores constitui um entrave expressivo à efetivação das práticas inclusivas na Educação Infantil. A falta de preparo gera insegurança diante das demandas específicas, limitando a proposição de atividades diversificadas e adaptadas. Mittler (2003) acrescenta que a superação desses obstáculos requer investimentos em formação docente, suporte técnico-pedagógico contínuo e redes de colaboração entre profissionais da escola regular e do atendimento educacional especializado.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos recursos pedagógicos no processo de inclusão. Prieto (2015) argumenta que ambientes materiais ricos e diversificados com brinquedos adaptados, materiais multissensoriais e tecnologias assistivas podem favorecer significativamente a aprendizagem das crianças atípicas. No entanto, a autora ressalta que tais recursos, por si sós, não garantem a inclusão, sendo imprescindíveis atitudes pedagógicas acolhedoras, criativas e empáticas. Complementando essa perspectiva, Oliveira (2011) enfatiza a necessidade de diálogo permanente entre escola e

família, de modo a compreender as especificidades de cada criança e delinear estratégias pedagógicas mais eficazes.

Para além da sala de aula, Sassaki observa que “o desafio da inclusão não se limita à sala de aula, mas envolve toda a comunidade escolar e suas relações com os diferentes segmentos sociais” (Sassaki, 2010, p. 42). Assim, a construção de uma escola inclusiva deve ser concebida como responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, professores, famílias e comunidade, e não apenas como um encargo restrito ao professor ou à criança.

2.3 Parceria entre Sala Regular e Sala de Recursos

A parceria entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais constitui um dos eixos centrais da política de inclusão brasileira, fundamentada nas diretrizes de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como princípio atuar de forma complementar ao ensino comum, garantindo acessibilidade curricular e participação ativa dos estudantes (Brasil, 2008). Na Educação Infantil, essa parceria traduz-se em práticas de colaboração docente voltadas para a promoção da aprendizagem significativa de crianças atípicas.

De acordo com Mantoan (2015), a atuação conjunta entre professores da sala regular e do AEE potencializa o processo de inclusão, pois favorece o planejamento compartilhado e a construção de intervenções personalizadas. Para a autora, “a parceria docente é imprescindível para superar as dificuldades que emergem da prática cotidiana e para desenvolver estratégias inovadoras em benefício de todos” (Mantoan, 2015, p. 63).

Nesse mesmo sentido, Mittler (2003) argumenta que o AEE, quando articulado ao ensino comum, torna-se um espaço estratégico não apenas para adaptações pedagógicas, mas também para a promoção da autonomia e da autoestima dos educandos. Todavia, o autor alerta que a fragmentação entre as ações desenvolvidas nos dois espaços pode comprometer a efetividade da inclusão, sendo necessário investir em comunicação ativa, corresponsabilização docente e projetos pedagógicos integrados.

Prieto (2015) reforça essa perspectiva ao destacar que a sala de recursos não deve assumir caráter de segregação ou de compensação das dificuldades apresentadas na sala regular, mas atuar de modo complementar ao processo de escolarização. De forma semelhante, Jesus (2014) observa que a formação docente para o trabalho colaborativo ainda constitui lacuna a ser superada e que, para que a parceria se efetive, “é necessário não só compartilhar saberes, mas também promover trocas constantes de experiências, escuta e corresponsabilidade” (p. 88).

Kramer (2011) acrescenta que a valorização dos processos inclusivos, especialmente na Educação Infantil, requer o engajamento institucional, por meio da garantia de tempos e espaços para planejamentos conjuntos, reuniões e estudos de caso. Nessa mesma linha, Oliveira (2011) salienta que o trabalho articulado entre educadores é condição determinante para a efetivação das adaptações curriculares, tornando o ensino mais flexível e responsivo às necessidades de cada criança.

Por fim, Sassaki (2010) enfatiza que o apoio pedagógico oferecido pelas salas de recursos deve estar orientado por uma perspectiva inclusiva de educação para todos, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na promoção de oportunidades de aprendizagem para cada sujeito.

2.4 Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa constitui um dos fundamentos centrais para se compreender a inclusão na Educação Infantil. Proposta por Ausubel (2000), tal abordagem parte do princípio de que o novo conhecimento adquire relevância somente quando se conecta com os saberes prévios do aluno, valorizando suas experiências e repertórios individuais. O autor enfatiza que “a aprendizagem significativa ocorre quando a informação nova se ancora de modo substantivo e não arbitrário na estrutura cognitiva do aprendiz” (Ausubel, 2000, p. 15).

Ao aprofundar esse conceito, Moreira (2017) observa que o processo de aprendizagem significativa exige intencionalidade pedagógica e propostas que promovam autonomia, criatividade e a construção coletiva do saber. No contexto inclusivo, isso implica organizar situações didáticas flexíveis, acessíveis e abertas à participação de todos, com uso de múltiplas linguagens, recursos e estratégias.

Na mesma direção, Kramer (2011) ressalta a relevância de ambientes educativos diversificados, nos quais a brincadeira, a exploração e a interação social assumem papel central na aprendizagem. Especificamente na Educação Infantil, a aprendizagem significativa se associa fortemente à construção de vínculos afetivos e à oferta de experiências sensoriais e lúdicas adaptadas às condições de cada criança. Complementarmente, Oliveira (2011) defende que a escuta ativa e o respeito ao protagonismo infantil são elementos indispensáveis para que o processo educativo realmente se concretize.

Jesus (2014) acrescenta que a promoção de aprendizagens relevantes para crianças atípicas requer não apenas adaptações curriculares e recursos adequados, mas, sobretudo, uma postura pedagógica de abertura às necessidades singulares de cada estudante. Para o autor, “os professores precisam estar abertos à escuta das necessidades singulares de cada aluno, acolhendo suas diferenças como potencializadores da construção do conhecimento” (Jesus, 2014, p. 98).

Mantoan (2017) reforça que o compromisso com a aprendizagem significativa de todas as crianças se materializa em práticas que valorizem a diversidade, incentivem a colaboração entre pares e compreendam o erro como parte integrante do processo educativo. Esse compromisso só se efetiva quando a escola assume uma postura reflexiva e constantemente aberta ao diálogo com as famílias e a comunidade. De forma convergente, Moreira sublinha que “a aprendizagem significativa, no âmbito da inclusão, não ocorre por acaso. É fruto de mediações conscientes, afetivas e planejadas que visam compreender e desafiar cada criança em sua totalidade” (Moreira, 2017, p. 112).

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o propósito de compreender os desafios enfrentados no atendimento a crianças atípicas na Educação Infantil e examinar a importância da parceria entre a sala regular e a sala de recursos na construção de aprendizagens significativas. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela sua capacidade de apreender aspectos subjetivos, sociais e culturais que permeiam os processos de inclusão escolar (Minayo, 2010).

A investigação foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, privilegiando produções acadêmicas, legislações, políticas públicas e obras de referência de autores que discutem a inclusão e a aprendizagem significativa, tais como Mantoan (2017), Sassaki (2010), Kramer (2011), Oliveira (2011), Mittler (2012), Prieto (2015), Jesus (2014), Ausubel (2000) e Moreira (2017). A revisão bibliográfica foi escolhida por possibilitar a sistematização de conhecimentos teóricos e práticos já consolidados, favorecendo a construção de reflexões críticas e embasadas acerca da temática em estudo (GIL, 2019).

O processo de coleta de dados envolveu a seleção criteriosa de livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados nos últimos vinte anos, priorizando fontes de bases reconhecidas, como Scielo, Periódicos Capes e Google Scholar, além de normativas do Ministério da Educação, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Também foram considerados relatos e estudos de caso sobre o atendimento a crianças atípicas e a articulação entre sala regular e sala de recursos, a fim de enriquecer a análise documental.

Ainda que em estudos empíricos esse tipo de investigação pudesse ser complementado com entrevistas semiestruturadas e observação participante, este trabalho optou exclusivamente por fontes documentais e teóricas, em razão de seu caráter exploratório. Para a sistematização e análise dos dados, utilizou-se um quadro ilustrativo (Quadro 1), no qual foram organizados os

principais desafios, estratégias e benefícios da parceria entre sala regular e sala de recursos na Educação Infantil. Tal recurso serviu como instrumento auxiliar na categorização das informações e na análise de conteúdo, possibilitando articular a literatura estudada às práticas pedagógicas relatadas (Bardin, 2016).

Quadro 1 – Desafios, Estratégias e Benefícios da Parceria entre Sala Regular e Sala de Recursos na Educação Infantil

Categoria	Descrição	Autores de Referência
Desafios	Barreiras atitudinais de educadores e gestores, que limitam a crença nas potencialidades das crianças atípicas.	Mantoan (2017)
	Falta de formação inicial e continuada dos professores para práticas inclusivas.	Jesus (2014); Mittler (2012)
	Estrutura física e recursos pedagógicos inadequados para atender à diversidade.	Prieto (2015); Oliveira (2011)
	Fragmentação entre sala regular e AEE, comprometendo a continuidade do processo de aprendizagem.	Mittler (2012)
Estratégias	Planejamento colaborativo e compartilhado entre professores da sala regular e da sala de recursos.	Mantoan (2017); Jesus (2014)
	Oferta de materiais adaptados, recursos multisensoriais e tecnologias assistivas.	Prieto (2015)
	Envolvimento das famílias no processo educativo, fortalecendo vínculos e apoio.	Oliveira (2011)
	Criação de ambientes lúdicos, afetivos e diversificados que respeitem ritmos e formas de aprendizagem.	Kramer (2011); Sassaki (2010)
Benefícios	Favorecimento da aprendizagem significativa, por meio da relação entre novos conteúdos e experiências prévias.	Ausubel (2000); Moreira (2017)
	Desenvolvimento da autonomia, autoestima e protagonismo das crianças.	Mittler (2012); Mantoan (2017)
	Construção de uma cultura escolar inclusiva, pautada na cooperação e respeito à diversidade.	Sassaki (2010); Kramer (2011)
	Consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, que beneficiam todos os estudantes, não apenas os atípicos.	Mantoan (2017); Moreira (2017)

Fonte: Elaboração própria a partir de Mantoan (2017), Sassaki (2010), Mittler (2012), Jesus (2014), Prieto (2015), Kramer (2011), Oliveira (2011), Ausubel (2000) e Moreira (2017).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a categorização das informações em torno dos núcleos temáticos identificados no quadro: políticas públicas de inclusão, desafios na Educação Infantil, parceria entre sala regular e sala de recursos e construção da aprendizagem significativa. Essa abordagem possibilitou identificar padrões, convergências e lacunas na literatura, articulando os conceitos teóricos à prática pedagógica, conforme discutido por Mantoan, Sassaki, Kramer, Oliveira, Mittler, Prieto, Jesus, Ausubel e Moreira.

No que se refere aos aspectos éticos, o estudo respeitou integralmente os princípios da pesquisa científica, garantindo o uso criterioso e responsável das fontes bibliográficas e a devida referência autoral conforme a NBR 6023:2018 da ABNT. Em pesquisas que envolvem sujeitos, são assegurados privacidade, anonimato e clareza quanto aos objetivos do estudo, em conformidade com as normas do Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 510/2016).

Dessa forma, a metodologia adotada conferiu rigor acadêmico, transparência e relevância social à investigação, permitindo analisar de maneira fundamentada os desafios e potencialidades da educação inclusiva na Educação Infantil, bem como o papel estratégico da parceria entre sala regular e sala de recursos para a promoção de aprendizagens significativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados a partir da revisão bibliográfica e da análise documental permitiu identificar os principais desafios, práticas pedagógicas e perspectivas relacionadas à inclusão de crianças atípicas na Educação Infantil. A representação visual por meio da nuvem de palavras (Figura 1) e a síntese conceitual apresentada no Quadro de Palavras-Chave contribuem para compreender os elementos centrais que sustentam a educação inclusiva nesse contexto.

A Figura 1 evidencia a centralidade de conceitos como “inclusão” (Mantoan, 2017; Sassaki, 2010), “formação continuada” (Jesus, 2014; Mittler, 2012), “parceria” (Mantoan, 2017; Kramer, 2011), “aprendizagem significativa” (Ausubel, 2000; Moreira, 2017) e “diversidade” (Kramer, 2011; Oliveira, 2011), indicando que esses termos são recorrentes e estratégicos na literatura. A visualização permite compreender de maneira rápida e intuitiva os elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento integral das crianças atípicas.

Figura 1 - Conceitos-chave das Perspectivas da Educação Inclusiva na Educação Infantil



Fonte: autoria própria

Abaixo, o quadro de palavras-chave sintetiza as ideias centrais discutidas, associando cada termo a seu significado e relevância dentro do contexto deste trabalho:

Quadro de Palavras-Chave

Palavra-Chave	Descrição
Inclusão	Processo de assegurar que todas as crianças na Educação Infantil, independentemente de suas condições (atípicas ou não), participem plenamente do sistema educacional (Mantoan, 2017; Sassaki, 2010).
Práticas Pedagógicas	Métodos e estratégias utilizadas pelos professores da Educação Infantil para promover aprendizado e desenvolvimento integral, adaptando-se às necessidades individuais (Kramer, 2011; Oliveira, 2011).
Formação Continuada	Educação e treinamento contínuos para professores da Educação Infantil, visando aprimoramento das competências para atuação em contextos inclusivos (Jesus, 2014; Mittler, 2012).
Tecnologias Assistivas	Ferramentas e recursos tecnológicos que ajudam a superar barreiras no aprendizado e na comunicação de crianças atípicas, promovendo maior autonomia (Prieto, 2015).
Colaboração / Parceria	Trabalho conjunto e diálogo constante entre professores da sala regular, da sala de recursos, famílias e outros profissionais, essencial para apoiar a inclusão (Mantoan, 2017; Kramer, 2011).
Diversidade	Reconhecimento e valorização das diferenças individuais entre crianças, sejam físicas, cognitivas, sociais ou culturais, como elemento enriquecedor do ambiente educativo (Kramer, 2011; Oliveira, 2011).
Aprendizagem Significativa	Processo em que o novo conhecimento se conecta de forma relevante aos saberes prévios das crianças, sendo essencial para o desenvolvimento de crianças atípicas (Ausubel, 2000; Moreira, 2017).
Políticas Públicas	Legislações e diretrizes que orientam e sustentam a prática da educação inclusiva, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008).
Sala de Recursos	Espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que complementa e suplementa as atividades da sala regular, oferecendo apoio pedagógico específico (Mittler, 2012; Prieto, 2015).
Cultura Inclusiva	Conjunto de valores, atitudes e práticas que promovem respeito e aceitação da diversidade na comunidade escolar (Sassaki 2010; Mantoan, 2017).

Fonte: Autoria própria, a partir de Mantoan (2017), Sassaki (2010), Kramer (2011), Oliveira (2011), Mittler (2012), Prieto (2015), Jesus (2014), Ausubel (2000) e Moreira (2017)

A inclusão deste quadro no texto permite não apenas uma revisão visual rápida dos pontos-chaves discutidos, mas também serve como uma ferramenta de referência eficaz para a compreensão da inter-relação entre os conceitos e metodologias abordados. A estrutura organizada das palavras-chave facilita o entendimento das temáticas centrais exploradas na seção de resultados e discussão, reforçando a análise crítica realizada ao longo do estudo.

5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da educação inclusiva na Educação Infantil enfrenta desafios múltiplos que se manifestam em barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, refletindo a complexidade do sistema educacional brasileiro e as especificidades do desenvolvimento infantil. As barreiras físicas incluem, além da falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos acessíveis e a ausência de espaços que promovam a mobilidade, autonomia e segurança de todas as crianças. Conforme enfatiza Mantoan, “a escola não se torna inclusiva apenas com rampas, mas com mentes e corações abertos à diferença” (Mantoan, 2017, p. 45), destacando que, mesmo quando há adaptações, a distribuição desigual de recursos ainda impede que muitas instituições ofereçam condições plenas de inclusão.

As barreiras atitudinais representam um desafio ainda mais complexo, envolvendo preconceitos, estereótipos e expectativas limitantes presentes entre educadores, famílias e comunidade escolar. Muitos professores, embora dedicados, percebem a inclusão de crianças atípicas como uma tarefa que exige preparação que não receberam. Mittler (2012) observa que essas atitudes refletem a ausência de uma cultura inclusiva consolidada, que valorize a diversidade e considere o respeito às diferenças como princípio central do

ambiente educativo. Sassaki (2010) complementa que o desconhecimento das potencialidades de cada criança atípica frequentemente leva à subestimação de suas capacidades, limitando oportunidades de aprendizagem e participação ativa.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, estão relacionadas à dificuldade de flexibilizar práticas de ensino de modo a atender às necessidades específicas das crianças atípicas. Kramer (2011) defende que, na Educação Infantil, o currículo deve ser centrado na criança, promovendo brincadeiras, exploração e interação social. Entretanto, muitos currículos ainda são rígidos e padronizados, não permitindo a maleabilidade necessária para contemplar a diversidade presente em uma sala de aula inclusiva. A ausência de materiais didáticos adaptados, recursos lúdicos inclusivos e tecnologias assistivas compromete o desenvolvimento de atividades que envolvam todas as crianças de forma significativa e equitativa (Jesus, 2014; Prieto, 2015).

Essas dificuldades são ampliadas pela lacuna na formação continuada dos professores. A formação inicial, frequentemente, não contempla práticas inclusivas de forma aprofundada, deixando os docentes despreparados para lidar com a diversidade inerente à Educação Infantil. Oliveira (2011) ressalta que a formação continuada é essencial para atualização de conhecimentos e desenvolvimento de novas competências, mas sua oferta ainda é desigual e insuficiente para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A ausência de estratégias de ensino adaptadas e de articulação com o profissional da sala de recursos representa um entrave adicional à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2017; Mittler, 2012).

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Apesar dos desafios enfrentados na Educação Infantil, a revisão bibliográfica e a análise documental indicam a existência de práticas pedagógicas inclusivas que favorecem a participação e o desenvolvimento de

crianças atípicas. Uma das abordagens mais relevantes é o planejamento de atividades fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe experiências flexíveis, ajustáveis às necessidades individuais de cada estudante. O DUA possibilita múltiplas formas de representação do conteúdo, como explorações sensoriais, histórias e brincadeiras; diferentes formas de expressão, como gestos, verbalização e desenhos; e estratégias de engajamento das crianças, garantindo a participação de todos, independentemente de suas habilidades (Ausubel, 2000; Moreira, 2017). A flexibilização do ambiente e das propostas pedagógicas é, portanto, essencial para que cada criança encontre seu próprio caminho de aprendizagem.

O uso de tecnologias assistivas constitui outro recurso estratégico no contexto inclusivo. Esses dispositivos e recursos, como aplicativos de comunicação alternativa, softwares interativos, brinquedos adaptados e equipamentos sensoriais, auxiliam as crianças atípicas a superar barreiras de aprendizado e comunicação. Segundo Mantoan (2017), quando integradas ao currículo e às práticas pedagógicas, as tecnologias assistivas promovem autonomia e participação ativa nas atividades educacionais e lúdicas. A sala de recursos, conforme Prieto (2015), desempenha papel central na indicação, acompanhamento e treinamento para o uso desses recursos, em articulação constante com a sala regular.

Além disso, a colaboração entre profissionais da educação, famílias e comunidade é fundamental para consolidar práticas inclusivas efetivas. A atuação conjunta de professores da sala regular, especialistas da sala de recursos, coordenadores e psicólogos possibilita identificar necessidades individuais e desenvolver estratégias de apoio adequadas. Jesus enfatiza que “a articulação entre os saberes e práticas de diferentes profissionais é um pilar da inclusão, construindo uma rede de apoio que fortalece o desenvolvimento integral da criança” (Jesus, 2014, p. 87). A participação da família é igualmente crucial, pois contribui para a motivação, acompanhamento e compreensão das particularidades de cada criança (Oliveira, 2011). O engajamento de toda a comunidade escolar fortalece o ambiente inclusivo, tornando-o acolhedor e adaptado às necessidades de todas as crianças (Mittler, 2012).

A parceria entre a sala regular e a sala de recursos representa o núcleo de uma prática inclusiva eficaz. Trata-se de compartilhar saberes, experiências e responsabilidades, promovendo planejamentos conjuntos e intervenções complementares. Sassaki (2010) ressalta que essa colaboração garante que as estratégias do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam contextualizadas e integradas ao cotidiano da sala regular, evitando a segregação e favorecendo a verdadeira inclusão. Assim, os professores da sala regular e do AEE tornam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento integral de todas as crianças, focando na promoção de aprendizagens significativas e na valorização da diversidade.

7 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O futuro da educação inclusiva na Educação Infantil no Brasil está diretamente relacionado à implementação de políticas públicas mais eficazes, capazes de garantir recursos adequados, apoio técnico e condições estruturais para as escolas. É essencial que essas políticas sejam planejadas a partir das realidades locais, considerando desigualdades regionais e a diversidade de necessidades das crianças. A alocação equitativa de recursos financeiros, materiais pedagógicos e adaptativos é determinante para a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos, nos quais todas as crianças tenham acesso às adaptações necessárias, bem como a materiais lúdicos e pedagógicos acessíveis (Mantoan, 2017; Sassaki, 2010; Bueno, 2012).

Outro aspecto central refere-se à formação inicial e continuada dos docentes. As instituições de ensino superior devem incorporar, de forma consistente, conteúdos sobre educação inclusiva em seus currículos, preparando os futuros professores da Educação Infantil para enfrentar os desafios da inclusão desde o início de sua carreira. Ademais, programas de formação continuada precisam ser amplamente disponibilizados, contemplando atualização em práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e

desenvolvimento do trabalho colaborativo entre sala regular e sala de recursos (Kramer, 2011; Oliveira, 2011). Segundo Mantoan (2017), essa formação não deve se restringir à teoria, devendo priorizar a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências entre pares e a construção de saberes coletivos.

Para que a inclusão se consolide de maneira plena e duradoura na Educação Infantil, é imprescindível aprimorar continuamente as práticas pedagógicas e a infraestrutura das escolas. Estratégias como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, a promoção de pesquisas e inovações em educação inclusiva, bem como campanhas de sensibilização da comunidade escolar, podem contribuir para a criação de um ambiente mais justo e equitativo (Mittler, 2012; Sassaki, 2010). A valorização das experiências de aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2000) e Moreira (2017), exige que a escola seja um espaço de curiosidade, diálogo e construção conjunta do conhecimento, onde cada criança, atípica ou não, sinta-se reconhecida, pertencente e capaz.

Somente com o compromisso coletivo de todos os envolvidos — educadores, familiares e comunidade escolar — será possível transformar a educação inclusiva em uma prática cotidiana efetiva, garantindo o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação plena de todas as crianças na primeira infância.

8 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades da educação inclusiva na Educação Infantil, enfatizando a importância da parceria entre a sala regular e a sala de recursos para a construção de aprendizagens significativas. A investigação evidenciou que a efetivação da inclusão depende da superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, incluindo a adaptação física das escolas, a flexibilização do currículo, a disponibilidade de recursos didáticos e

tecnológicos, e, principalmente, o compromisso dos profissionais em valorizar a diversidade (Mantoan, 2017; Sassaki, 2010; Mittler, 2012).

Observou-se que práticas pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (Ausubel, 2000; Moreira, 2017), o uso de tecnologias assistivas (Mantoan, 2017; Prieto, 2015) e o planejamento colaborativo entre professores da sala regular e especialistas do Atendimento Educacional Especializado (Jesus, 2014; Sassaki, 2010), são fundamentais para garantir a participação plena e o desenvolvimento integral das crianças atípicas. O engajamento das famílias e da comunidade escolar também se mostrou decisivo, pois fortalece a rede de apoio e contribui para que o processo inclusivo seja contínuo e efetivo (Oliveira, 2011; Mittler, 2012).

A análise dos resultados revelou que, embora haja avanços expressivos na promoção da inclusão, persistem limitações quanto à distribuição de recursos, à formação docente e à articulação entre diferentes espaços educativos. Portanto, a construção de uma escola inclusiva exige esforço coletivo, articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras, e compromisso com a aprendizagem significativa de todas as crianças (Kramer, 2011; Moreira, 2017).

Por fim, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que garantam equidade, a ampliação da formação inicial e continuada dos professores e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a participação ativa dos estudantes. Espera-se que este estudo contribua para reflexões e ações que consolidem uma Educação Infantil inclusiva, de qualidade e centrada no desenvolvimento integral de todas as crianças, atípicas ou não.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, M. A. Educação inclusiva: práticas pedagógicas e diversidade. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. Inclusão na Educação Infantil: perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, R. Inclusão escolar: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, R. F. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. São Paulo: Loyola, 2014.

KRAMER, S. Educação infantil: aprendizagem significativa e diversidade. São Paulo: Pioneira, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 17. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2017.

MITTLER, P. Working towards inclusive education: social contexts. London: David Fulton Publishers, 2003.

MITTLER, P. Educating children with special needs: challenges and perspectives. Londres: Routledge, 2012.

OLIVEIRA, A. C. Educação inclusiva: estratégias e práticas pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2011.

PRIETO, J. M. Recursos pedagógicos para a inclusão. Madrid: Morata, 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 17. ed. São Paulo: WVA, 2010.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: fundamentos e aplicações pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2017.

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what, why and how? London: Routledge, 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

**- Implementação dos instrumentos de avaliação como prática de
investigação: o modelo dos campos semânticos (mcs)(Marcio Roberto
Hobold)**

Implementação dos instrumentos de avaliação como prática de investigação: o modelo dos campos semânticos (mcs)

Marcio Roberto Hobold⁶

DOI: [10.5281/zenodo.17923529](https://doi.org/10.5281/zenodo.17923529)

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, cujo procedimento de análise consiste na produção de significados, fundamentado nas ideias do Modelo dos Campos Semânticos. Os instrumentos de avaliação, com base na análise de erros e na ausência de elementos, propostos por Lins (1999), foram empregados no desenvolvimento e na análise descritiva e qualitativa da pesquisa. As atividades foram realizadas em uma escola Estadual de Educação Básica no município de Sorriso-MT. O desenvolvimento das atividades aconteceu através da implementação de um instrumento avaliativo tendo como base a avaliação investigativa Matemática, considerando os processos de análise de erro e também a avaliação pela falta dentro de uma proposta de resolução de uma situação-problema, considerando os Modelos dos Campos Semânticos como referência didática e teórica. As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano de Ensino Médio, na modalidade EJA. A partir das análises desenvolvidas constatou-se que é possível categorizar e intervir enquanto professor no processo de ensino e aprendizagem, antes durante e depois das atividades realizadas. As análises se deram pela falta e também pela análise de erro em uma avaliação investigativa, considerando os Modelos dos Campos semânticos.

PALAVRAS-CHAVE: Campos Semânticos. Avaliação. Resolução de Problemas.

Introdução

O modelo dos campos semânticos, desenvolvido por Romulo Campos Lins (1999), buscou-se entender como ocorre os processos de conhecimento dos alunos, considerando principalmente os conhecimentos Matemáticos. A produção de significados é bastante abordada em suas pesquisas. Entender o

⁶marciobold2013@gmail.com

que os alunos estavam pensando quando erravam, sem recorrer a ideia de erro. Assim os alunos enquanto analisam suas próprias respostas estão também produzindo significados às mesmas.

As ideias de outros autores, como Vygotsky e Piaget, foram consideradas em seu modelo no processo de elaboração, ambas acreditam que o conhecimento é produzido também por meio da interação social. A grande questão é que o Modelo dos Campos Semânticos não se limita à uma teoria epistemológica específica. Para Lins (1999) “MCS só existe em ação”, quando se produz significados, a aprendizagem ocorre de maneira efetiva e partir daí um espaço comunicativo é estabelecido na relação entre interlocutor e leitor.

Os principais elementos dos Campos Semânticos são: “significado, conhecimento, interlocutores, núcleos/estipulações locais, objetos. Além de outras, como: atividade, espaço comunicativo, texto e legitimidade”.

Através desses elementos, Lins (1999) buscou analisar as categorizações que são dadas ao conhecimento. Nesse sentido todas as teorias do conhecimento apontavam o conhecimento como sendo o caminho ao qual levava-se à uma verdade absoluta, como se não existisse conhecimento sem uma verdade absoluta que o caracterizasse. Em linhas gerais pode se dizer que, em partes, na construção do conhecimento a verdade é bastante subjetiva.

A escrita dos alunos, pode representar a forma de registrar os seus pensamentos, conhecimentos, ideias, fatos que vão muito além e dificilmente uma atividade proposta conseguirá mensurá-lo completamente, trata-se de algo muito complexo para se classificar e categorizar. No ambiente escolar a avaliação a partir dos registros dos alunos é algo corriqueiro e de práxis há séculos e, vem sendo estudada e analisada por diversos pensadores que contribuíram bastante no processo de tentar entender, como se dá o conhecimento de fato, e se realmente o professor tem esse dom de ensinar e produzir conhecimento em seus alunos.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento de uma proposta para a implementação de um instrumento avaliativo, tendo como

referência as abordagens teóricas dos Modelos dos Campos Semânticos (MCS) em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 2º ano do Ensino Médio. Como consequência, buscou-se aprimorar as práticas de ensino durante as aulas. O ensino e a aprendizagem têm sido objeto de estudo ao longo dos anos, em razão da necessidade de acompanharmos os processos de evolução de nossa sociedade, na qual nossos alunos estão inseridos. Dessa forma, ao avaliarmos os processos de avaliação, e mais especificamente, as metodologias utilizadas, apresentamos uma ferramenta bastante útil aos professores, que pode auxiliar na mediação de suas aulas e na realização de intervenções a partir das avaliações realizadas, considerando o desempenho dos alunos sob a ótica dos Modelos dos Campos Semânticos de Lins.

A metodologia empregada consistiu através da análise de erros e pela falta, levando em conta as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a execução de uma sequência didática de exercícios, elaborada para contemplar a teoria dos Campos Semânticos, utilizando a avaliação como um instrumento eficaz

Desenvolvimento

O conceito de produzir conhecimento mediando as atividades com os alunos, sendo o professor o mediador desse processo já é um conceito ou teoria bastante evoluída. Até pouco tempo atrás, a educação ainda pensava em um professor como alguém capaz de transferir todo o conhecimento que possuía enquanto educador para seus alunos, num ensino muito tradicionalista. No início do século XX, a educação evoluiu seguindo as ideias das teorias construtivistas, onde o conhecimento passou a ser construído juntamente com o aluno, por meio da mediação, e não mais simplesmente transferido ao aluno. A questão a ser pensada e que nos faz refletir é: Se não somos capazes de transferir, como seremos capazes de construir?

Alguns modelos vêm sendo estudados no sentido de analisar como se aprende, mudando o foco do como se ensina. A preocupação sobre o que ensinar, passou para o como se aprende. Nesse sentido, a análise da escrita dos alunos permite identificar os processos de aprendizagem do aluno, podendo melhorar os processos de intervenção do ensino e aprendizagem durante a aprendizagem, enquanto o aluno desenvolve as atividades que o professor propôs. Claro, desde que, o professor seja capaz de fazer uma leitura da produção de registros do aluno através dos significados que o aluno deu às suas escritas em seus registros, se abstendo de julgamentos prévios para não analisar a partir de suas ideias e sobre as expectativas criadas por ele mesmo nas atividades propostas, elaboradas com objetivos prévios a serem alcançados, mediante a proposta curricular. Proposta curricular essa que se busca contemplar uma série de conhecimentos de maneira homogênea, trabalhando com seres humanos totalmente heterogêneos, tendo cada um, suas peculiaridades.

2.1 Avaliação a partir da produção escrita

Os significados que os alunos demonstram em suas produções são extremamente difíceis de serem identificados aos olhos de uma outra pessoa, por isso a avaliação é um processo muito importante e complexo, quando se busca, utiliza-la como instrumento para se investigar os processos de ensino e aprendizagem. A prática de avaliação como processo de investigação contribui para o professor estar sempre monitorando e vigiando suas práticas, enquanto que, para o aluno essa avaliação mostrará seus processos de aprendizagem, sendo capaz de perceber os potenciais que ele possui, assim como e também o que lhe falta ser desenvolvido e por vezes merece um pouco mais de atenção.

A análise da avaliação não deve ser feita pela falta ou para simplesmente avaliar quem sabe e quem não sabe um determinado conteúdo, com o objetivo principal de classificar e nivelar os alunos para uma eventual aprovação ou reprovação (VIOLA E BURIASCO, 2011). As propostas que os

alunos apresentam em seus registros são instrumentos essenciais em uma avaliação investigativa, feita durante todo o processo e, não apenas ao fim das atividades.

O professor pode optar em dar mais atenção aos pontos positivos da escrita dos alunos, analisando seus erros e acertos para intervir, como também pode partir da análise pela falta de conhecimentos que o aluno apresente, ambas podem ser abordadas simultaneamente entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Os significados e importância que damos aos fatos do cotidiano exemplificam os erros, acertos e também aquilo que está faltando, sendo assim, esses processos permeiam nossas vidas enquanto desenvolvemo-nos ao evoluirmos enquanto pessoas e cidadãos. Entender e aceitar esses processos poderá contribuir para evoluirmos melhor enquanto seres humanos, seres capazes de discernir sobre os demais.

Ao considerar todo o processo de escrita dos alunos o professor tem um excelente momento de analisar e dar um *feedback* aos seus alunos, pois ao analisar e refletir sobre a escrita dos alunos, o professor tem um retrato do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Viola e Buriasco (2011):

[...]durante o processo de formação do estudante, o professor, por meio da análise da produção da escrita dos estudantes, pode obter vários “retratos” de um mesmo processo em tempos e condições diferentes. Retratos que possibilitarão que ele questione qual matemática os alunos estão aprendendo[...] (VIOLA E BURIASCO, 2011, p. 73)

Nesse sentido a avaliação da escrita como prática investigativa possibilita e estimula a interação entre professor e aluno, contribuindo bastante para a mediação do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, possibilitando intervenções mais pontuais durante as atividades e não apenas ao final, com o objetivo de classificar os alunos, como ocorre nas avaliações objetivas, onde, ou o aluno sabe tudo ou não sabe nada, descartando uma série de outros fatores que influenciam nesses resultados.

A seguir mostrarei os resultados de umas atividades desenvolvidas em uma turma da modalidade EJA, com o objetivo de analisar como se pode

utilizar a avaliação pela “falta” a partir de uma atividade situação-problema da Matemática, considerando um problema com uma temática bem comum à realidade dos alunos para facilitar a interpretação e compreensão do assunto e , dar mais atenção nos processos de escrita que os alunos utilizam para resolver o problema, após extrair os dados do problema diante suas considerações e análise feitas. As atividades foram realizadas para verificar se os critérios criados, após ser esclarecido aos alunos, são capazes de fornecer estratégias para intervir no processo de ensino e aprendizagem, e ampliar o conhecimento dos alunos, conforme os objetivos proposto pelo professor e pelas próprias regras dos conceitos exigidos pela Matemática, ao armazenar e agrupar conhecimentos ao longo de seus próprios processos de descoberta e evolução, o que faz necessário alguns conhecimentos considerados prévios “essenciais” para avançar nos “conceitos” conforme são propostos pelo currículo escolar.

A atividade de situação-problema desenvolveu-se com objetivo de investigar como se dá uma proposta de atividade, utilizando seus resultados como processo de avaliação investigativa, tendo como referência a avaliação pela falta, para intervir nos processos de ensino e aprendizagem. A turma apresenta-se com características bastante peculiares, por ser na modalidade EJA, heterogênea com relação de faixa etária de alunos, desde 18 até 48 anos. A Educação de Jovens e Adultos, possibilita que aqueles alunos que não tiveram a educação escolar completam em seu tempo, possam retornar aos estudos e concluí-los, conciliando com suas atividades profissionais.

2.1.2 Atividades propostas

A resolução de problemas, envolvendo conceitos do cotidiano, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, confrontando-os com o conhecimento científico para se estabelecer relações entre um problema a ser investigado, podendo construir esquemas mentais para compreendê-lo. As estratégias apresentadas pelos alunos durante esse ato de resolver, e o seu modo de desenvolvê-las, “revela” ao professor a possibilidade de refletir sobre seus

registros, como está acontecendo o ensino e aprendizagem (VIOLA E BURIASCO, 2011). O ensino de Matemática, como em qualquer outra área do conhecimento, precisa vir acompanhado de significados sobre o que o aluno já traz como conhecimento de mundo, ou ao menos ser capazes de possibilitar despertá-los. Nas aulas, em um ambiente escolar, o professor como mediador do processo ensino e aprendizagem, procura estabelecer as conexões entre a área de estudo, seja a Matemática ou qualquer outra, correlacionando-as com as diversas áreas da sociedade para facilitar a compreensão dos assuntos e produzir significados durante o processo de adquirir aprendizagem partindo de um conhecimento prévio que os alunos já possuem.

As ideias propostas partiram de um tema comum “ educação financeira” analisando uma situação-problema. As atividades podem ser adaptadas e aplicadas à qualquer turma, desde que sejam consideradas e respeitadas as individualidade e potencialidade de cada aluno, de acordo com seu ritmo de desenvolvimento, durante o processo, no qual o professor atua como mediador no ensino e aprendizagem, onde a aprendizagem acaba se tornando o principal produto desse processo.

A educação financeira, considerando a relação “custo e benefício” foi tema das atividades de análise da escrita dos alunos. Além dos conceitos matemáticos analisados a questão trás a importância em se discutir e analisar constantemente as questões financeiras, que impactam diretamente nossas vidas em quase todos os sentidos, afinal vivemos em uma sociedade extremamente capitalista. Quase todo capital ou fonte de renda são obtidos através da força do trabalho, então é preciso abordar essa temática para tentar sensibilizar esses alunos enquanto cidadãos, responsáveis por administrar suas despesas, e tomar melhores decisões ao analisar uma relação de custo e benefício.

O problema apresentado apresenta uma relação de proporção direta, tendo que analisar as medidas de capacidade em litros e mililitros e também os valores em reais. As habilidades que precisam ser contempladas , os conteúdos abordados e os objetivos são apresentados abaixo:

Habilidade BNCC: EF05MA12
Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.
Objetivos:
Identificar as unidades de medida de capacidade mais usuais (L e mL), empregando-as em situações práticas. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes.
Conteúdos:
Resolução de problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas; Grandezas diretamente proporcionais; Unidades de medidas de capacidade.

O currículo escolar apresenta algumas habilidades, que são consideradas mínimas para o currículo, quando se busca unificar o currículo em um cenário nacional, conforme a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular) documento normativo que serve para orientar e respaldar os trabalhos do professor, referente a suas práticas metodológicas e currículo. A habilidade e conteúdo, assim como os objetivos e conteúdos fazem parte da composição do currículo do 5º ano, conforme explicitado no código da habilidade.

O desenvolvimento desta atividade para uma turma da modalidade EJA, objetivou analisar como os alunos utilizam estratégias, seja por regra de três ou mesmo através da construção de tabelas, enfim, não importa os meios, o que se buscou foi analisar os processos de desenvolvimento dos alunos, por meio dos registros de escrita, analisando seus erros e acertos e principalmente a falta deles, sendo que eles poderiam ser categorizados e avaliados pela falta. A falta refere-se a uma falta de respostas de acordo com as expectativas do

professor, ou seja, dentro de um leque de respostas ou de não respostas, o professor acaba não as considerando relativas ou significantes para a proposta, e percebe-se que há uma falta em compreender o conceito. De maneira geral, quando a avaliação se dá pela falta, fica claro que enquanto professor, percebo que preciso dar mais ênfase àquele determinado conteúdo por não ter conseguido atribuir significado as ideias dos alunos a partir de minha avaliação investigativa, talvez deveria mudar a avaliação investigativa antes de categorizar pela “falta”. Todo o processo de análise parte da ideia de considerar e tentar interpretar os significados que os alunos deram as atividades, mas com os óculos do professor (LINS, 1999).

A situação problema está apresentada logo abaixo:

A nossa escola, Leonel de Moura Brizola, realizará um passeio de recreação e lazer nas estações de tratamento de água da cidade de Sorriso. Como não há água potável nos locais em que iremos visitar, a escola irá comprar e distribuir gratuitamente durante o passeio.

Serão necessários 200 litros de água para atender a todos. A equipe gestora da escola está pesquisando a melhor opção para comprar água: copos de 200 mL, garrafas de 2 L ou garrafões de 20 L. Observe as opções de custos

Copo de 200 mL	Garrafa de 2 L	Garrafão de 20 L
R\$1,00		R\$ 2,00
R\$ 15,00		



A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

B) Caso opte pela compra do garrafão de 20 L, quantos garrafões serão necessários?

C) Qual a opção tem a melhor relação custo e benefício, ou seja, preço do litro de água mais barato?

D) Uma garrafa de plástico pode demorar de até 200 anos ou mais para se decompor, oscilando de acordo com a matéria prima utilizada em sua fabricação (IBAMA). Pensando no meio ambiente, escolha a opção de embalagem que você optaria? Depois explique aos colegas da classe o que você pensou para responder.

O problema partiu de algo real e que faz parte da realidade dos alunos para que eles se sintam inseridos na problemática, e não a considerem somente como algo abstrato. Os critérios foram definidos juntamente com eles, de maneira simples e objetiva, definimos os quatro critérios básicos, essenciais de serem apresentados por todos nas resoluções para que sejam imparciais no ato de avaliar diminuir as distorções que ocorrem no ato de se corrigir e avaliar, sendo assim, criar e definir os critérios é de suma importância no processo de avaliação investigativa a partir da análise da escrita.

Os critérios definidos foram:

Compreender o problema;

Criação de estratégias;

Desenvolvimento das estratégias apresentadas;

Solução obtida.

A partir dos critérios as atividades foram analisadas e corrigidas com o objetivo de analisar os resultados das escritas para desenvolver estratégias enquanto professor que possa serem realmente efetivas para contribuir nesse processo de ensino e aprendizagem. A principal análise que foi considerada após feita as considerações foi o ato de avaliar pela falta para poder intervir enquanto prática de atividade como atividade de avaliação investigativa.

A seguir é apresentado os registros de 5 alunos e logo após são feitas as considerações das escritas, em uma linha de a avaliação investigativa,

considerando os pontos considerados onde pode se avaliar os alunos pela falta, para intervir e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Alunos 1

A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

1 garrafa 2 L
 $x = 300$ L água
 $2x = 300$
 $x = 300 / 2$
 $x = 150$ garrafas

?

B) Caso opte pela compra do garrafão de 20 L, quantos garrafões serão necessários?

$300 \over 20$
 15
 20
 15
 300 garrafões

?

C) Qual a opção tem a melhor relação custo e benefício, ou seja, preço do litro de água mais barato?

O aluno 1 na questão A e B não conseguiu fazer a interpretação sobre a quantidade de litros que o exercício tem. As suas estratégias foram desenvolvidas utilizando os princípios da divisão, além de outros conhecimentos dos algoritmos e regras da matemática. A questão C não foi realizada pela aluna, pois segundo a mesma, faltou-lhe interpretar os dados para calcular a relação de proporcionalidade. Essa afirmação da aluna aconteceu independente da estratégia ou regra da Matemática, as estratégias eram de livre escolha. Esse fato demonstrou um excelente momento e critério

para fazer a intervenção, e abordar o assunto mediante a dificuldade apontada pela aluna, pois, as vezes em uma outra proposta e com a interação a aluna possa atribuir significados as relações proporcionais.

Aluno2.

A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

Handwritten work for question A:

$$\begin{array}{r} 200 \overline{) 200} \\ \underline{200} \\ 000 \end{array}$$

$200L$ (circled)

20 Garrafas

$R\$ = 20,00$ (with a large X)

B) Caso opte pela compra do garrafão de 20 L, quantos garrafões serão necessários?

Handwritten work for question B:

$$\begin{array}{r} 200 \overline{) 200} \\ \underline{200} \\ 000 \end{array}$$

$10L$

$R\$ = 150,00$ (with a large X)

C) Qual a opção tem a melhor relação custo e benefício, ou seja, preço do litro de água mais barato?

Handwritten work for question C:

garrafas $R\$ = 0,75$ (with '1L' circled)

é o valor das outras?

Handwritten work for question C (continued):

$$\begin{array}{r} 200 \times 1,00 = 200,000 \\ 200 \times 0,75 = 150,000 \end{array}$$

$200,000 - 150,000 = 50,000$

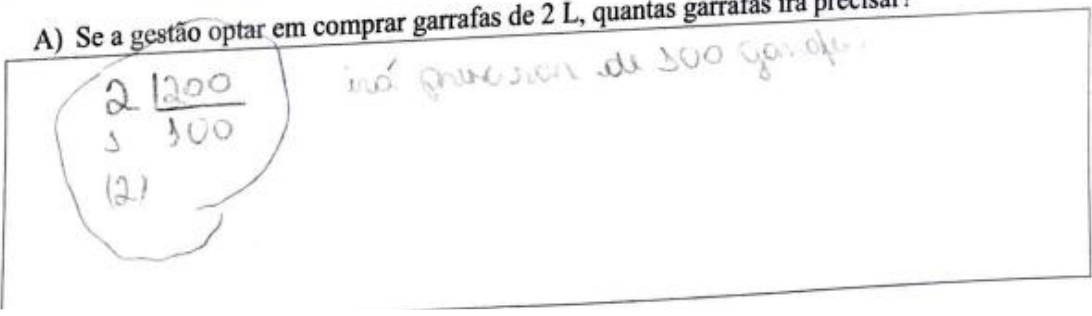
$200,000 = 200 \cdot x$

$\frac{200,000}{200} = x$ $1,000$ $R\$$

O aluno 2 realizou as atividades da letra A e B de maneira bastante positiva, considerando os critérios apontados, percebe-se que o aluno compreendeu e resolveu suas estratégias com sucesso. A letra C aponta uma necessidade de olhar para a fatura enquanto processo avaliativo, o aluno conseguiu atribuir os significados e desenvolveu suas estratégias, compreendendo as relações entre as unidades de medidas de mililitro e Litro, porém com muita persistência e força de vontade em concluir a atividade, demonstrando bastante insatisfação por não ter conseguido elaborar a regra de três para uma proporção direta. O aluno conseguiu transformar 200 Litros em 200.000 mL para fazer as conversões, mostrando aí nesse aspecto um ótimo momento para o professor fazer as intervenções durante a realização da atividade, conforme recomenda a avaliação investigativa.

Aluno 3.

A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

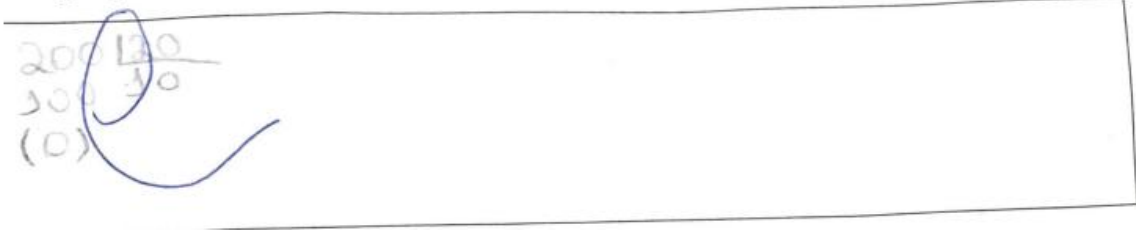


$$\begin{array}{r} 2 \overline{) 1200} \\ \underline{4} \\ 8 \\ \underline{6} \\ 0 \\ 0 \\ \hline 0 \end{array}$$

(2) 600

irá precisar de 600 garrafas

Se optar pela compra do garrafão de 20 L, quantos garrafões serão necessários?



$$\begin{array}{r} 20 \overline{) 2000} \\ \underline{20} \\ 0 \\ 0 \\ \hline 0 \end{array}$$

(0) 100

Qual a opção tem a melhor relação custo e benefício, ou seja, preço do litro de água mais barato?

$$\frac{1200}{1000}$$

$$\frac{12000}{1200}$$

$$\frac{30115}{35}$$

O aluno 3 conseguiu atribuir significados ao demonstrar ter compreendido o problema e extrair seus dados, desenvolvendo as estratégias e chegando a uma solução obtida com sucesso. Ao avaliar o aluno pela falta ao analisar seus registros, percebe-se que o aluno precisa rever a ordem dos algoritmos da divisão: a relação entre dividendo, divisor e quociente. Esse é um excelente momento para iniciar o processo de intervenção e mediação a partir dos conhecimentos apontados conforme os significados produzidos pelos alunos e também o que faltou nas atividades. A relação de proporção também não foi desenvolvida pelo aluno de maneira alguma, demonstrando que precisa interagir mais sobre esse conceito para que o aluno possa também atribuir significados e interpretar as relações de 'proporção que se vivencia no cotidiano.

Aluno 4.

A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

$$100 \times 2 = 200$$

$$R = 100$$

B) Caso opte pela compra do garrafão de 20 L, quantos garrafões serão necessários?

$$10 \times 20 = 200$$

$$R = 10$$

C) Qual a opção tem a melhor relação custo e benefício, ou seja, preço do litro de água mais barato?

$1 \times 200 = 200 \text{ R\$}$ $R = 200 \text{ R\$}$	$2 \times 100 = 200$ $R = 100 \text{ R\$}$	$15 \times 10 = 150 \text{ R\$}$ $R = 15 \text{ R\$}$
---	---	--

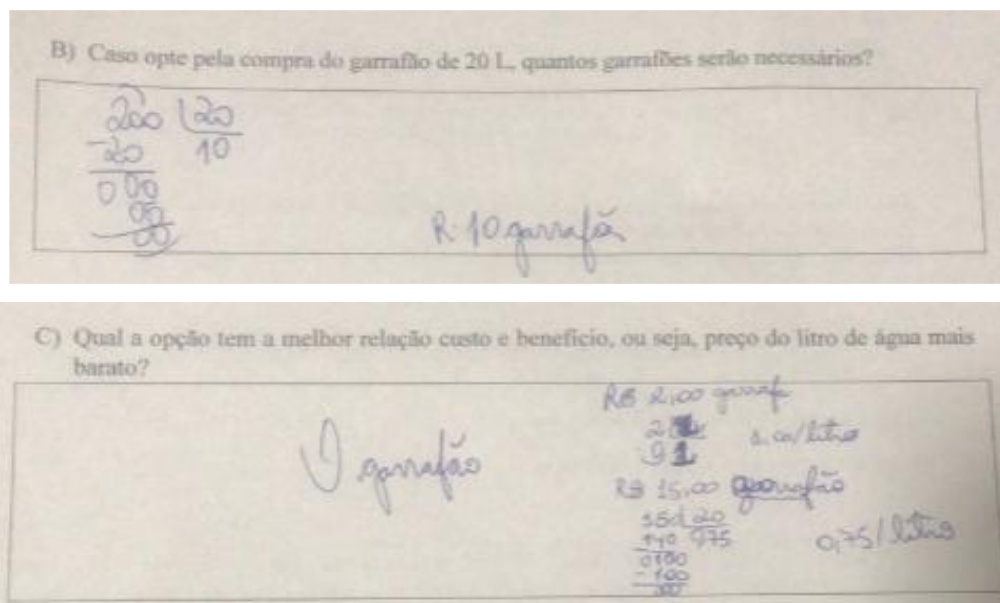
O aluno 4 apresentou uma série de registros identificados como positivos nas atividades, no meu ponto de vista, desenvolvendo suas estratégias com sucesso em suas soluções. O aluno resolveu a letra A, a partir de uma multiplicação, onde o “normal” seria a operação de divisão. As outras questões também foram desenvolvidas dessa maneira pelo aluno, evidenciando que o mesmo atribui significados nas relações de proporção a partir dos seus cálculos de multiplicação que desenvolveu conforme compreendeu as relações estabelecidas nas problemáticas.

Aluna 5.

A) Se a gestão optar em comprar garrafas de 2 L, quantas garrafas irá precisar?

$$\begin{array}{r} 200 \\ \times 2 \\ \hline 400 \end{array}$$

R: 100 garrafas



A aluna 5 desenvolveu as atividades após realizar a coleta de dados com sucesso em suas opções e resultados obtidos em suas soluções, mostrando que a aluna atribuiu significados as operações e que esses conteúdos e conceitos já fazem parte de sua rotina ao desenvolver as atividades.

A atividade enquanto processo de acompanhar a aprendizagem juntamente com os alunos permite identificar as peculiaridades de cada aluno e, melhora o retorno à mesma nos momentos de *feedback*, o que contribui bastante para melhor desenvolver os processos de comunicação entre os interlocutores. A comunicação vai além de uma simples informação, ela precisa ser compreendida por ambos os interlocutores após ser compartilhada.

A resolução compartilhada na lousa entre professor e alunos foi desenvolvida após o desenvolvimento das atividades pelos alunos, dando um retorno às mesmas, para contemplar o processo avaliativo, onde para alguns será o momento de verificação ou consolidação da aprendizagem, enquanto para outro poderá ser um momento para despertar o interesse acerca do assunto, afinal, somos únicos e diferentes de todos.

Conclusão

As atividades desenvolvidas pelos alunos, atendem o currículo escolar e conforme constam nas habilidades exigidas ou esperadas serem contempladas na BNCC. Estabelecer uma relação entre o currículo acadêmico da Educação Básica com problemas do cotidiano pode ser uma maneira de olhar para a Matemática sem exclusivamente abordar somente a Matemática. O ato de ler o aluno, procurando identificar os significados que o aluno atribui as respostas foram adotados como referencial para o desenvolvimento da Matemática conforme o modelo dos campos semânticos (MCS).

O ato de ler o aluno pela falta ou pelo erro não é contemplado dentro da teoria dos MCS, estas questões estão mais voltadas as posições epistemológicas, como a Piagetiana no construtivismo. A compreensão do que é conhecimento para Lins (1999) é mais complexo, está diretamente a produção de significados que o aluno cria e quando avaliamos, avaliamos com os significados que nós atribuímos ou esperamos, conforme estamos condicionados pelo sistema. Entender isso é possível, porém, muito complexo e extremamente difícil, e nestas atividades desenvolvidas com o objetivo inicial de serem avaliadas tendo como referência os MCS, constatou-se que não foi possível, ao analisar os resultados, percebi que todo o meu processo de avaliação se deu através da falta de elementos ou da análise de erro, mesmo tentando a todo momento atribuir significados as escritas registradas pelos alunos. Onde errei enquanto avaliador? Acho que já está enraizado e preciso refletir, pois os significados que atribuo ao meu aluno foram eu que criei e em nenhum momento foram produzidos no espaço comunicativo escritor-leitor.

A análise das escritas dos alunos se deu numa linha epistemológica através da avaliação pela falta e pelos erros. Esses métodos são tradicionais, porém, buscou-se a todo momento contemplar uma avaliação investigativa para contribuir imediatamente no processo de ensino e aprendizagem, nesse aspecto as atividades mostraram-se bastante positivas.

A análise pela “falta” mostrou em linhas gerais que em uma turma da EJA, alunos do 2º ano do Ensino Médio, um percentual de aproximadamente 90 % dos alunos avaliados não conseguiu estabelecer um cálculo para avaliar

a questão de proporção, seja por tabela ou regra de três, enfim, não foi definido o método de resolução, apenas que os alunos precisariam criar estratégias e desenvolvê-las em busca de uma solução. Esse dado se mostra muito importante devido ao fato que a questão era de uma habilidade exigida já no 5º ano do Ensino Fundamental EF. O fato pode mostrar a importância em se desenvolver mais estratégias de ensino, no EF anos finais, ou por ser uma turma da EJA, avaliar mais as questões e conteúdos trabalhados.

Uma outra leitura pode ser feita a partir dos modelos dos campos semânticos, onde as questões apresentadas buscam compreender como se deu o processo de conhecimento dos alunos, e até despertar o pensamento algébrico nos mesmo por meio de novos métodos diferente dos tradicionais, onde todo conhecimento científico é armazenado e organizado sistematicamente no mundo moderno, sendo há séculos uma ferramenta de inclusão e exclusão utilizada por todas as sociedades ao longo dos tempos.

Referências

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

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: Editora UNESP, 1999. p. 75 – 94.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. ; BURIASCO, Regina L.c. de . Avaliação e Análise da Produção Escrita em Matemática. In: Rafael Monteiro dos Santos, João Ricardo Viola dos Santos. (Org.). Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino de Matemática. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2011, v. 1, p. 63-89

- O fogo que consome o futuro (Sônia Cristina de Souza Araújo; Odair Dias de Oliveira; Ione Dias de Oliveira Santos; Angela de Oliveira Santos)

O fogo que consome o futuro

Sônia Cristina de Souza Araújo⁷

Odair Dias de Oliveira⁸

Ione Dias de Oliveira Santos⁹

Angela de Oliveira Santos¹⁰

DOI: [10.5281/zenodo.17868766](https://doi.org/10.5281/zenodo.17868766)

RESUMO

Este projeto aborda a temática sobre as queimadas aplicada aos alunos do 2º Ano do ensino fundamental da Escola Municipal 13 de Maio no município de Nova Olímpia, Mato Grosso. Sabemos que o aumento das queimadas tem gerado várias preocupações, não apenas pela destruição do meio ambiente, mas também pelos impactos diretos e indiretos na vida dos seres vivos. A proposta deste projeto estimula a formação de uma cidadania responsável e ativa em relação aos cuidados do nosso planeta e à importância da preservação ambiental. Nosso objetivo é sensibilizar os alunos sobre esta questão, proporcionando conhecimentos relevantes e ferramentas para uma reflexão crítica.

Palavras-chave: Destruição. Sensibilização. Lamento. Cuidado. Impactos.

⁷ Professora da Educação Básica, habilitada em Pedagogia pela SIFASUL, pós-graduada em Interdisciplinaridade ICE. Email: Soniacristina2011@hotmail.com.

⁸ Professor da Educação Básica, habilitado em Pedagogia pela UFMT(NEAD), pós-graduado em Gestão Escolar pelo Instituto Prominas. Email: odairoliveira6@hotmail.com.

⁹ Professora da Educação Básica, habilitada em Pedagogia pela UFMT (NEAD), pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Prominas. Email: idola13@hotmail.com

¹⁰ Professora da Educação básica, habilitada em Pedagogia pela UFMT(NEAD), pós-graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Prominas e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Faveni- UNIFAVENI. Email: angelaoliveira2016@hotmail.com.



Apresentação

A ideia central é que os alunos desenvolvam uma compreensão densa sobre as causas e consequências das queimadas, sendo que, ao final, possam se tornar agentes de mudanças em suas vivências, promovendo iniciativas de preservação e conscientização ambiental, visto que, além de estimular a interação social e o trabalho em grupo foi também promover a criatividade através de expressões artísticas relacionadas ao tema.

Desenvolvimento

Para iniciar as propostas de atividades os alunos ouviram a história “Memórias póstumas de uma capivara” do autor Léo na sala de leitura.

Após a leitura, promoveu-se uma discussão onde os alunos puderam expressar o que aprenderam, expondo conhecimentos adquiridos sobre queimadas.

Relembrar a leitura, focando nas consequências das queimadas para o meio ambiente e para a vida das pessoas.

1.0– Sensibilização e introdução

Roda de conversa

Começamos perguntando aos alunos o que eles sabem sobre fogo e queimadas, estimulando-os a compartilhar suas experiências e conhecimentos.

As aulas foram desenvolvidas de forma lúdicas e interativas, permitindo a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas e discussões em grupo.

Para iniciar a discussão, os alunos foram apresentados a uma situação problema:

- 1- O que acontece quando há queimadas?
- 2- Como isso afeta os animais que vivem lá e as pessoas ao redor?

Esse questionamento serviu como ponto de partida para as conversas durante as aulas.

Apresentamos o vídeo simples “O mistério da floresta queimada <https://www.youtube.com/watch?v=QoHztLszZjU>” sobre queimadas, no Laboratório de Informática da escola que aborda o desmatamento e a queimada. Em seguida houve uma discussão sobre as imagens e informações apresentadas.

As queimadas estão cada vez mais frequentes em várias regiões do Brasil.

Vimos essa realidade através destes dados e imagens que ilustram a devastação causada pelas queimadas e como isso impacta a biodiversidade e as comunidades humanas.

Sobre o tema

As queimadas são um fenômeno que, embora possa acontecer de forma natural em certas circunstâncias, têm se tornado cada vez mais frequentes devido à ação humana. Notícias televisivas e em redes sociais apontam que na

Amazônia e no cerrado, as queimadas são frequentemente iniciadas por práticas agrícolas, mas também são resultado de ações criminosas.

Intensificado pela destruição de florestas, o aquecimento global tem contribuído para a ocorrência de secas prolongadas, tornando as áreas mais suscetíveis a incêndios.

A fumaça das queimadas compromete a qualidade do ar e tem impactos diretos na saúde das pessoas que vivem nas proximidades. Além disso, animais que habitam essas regiões enfrentam a perda de seu habitat, o que pode levar à extinção de diversas espécies. A conscientização sobre essas questões é fundamental, não apenas para a proteção do meio ambiente, mas também para garantir a saúde e o bem-estar das comunidades que dependem dos recursos naturais.

Assim, é essencial que a discussão sobre as queimadas não fique restrita apenas aos eventos que ocorrem anualmente, mas que envolva um debate contínuo sobre a continuidade da vida na terra. Devemos educar as novas gerações para que compreendam a importância de preservar a natureza e implementem ações em suas comunidades, promovendo uma mudança real no cenário ambiental.

1.2- Exploração das causas e consequências

Imagens e discussões

Foi mostrado aos alunos imagens que ilustram as causas das queimadas (sendo elas: fogueiras, bitucas de cigarro jogadas no ambiente, entre outras.) e suas consequências (animais morrendo, desmatamento, fumaça).

1.3- Proposição de soluções e ações

Atividades lúdicas

Foi proposto aos alunos escreverem ou desenharem uma solução para evitar as queimadas.

Rodas de Conversa sobre ações concretas: não jogar lixo nas matas, cuidar das fogueiras, não soltar balões, etc.

Produção de texto

Como atividade proposta houve produção de frases e pequenos textos informativo sobre a importância de prevenção às queimadas.

Com o objetivo de estimular a escrita e a leitura, os alunos fizeram um livro sanfonado sobre “queimadas”.

A professora incentivou que cada um escrevesse e colorisse uma página.

Palestra sobre queimadas:



O departamento de Meio Ambiente/Defesa civil disponibilizou uma palestra informando aos alunos sobre essa ação destruidora do meio ambiente, no qual acontece muito em nossa região.

A chefe de departamento apresentou slides com fotos, vídeos e dados alarmantes das queimadas.

Declamação do poema “Lamento de uma árvore” de Joscênia Souza.

Um grupo de alunos declamaram um poema com entonação e gestos.

A professora dividiu alguns alunos da turma em grupos e coordenou a apresentação.

Apresentação de dança “O grito da floresta queimando” de Tânia Bicalho.

Uma aluna da turma ensaiou a dança encenando cada gesto da melodia.

A professora contribuiu para que a aluna, através de gesto contasse aquela história que a música trás.



Proporcionamos aos alunos uma compreensão abrangente das causas e consequências das queimadas em nossa região e no Brasil, promovendo a sensibilização e o desenvolvimento de atitudes proativas em relação ao meio ambiente, estimulando a reflexão crítica sobre a importância da preservação ambiental.

Para um conhecimento mais amplo, teve como proposta desenvolver habilidades de leitura e escrita através da produção de frases e textos individuais e coletivos sobre o tema.

Materiais necessários

- Papéis coloridos e canetas, Cartolina
- Materiais de arte (tinta, pincéis, tesoura, cola)

- Projetor e computador para apresentação de slides
- Revistas e jornais para coleta de imagens
 - Referências visuais (imagens de queimadas e formas de preservação ambiental)
 - Recursos audiovisuais e multimídia.



Encerramento e reflexão

Promovemos uma discussão em grupo sobre a importância da preservação do meio ambiente e o papel de cada um no combate às queimadas.

Conversamos sobre como as queimadas afetam a vida de todos, incluindo os animais e a natureza.

Finalizamos as aulas discutindo como cada um pode ser um “guardião” da natureza, promovendo ações simples no dia a dia que contribuem para a preservação ambiental.

Avaliação

A avaliação foi feita de forma contínua, observando a participação dos alunos nas discussões e atividades.

Considerações finais

Essas atividades lúdicas não apenas agregam diversão ao aprendizado, mas também promovem uma compreensão mais profunda sobre a importância da preservação do meio ambiente e o impacto das queimadas na vida das pessoas e da natureza.

Pequenas atitudes diárias fazem a diferença para evitar queimadas e consequentemente destruição do meio ambiente.

Desta forma, desafiamos os alunos a identificar as principais causas das queimadas, bem como, ações criminosas e fatores relacionados ao aquecimento global, como também, compreender as consequências das queimadas para a fauna, flora e comunidades locais.

Referências bibliográficas

<https://planejamentosdeaula.com/queimadas-no-brasil-plano-de-aula-para-conscientizacao-ambiental/#gsc.tab=0>

www.ieducacao.com

amorensina.com.br

<https://www.youtube.com/watch?v=QoHztLszZjU>

Fotos de arquivo pessoal

- **O menino que aprendeu a ver: a jornada de descobertas na alfabetização infantil (Valquíria Mariano Tavares Barroso)**

O menino que aprendeu a ver: a jornada de descobertas na alfabetização infantil

Valquíria Mariano Tavares Barroso

DOI: [10.5281/zenodo.17903160](https://doi.org/10.5281/zenodo.17903160)

RESUMO

O presente artigo investiga a obra *O Menino que Aprendeu a Ver*, de Ruth Rocha, como representação literária do processo de alfabetização e da jornada de descoberta vivida pelas crianças ao aprender a ler. A narrativa acompanha o personagem João em sua passagem da percepção inicial da escrita como signos indecifráveis para a compreensão significativa das letras, palavras e textos, simbolizando as etapas cognitivas, afetivas e sociais que compõem a alfabetização. A análise dialoga com a psicogênese da língua escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, destacando as hipóteses formuladas pela criança em seu percurso construtivo; com a perspectiva sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a mediação como elemento essencial da aprendizagem; e com a concepção freireana de leitura como prática emancipadora. Discute-se, ainda, a literatura infantil como instrumento de letramento, conforme Magda Soares, evidenciando sua função na formação do leitor crítico e sensível. A obra é relacionada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a leitura literária como prática formativa indispensável no ciclo da alfabetização. Conclui-se que a narrativa de Ruth Rocha não apenas retrata simbolicamente o processo de aprender a ler, mas também constitui um recurso pedagógico potente, capaz de promover autonomia intelectual e ampliar a compreensão da realidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Literatura infantil. Ruth Rocha. Psicogênese. Letramento. BNCC.

Introdução

A alfabetização constitui um dos marcos mais significativos do desenvolvimento infantil, pois inaugura novas maneiras de compreender o mundo, acessar informações, expressar pensamentos e participar da vida social. No contexto educacional brasileiro, porém, esse processo ainda enfrenta desafios persistentes. Dados do INEP indicam que um número

expressivo de crianças conclui o ciclo da alfabetização sem dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita, evidenciando desigualdades sociais,

falta de ambientes letrados e fragilidades na formação docente. Esses fatores reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o sujeito em sua integralidade e promovam experiências significativas de aprendizagem.

No cotidiano escolar, é comum observar crianças que chegam ao 1º ano olhando para as letras com curiosidade, encantamento e, por vezes, certo receio. Muitos estudantes parecem tentar decifrar um código misterioso, e basta que uma delas consiga ler sua primeira palavra para que um sorriso espontâneo revele a sensação de descoberta. Esses pequenos momentos evidenciam que a alfabetização é também uma experiência afetiva e subjetiva, marcada por dúvidas, conquistas e encantamentos. Essa dimensão humana do processo dialoga diretamente com a jornada vivida por João na obra de Ruth Rocha, aproximando a literatura da realidade concreta das salas de aula.

Nesse cenário, a literatura infantil desempenha papel fundamental, pois possibilita à criança ampliar repertórios simbólicos, desenvolver sensibilidade, construir hipóteses sobre a linguagem e exercitar a imaginação. Entre as obras que tematizam o processo de aprender a ler, destaca-se *O Menino que Aprendeu a Ver*, de Ruth Rocha, que apresenta, por meio da trajetória do personagem João, uma metáfora sensível e profunda sobre a alfabetização. Inicialmente, o menino percebe a escrita como “um monte de riscos”, mas, com o apoio da escola, passa a reconhecer o sistema alfabético e a atribuir sentido às palavras — movimento que dialoga diretamente com as etapas descritas pela psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

A compreensão da alfabetização como fenômeno sociocultural também é reforçada por Vygotsky (1998), ao afirmar que toda aprendizagem é mediada por interações sociais e que a criança avança quando apoiada em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Do mesmo modo, Paulo Freire (1989) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmando que a aprendizagem deve considerar a experiência, a cultura e a realidade do sujeito.

Esses pressupostos, ao serem articulados à obra de Ruth Rocha, permitem compreender como a narrativa representa não apenas um processo cognitivo, mas uma jornada afetiva, simbólica e social.

Assim, este artigo busca analisar como *O Menino que Aprendeu a Ver* representa a jornada de descoberta vivida pelas crianças durante a alfabetização, relacionando elementos literários da obra aos fundamentos teóricos da psicogênese, à mediação sociocultural e às práticas de letramento discutidas por Magda Soares. Além disso, o estudo dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a leitura literária como prática indispensável no ciclo da alfabetização. Espera-se, portanto, evidenciar o potencial pedagógico da obra e sua contribuição para práticas alfabetizadoras mais sensíveis, significativas e humanizadas.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar como a obra *O Menino que Aprendeu a Ver*, de Ruth Rocha, representa a jornada de descoberta vivida pelas crianças no processo de alfabetização, articulando seus elementos literários aos fundamentos teóricos da psicogênese da língua escrita e às concepções socioculturais da aprendizagem.

Objetivos Específicos

Identificar, na narrativa, episódios que dialogam com as etapas da psicogênese da escrita propostas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Relacionar o percurso do personagem João aos princípios da mediação sociocultural de Vygotsky e à concepção freireana de leitura como prática emancipadora.

Analisar como a obra expressa práticas de letramento e contribui para a formação do leitor em perspectiva social, com base em Magda Soares.

Discutir o potencial pedagógico da narrativa no contexto da alfabetização inicial, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Referencial teórico

A Psicogênese da Língua Escrita

A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionou a compreensão dos processos de alfabetização ao demonstrar que a criança não aprende de forma passiva, mas como sujeito ativo que constrói e reconstrói conhecimento. As autoras evidenciam que “a escrita é um objeto de conhecimento que a criança reconstrói” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), formulando hipóteses que evoluem de níveis pré-silábicos até o domínio alfabético.

Esses estágios — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — mostram que a compreensão da escrita envolve raciocínio, observação e experimentação. Ao associar a narrativa de O Menino que Aprendeu a Ver a essa teoria, torna-se possível identificar no percurso de João momentos que correspondem às hipóteses infantis sobre o sistema alfabético, especialmente quando ele passa de uma leitura imagética para uma compreensão simbólica estruturada.

A Mediação Sociocultural de Vygotsky

Vygotsky (1998) destaca que toda aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica, especialmente pela linguagem. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) afirma que a criança alcança níveis mais elevados de compreensão quando apoiada por um

mediador experiente — papel desempenhado por professores, familiares e pelo contexto cultural no qual está inserida.

A escrita, para Vygotsky, é uma ferramenta cultural complexa que reorganiza o pensamento infantil. Na obra de Ruth Rocha, observa-se essa mediação quando o ambiente escolar permite que João atribua sentido aos sinais gráficos antes percebidos como meros riscos. Assim, o desenvolvimento do personagem ilustra o movimento da

aprendizagem que se dá entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela é capaz de aprender com apoio, conforme postula a ZDP.

Alfabetização e Letramento: Contribuições de Magda Soares

Magda Soares (2004) diferencia alfabetização — domínio do código linguístico — de letramento, entendido como o uso social da leitura e da escrita em práticas culturais significativas. A autora ressalta que “não basta aprender a ler e escrever; é preciso saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais”, apontando que o verdadeiro desenvolvimento leitor depende da inserção da criança em ambientes letrados.

A obra *O Menino que Aprendeu a Ver* dialoga com essa perspectiva quando João passa a identificar palavras no cotidiano, demonstrando a construção de sentidos e a apropriação social da escrita. Assim, o livro não apenas representa o processo de alfabetização, mas também introduz elementos de letramento ao revelar que a leitura transforma a forma como a criança interage com o mundo.

A Concepção Freireana da Leitura como Ato Emancipador

Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), defendendo que a alfabetização deve partir das vivências e significados construídos pelo sujeito. Para ele, aprender a ler não é apenas decodificar símbolos gráficos, mas interpretar a realidade, compreender relações sociais e desenvolver consciência crítica.

A trajetória de João expressa a passagem da leitura do mundo para a leitura da palavra: ao compreender as letras, o personagem amplia sua percepção, reorganiza sua visão da realidade e adquire autonomia. Essa perspectiva reforça que alfabetizar não é apenas ensinar códigos, mas promover práticas de liberdade, compreensão e participação social.

A Literatura Infantil na Formação do Leitor

A literatura infantil desempenha papel decisivo na constituição da sensibilidade, imaginação, linguagem e identidade leitora. Abramovich (1995) afirma que a literatura “abre caminhos para a fantasia e para a compreensão crítica da vida”, possibilitando que a criança explore emoções, formule hipóteses e desenvolva capacidades interpretativas.

Autores como Coelho (2000) e Hunt (2010) destacam que o texto literário apresenta às crianças estruturas linguísticas mais elaboradas, repertórios vocabulares diversificados e múltiplas formas de narrar. Essa riqueza contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, da fluência e da compreensão leitora.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky sustenta que a imaginação é um mecanismo de reorganização da experiência humana. Assim, quando a criança vivencia histórias literárias, internaliza modos de ser, valores e interpretações de mundo. No caso de Ruth Rocha, sua produção literária combina ludicidade e crítica social, possibilitando ao leitor infantil reflexões sobre linguagem, convivência e cidadania.

Em *O Menino que Aprendeu a Ver*, a alfabetização é apresentada como uma jornada simbólica e emocional. A narrativa evidencia que aprender a ler envolve descoberta, encantamento e apropriação cultural, reafirmando o papel da literatura como ponte entre fantasia e mundo real, entre afetividade e cognição, entre aprender e significar.

A BNCC e as Práticas de Alfabetização

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece que, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças devem consolidar habilidades como consciência fonológica, fluência, compreensão e autonomia leitora. O documento também enfatiza a leitura literária como prática essencial, valorizando o acesso a diferentes gêneros, autores e obras que promovam formação estética e cultural.

A obra de Ruth Rocha dialoga diretamente com essas competências ao permitir que o aluno compreenda elementos estruturais da narrativa, identifique funções sociais da escrita e reconheça a leitura como processo de construção de sentido. Nesse sentido, a literatura se integra à alfabetização não como recurso complementar, mas como eixo central para o desenvolvimento integral do leitor.

Análise da obra

A obra *O Menino que Aprendeu a Ver*, de Ruth Rocha, apresenta uma narrativa sensível que simboliza o processo de alfabetização como uma jornada de descoberta e transformação. Por meio da trajetória do personagem João, a autora representa diferentes etapas cognitivas, afetivas e sociais pelas quais a criança passa ao aprender a ler. A evolução do personagem dialoga com teorias consagradas da alfabetização, especialmente a psicogênese da língua escrita, a mediação sociocultural e as práticas de letramento.

No início da narrativa, João observa o ambiente letrado ao seu redor, mas interpreta os símbolos gráficos como formas sem significado. A descrição “tudo parecia apenas um monte de riscos e desenhos” (ROCHA, 2010, p. 4) caracteriza o estágio pré-silábico proposto por Ferreiro e Teberosky, no qual a criança ainda não atribui valor sonoro às letras. Essa percepção inicial demonstra que a escrita, para João, possui apenas função estética, evidenciando um olhar ainda não sistematizado sobre o código linguístico.

A entrada de João na escola marca uma mudança significativa. A mediação docente introduz novos elementos que reorganizam seu pensamento

e lhe permitem compreender que a escrita possui regras e estrutura. Quando o personagem aprende as vogais — “Depois que aprendeu o A, o E, o I, o O e o U, João nunca mais foi o mesmo” (ROCHA, 2010, p. 10) — percebe-se a transição para o nível silábico, evidenciando que João passa a formular hipóteses sobre a relação entre fala e escrita. Essa transformação é coerente com a concepção vygotskiana de que o desenvolvimento ocorre quando a criança interage com um mediador que a conduz à Zona de Desenvolvimento Proximal.

À medida que avança, João começa a identificar palavras no cotidiano, como placas, embalagens e livros. A afirmação “Agora via palavras por toda parte. E elas tinham sentido!” (ROCHA, 2010, p. 14) representa a consolidação do nível alfabético e o início do letramento, conforme Magda Soares. Nesse estágio, João não apenas decodifica, mas compreende a função social da escrita, percebendo que os textos organizam o mundo à sua volta e ampliam suas possibilidades de ação e interpretação.

A narrativa também evidencia um aspecto frequentemente negligenciado nos estudos de alfabetização: o componente emocional. João demonstra entusiasmo, curiosidade e encantamento à medida que avança em suas descobertas. A alegria do personagem ao “ver” o mundo com novos olhos simboliza o caráter emancipador da alfabetização defendido por Paulo Freire, para quem aprender a ler significa ampliar a consciência sobre si e sobre a realidade. Assim, a obra vai além da dimensão técnica da escrita, apresentando a alfabetização como experiência subjetiva e social transformadora.

Do ponto de vista literário, a obra utiliza uma linguagem simples, metafórica e acessível, que dialoga diretamente com o imaginário infantil. As ilustrações contribuem para reforçar a noção de descoberta progressiva, acompanhando graficamente as transformações cognitivas do personagem. Esse conjunto estético-narrativo favorece práticas pedagógicas que articulam emoção, compreensão e construção de sentido.

Portanto, a análise da obra revela que *O Menino que Aprendeu a Ver* não apenas retrata simbolicamente os estágios da alfabetização, mas também

evidencia o papel essencial da mediação e das práticas sociais de leitura. A jornada de João representa o percurso vivido por muitas crianças, permitindo que o leitor infantil se reconheça no processo de aprender a ler e compreenda a alfabetização como caminho de autonomia e liberdade.

Discussão pedagógica

A obra *O Menino que Aprendeu a Ver* apresenta um conjunto de possibilidades pedagógicas que a tornam especialmente relevante para o ciclo de alfabetização. Poretratar simbolicamente o processo vivido pelas crianças ao aprender a ler, a narrativa favorece a identificação, estimula a curiosidade e cria um ambiente propício para reflexões metacognitivas sobre a linguagem. Assim, sua utilização em sala de aula possibilita tanto o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC quanto a construção de práticas alfabetizadoras sensíveis, significativas e humanizadoras.

A leitura compartilhada da obra, por exemplo, é um recurso potente para favorecer a compreensão oral, a construção de sentido e a interação entre os alunos. Esse tipo de atividade permite que as crianças antecipem hipóteses sobre a narrativa, estabeleçam relações com suas experiências e exercitem a escuta atenta — habilidades essenciais no processo de alfabetização. A mediação do professor, conforme postulam Vygotsky e Paulo Freire, é fundamental para orientar esse percurso, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo a leitura como prática de liberdade.

Além disso, o livro oferece oportunidades para trabalhar aspectos estruturais do sistema de escrita, dialogando diretamente com a psicogênese da língua escrita. Ao acompanhar a evolução de João, o professor pode propor atividades que explorem o reconhecimento de letras, a função das vogais, a formação de sílabas e a relação entre fonema e grafema. Essas práticas contribuem para consolidar habilidades básicas, como consciência fonológica e fluência inicial, previstas para o 1º e o 2º ano da alfabetização pela BNCC (EF01LP02, EF02LP01).

Outro ponto pedagógico relevante é a possibilidade de relacionar a narrativa às práticas de letramento. Quando João passa a identificar palavras em diferentes contextos — placas, embalagens, livros —, o professor pode ampliar essa percepção por meio de atividades que aproximem a escrita do cotidiano das crianças. Projetos como “exploração do ambiente letrado”, “coleta de palavras significativas” ou “caça às palavras do dia a dia” promovem o entendimento da escrita como instrumento social, indo além da simples decodificação. Assim, a obra favorece a inserção dos estudantes em práticas reais de leitura e escrita, conforme defende Magda Soares.

Do ponto de vista da formação do leitor literário, o livro permite trabalhar elementos da narrativa, como personagem, enredo, espaço, tempo e linguagem. A análise das ilustrações, a recontagem da história e a dramatização de trechos reforçam a compreensão textual e estimulam o desenvolvimento da expressão oral. Essas

práticas atendem às habilidades da BNCC relacionadas à fruição literária (EF15LP18) e ao desenvolvimento da imaginação, contribuindo para formar leitores sensíveis e críticos.

Por fim, a narrativa de João pode ser utilizada como recurso de apoio emocional no processo de alfabetização. A obra apresenta de forma delicada as dúvidas, frustrações e encantamentos que acompanham a aprendizagem, permitindo que as crianças reconheçam suas próprias experiências e compreendam que a alfabetização é um percurso gradual. Esse reconhecimento reduz sentimentos de ansiedade e reforça a autoestima dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades. Assim, a obra contribui para práticas pedagógicas inclusivas, que valorizam as diferenças individuais e acolhem o ritmo de cada criança.

Em síntese, O Menino que Aprendeu a Ver constitui um instrumento pedagógico multifuncional, capaz de articular a dimensão cognitiva, afetiva e social da alfabetização. Seu uso em sala de aula permite integrar teoria e prática, fortalecer habilidades previstas na BNCC e promover uma educação literária sensível às necessidades e singularidades das crianças.

Discussão final

A análise da obra *O Menino que Aprendeu a Ver* evidencia que a narrativa de Ruth Rocha oferece uma representação simbólica e, ao mesmo tempo, profundamente concreta do processo de alfabetização. A trajetória do personagem João permite compreender a alfabetização como movimento que articula dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Essa perspectiva dialoga diretamente com as principais teorias da área — a psicogênese da língua escrita, a mediação sociocultural e as práticas de letramento — reafirmando que aprender a ler é uma construção ativa e situada, e não um processo meramente mecânico.

Observa-se, ao longo da narrativa, que João vivencia etapas semelhantes às hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky, o que reforça a relevância da obra como recurso didático para apoiar o professor no reconhecimento dos níveis de escrita e na elaboração de práticas que valorizem o percurso investigativo da criança. Da mesma

forma, a presença da mediação — representada pela escola e pelos adultos que orientam o personagem — ilustra a concepção vygotskiana de que a aprendizagem se constrói nas interações sociais e no diálogo entre sujeitos.

Além disso, o momento em que João passa a identificar palavras no cotidiano revela uma compreensão da leitura que extrapola a decodificação e alcança sua dimensão social, conforme os pressupostos de letramento discutidos por Magda Soares. A obra também se aproxima da perspectiva freireana ao mostrar que a leitura transforma o modo como a criança “vê” o mundo, desenvolvendo uma consciência ampliada da realidade.

Do ponto de vista pedagógico, a obra oferece múltiplas possibilidades de trabalho com crianças em processo de alfabetização, permitindo a articulação entre práticas de leitura literária, exploração do sistema de escrita, desenvolvimento da consciência fonológica e inserção em práticas sociais de leitura e escrita. A narrativa, ao tratar da alfabetização de forma sensível e

humanizada, fortalece práticas docentes que acolhem as singularidades dos estudantes e favorecem uma aprendizagem significativa.

Assim, a leitura de *O Menino que Aprendeu a Ver* em contexto escolar não apenas contribui para o domínio do código escrito, mas também para a construção da autonomia leitora, da imaginação, da sensibilidade e da capacidade crítica — elementos essenciais para a formação integral do sujeito. A obra, portanto, demonstra que literatura e alfabetização não são campos dissociados, mas complementares, e que seu encontro pode potencializar a formação do leitor em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que *O Menino que Aprendeu a Ver*, de Ruth Rocha, constitui um instrumento literário e pedagógico de grande relevância para o processo de alfabetização. A trajetória de João simboliza as etapas cognitivas descritas pela psicogênese da língua escrita,

evidenciando a construção ativa do conhecimento, enquanto a presença da mediação escolar reforça a concepção vygotskiana de que a aprendizagem se realiza no diálogo, na interação e no apoio de sujeitos mais experientes.

A obra também expressa dimensões afetivas e sociais da alfabetização, revelando que aprender a ler envolve curiosidade, encantamento, desenvolvimento emocional e construção de sentido — elementos que dialogam com a perspectiva freireana de leitura como prática emancipadora. Ao mostrar o momento em que João passa a identificar palavras no cotidiano, a narrativa articula alfabetização e letramento, permitindo compreender que o domínio do código deve ser acompanhado do uso social da escrita, conforme defende Magda Soares.

Do ponto de vista pedagógico, a obra oferece múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento das habilidades

previstas na BNCC, o estímulo à formação do leitor literário e a construção de práticas alfabetizadoras sensíveis e contextualizadas. Seu caráter lúdico, simbólico e emocional permite que as crianças se reconheçam no percurso do personagem, compreendendo a alfabetização como uma jornada gradual, coletiva e transformadora.

Conclui-se, portanto, que *O Menino que Aprendeu a Ver* não apenas representa o processo de alfabetização, mas o potencializa, ao apresentar a leitura como ferramenta de compreensão da realidade e de ampliação da autonomia intelectual. A obra reafirma a importância da literatura infantil no processo de formação leitora e se configura como recurso valioso para professores que buscam práticas alfabetizadoras integradas, humanizadas e culturalmente significativas. Sugere-se, ainda, que pesquisas futuras explorem o uso da obra em diferentes metodologias de ensino e investiguem sua recepção por parte das crianças, ampliando, assim, o diálogo entre literatura, pedagogia e alfabetização.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.

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

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 9.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ROCHA, Ruth. O menino que aprendeu a ver. São Paulo: Moderna, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

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

- O papel da atividade física na promoção da saúde e desenvolvimento motor infantil (Luciene Lopes de Freitas Santana; Rosineila Dias Vieira; Rosimeire Dias da Silva; Amanda Jesus Azevedo dos Reis; Patrícia Mendonça da Silva; Cintia Viviane Alves; Lidianne Ramos dos Santos Silva)

O papel da atividade física na promoção da saúde e desenvolvimento motor infantil

Luciene Lopes de Freitas Santana

Rosineila Dias Vieira

Rosimeire Dias da Silva

Amanda Jesus Azevedo dos Reis

Patrícia Mendonça da Silva

Cintia Viviane Alves

Lidiane Ramos dos Santos Silva

DOI: 10.5281/zenodo.17830352

RESUMO

O presente estudo se propõe a explorar de forma abrangente e detalhada o impacto da atividade física na promoção da saúde e desenvolvimento motor em crianças. Iniciando com uma análise das correlações entre atividade física e desenvolvimento cognitivo, destacamos a interconexão vital entre movimento e processos cognitivos, enfatizando a importância de estratégias pedagógicas desafiadoras e lúdicas. Ao considerar o desenvolvimento motor, abordamos a relevância da prática regular de exercícios na melhoria das funções executivas, estimulando o cérebro em desenvolvimento e contribuindo para o aprimoramento da memória. Investigamos também como a atividade física influencia positivamente o aprendizado acadêmico e o controle emocional, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento global das crianças. Exploramos a inclusão e diversidade, reconhecendo a singularidade de cada criança. Estratégias específicas foram delineadas para grupos de risco, garantindo que adaptações e programas personalizados abordem as necessidades individuais, promovendo uma participação significativa. No contexto das parcerias com famílias e comunidades, destacamos a importância do envolvimento ativo dos pais desde o início, a compreensão das culturas locais, a organização de eventos comunitários e a criação de redes de apoio. A tecnologia foi apresentada como uma aliada, proporcionando plataformas interativas e educativas. Focalizando ainda mais no desenvolvimento motor, delineamos estratégias específicas para envolver as famílias. Workshops de sensibilização, guias práticos, criação de espaços seguros em casa, desafios familiares e a integração de atividades à rotina diária foram apresentados como abordagens eficazes. Este estudo propõe uma visão abrangente e integrada, considerando não apenas os benefícios físicos da atividade, mas também os impactos cognitivos, emocionais e sociais. Ao incorporar todas essas dimensões, espera-se contribuir para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável na infância, fortalecendo os alicerces para um desenvolvimento pleno e duradouro.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento. Educação. Movimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se dedica a explorar o relevante tema do papel crucial desempenhado pela atividade física na promoção da saúde e no desenvolvimento motor das crianças. Esta abordagem adquire uma importância substancial em uma era em que há uma crescente preocupação com a saúde e bem-estar das novas gerações.

A infância é um período de formação e crescimento, no qual a prática regular de atividades físicas desempenha um papel determinante. Além de contribuir para o desenvolvimento motor, a atividade física na infância está associada a uma série de benefícios para a saúde física e mental das crianças.

No contexto da promoção da saúde e do desenvolvimento motor infantil, surge a necessidade de investigar de que maneira a implementação de programas de atividade física pode influenciar de forma positiva o desenvolvimento motor e a saúde física e mental das crianças. Diante do cenário atual, marcado por mudanças nos hábitos de vida e aumento da inatividade física entre as crianças, torna-se relevante compreender como intervenções específicas podem contribuir para o aprimoramento das habilidades motoras e o estímulo a um estilo de vida ativo desde os primeiros anos de vida.

A implementação de programas de atividade física na infância demonstrou ter um impacto positivo significativo no desenvolvimento motor das crianças, resultando em melhorias observáveis nas habilidades motoras fundamentais, foi constatado que crianças que participam regularmente de programas de atividade física apresentam níveis mais elevados de aptidão física em comparação com aquelas que têm uma rotina menos ativa, indicando uma relação positiva entre a prática de atividades físicas e a saúde física.

O objetivo geral deste estudo é investigar o impacto da implementação de programas de atividade física na infância na promoção da saúde e no

desenvolvimento motor das crianças, e propor estratégias eficazes para a incorporação dessas intervenções no contexto educacional e familiar, Além disso, avaliando o aprimoramento de habilidades motoras fundamentais, avaliar os níveis de aptidão física em crianças que participam regularmente de programas de atividade física em comparação com aquelas com uma rotina menos ativa.

Alicerçando a fundamentação deste trabalho, empreendi uma abrangente pesquisa bibliográfica que percorreu diversas fontes especializadas, artigos científicos e obras relevantes no campo da pedagogia, psicologia do desenvolvimento infantil e educação física. A revisão extensiva da literatura proporcionou uma compreensão sólida das teorias e práticas existentes relacionadas ao papel crucial da atividade física na promoção da saúde e no desenvolvimento motor infantil. Este embasamento teórico, aliado à análise crítica das fontes consultadas, constitui a base sólida sobre a qual este estudo se apoia.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da importância da atividade física na infância é essencial para promover um desenvolvimento motor saudável e hábitos de vida ativa desde tenra idade. No campo da pedagogia, diversas teorias destacam a interconexão entre a prática regular de atividades físicas e o desenvolvimento integral da criança. Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

Além disso, a psicologia do desenvolvimento infantil destaca os benefícios psicossociais da atividade física. Através do engajamento em atividades esportivas, a criança não apenas aprimora suas habilidades motoras, mas também desenvolve competências sociais, como trabalho em equipe, resiliência e autoestima. Essas competências são fundamentais para a

formação de uma base sólida no desenvolvimento socioemocional da criança. No âmbito da educação física, estratégias pedagógicas específicas são empregadas para otimizar o impacto positivo da atividade física. A implementação de programas que integram diferentes modalidades esportivas, respeitando o nível de desenvolvimento motor de cada criança, pode proporcionar um ambiente estimulante e desafiador. Tais abordagens, embasadas em princípios científicos, visam não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também a promoção da saúde física e mental. Ao longo deste estudo, exploraremos em detalhes essas teorias e práticas, examinando estudos de caso, pesquisas empíricas e evidências que corroboram a influência positiva da atividade física na infância. Dessa forma, buscamos contribuir para a construção de conhecimento sólido e embasado sobre como a atividade física pode ser efetivamente integrada no contexto educacional e familiar, beneficiando o desenvolvimento global das crianças, muitos aspectos merecem destaque na compreensão da influência benéfica da atividade física na infância.

Desenvolvimento Cognitivo

Estudos indicam que a prática regular de atividade física está associada a melhorias no desempenho cognitivo, incluindo funções executivas, memória e concentração. Explorar com o exercício físico pode potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças em uma dimensão relevante. “A prática de atividade física proporciona melhora também na saúde mental reduzindo os níveis de estresses e patologias como a depressão” (LEES; HOPKINS, 2013). O cérebro infantil, em constante desenvolvimento, é particularmente receptivo aos estímulos proporcionados pela atividade física. A prática regular de exercícios físicos intensifica a circulação sanguínea no cérebro, promovendo o crescimento neuronal e otimizando as conexões sinápticas, elementos cruciais para a cognição, a participação em atividades que envolvem coordenação motora e sequências de movimentos, tem sido

associada a melhorias na memória. A conexão entre movimento e cognição é evidente, pois a execução de ações motoras complexas desencadeia processos cerebrais que aprimoram a capacidade de retenção e recuperação de informações, isso ajuda no estímulo ao aprendizado acadêmico da criança, pesquisas sugerem que crianças que se envolvem regularmente em atividades físicas tendem a apresentar melhorias no desempenho escolar, especialmente em áreas como leitura e matemática. O ambiente estimulante criado pelo exercício físico pode criar uma base propícia para o aprendizado.

Inclusão e Diversidade

Considerar como a atividade física pode ser adaptada para atender às necessidades de crianças com diferentes capacidades e características é crucial para garantir uma abordagem inclusiva. Investigar estratégias que promovam a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras, contribui para um ambiente mais diversificado, o objetivo da inclusão é garantir que cada criança, independentemente de suas habilidades motoras, sinta-se capacitada e incluída nas atividades físicas. Estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa de todos os alunos, considerando suas habilidades individuais, são essenciais, além das práticas inclusivas, é fundamental incorporar a educação para a diversidade. Isso envolve ensinar as crianças sobre a importância da aceitação, respeito às diferenças e compreensão das diversas capacidades físicas e cognitivas presentes em seu ambiente. Ao centrar a pesquisa nessas considerações, é possível criar uma base sólida para a promoção da saúde e do desenvolvimento motor, garantindo que os benefícios da atividade física se estendam a todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Como organizar ambientes inclusivos?

Primeiro há que ter em atenção aspectos vulgarmente designados como condições envolvi mentais de "*background*" (WOHLWILL; HEFT, 1987), que se relacionam com aspectos como a *iluminação*, o *barulho*, o "*in-put*" auditivo (ex.

música ambiente) e *visual* (ex. decorações nas paredes), a *organização física do espaço* (ex. caminhos bem delimitados e livres de objetos espalhados pelo chão, para que as crianças com deficiências motoras ou visuais se possam movimentar livremente, prateleiras com materiais acessíveis a crianças que se desloquem em cadeira de rodas) ou o equipamento e acessibilidade dos materiais.

Intervenções específicas para Grupos de Risco

Ao direcionar intervenções específicas para grupos de risco no contexto da atividade física infantil, é imperativo desenvolver estratégias que abordem as necessidades particulares de crianças em situações desafiadoras. Essas intervenções visam superar barreiras e promover o desenvolvimento motor e a saúde em populações que podem enfrentar obstáculos únicos, o primeiro passo para uma intervenção eficaz é realizar uma avaliação abrangente das necessidades específicas do grupo de risco em questão. Isso pode envolver a identificação de barreiras físicas, socioeconômicas, culturais ou de saúde que impactam a participação em atividades físicas. Desenvolver programas adaptados e personalizados é crucial. Isso implica na criação de atividades físicas que levem em consideração as capacidades e desafios específicos do grupo em questão. Essas intervenções devem ser flexíveis e ajustáveis para atender às necessidades individuais de cada criança, estabelecer parcerias com profissionais de saúde, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e médicos especializados, é essencial. Esses profissionais podem fornecer insights valiosos sobre as limitações e potenciais de cada criança, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções mais precisas. Intervenções eficazes para grupos de risco devem incluir um componente educacional significativo. Isso envolve educar as crianças, suas famílias e educadores sobre a importância da atividade física adaptada e como ela pode contribuir positivamente para o desenvolvimento motor e a saúde geral. Garantir a acessibilidade é fundamental. Isso inclui fornecer recursos necessários, como

equipamentos adaptados e espaços acessíveis, para facilitar a participação ativa. Além disso, intervenções devem levar em consideração a disponibilidade e acessibilidade financeira para esses grupos. Uma intervenção eficaz não termina na implementação inicial; é um processo contínuo. Estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação regular permite ajustes conforme necessário, garantindo que as intervenções permaneçam relevantes e benéficas ao longo do tempo. Ao adotar uma abordagem centrada nas necessidades específicas de grupos de risco, as intervenções podem ser adaptadas para superar desafios e proporcionar oportunidades significativas de desenvolvimento motor e promoção da saúde. Essa abordagem não apenas beneficia as crianças envolvidas, mas também contribui para a construção de sociedades mais inclusivas e equitativas.

Parceria com Famílias e Comunidades

Estabelecer parcerias efetivas com famílias e comunidades é uma estratégia fundamental para promover a atividade física na infância e garantir que seus benefícios se estendam além das escolas. Essa abordagem envolve a colaboração ativa entre educadores, pais, membros da comunidade e organizações locais para criar um ambiente que incentive e sustente a participação das crianças em atividades físicas. Aranha (2006) afirma que:

A educação dada pela família fornece “solo” a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles. [...], portanto a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano”. (p.96).

Desde o início, é crucial envolver os pais no processo educacional sobre a importância da atividade física. Realizar reuniões, workshops e fornecer materiais informativos pode criar uma compreensão compartilhada dos benefícios da atividade física para o desenvolvimento das crianças. Orientações sobre como criar espaços seguros em casa para atividades físicas são fundamentais. Isso inclui a seleção adequada de equipamentos e a

adaptação de áreas para garantir que as crianças tenham espaço suficiente para explorar e praticar suas habilidades motoras, introduza desafios de família que envolvam atividades físicas. Isso pode incluir desafios semanais ou mensais em que a família participe em conjunto, incentivando a colaboração e criando uma atmosfera lúdica em torno do desenvolvimento motor. Destaque a importância de integrar atividades motoras à rotina diária. Sugerir práticas como caminhadas familiares após o jantar, brincadeiras ao ar livre nos finais de semana e a incorporação de jogos motores em momentos específicos do dia fortalece a consistência dessas práticas. Ao integrar estratégias específicas na dinâmica familiar, a promoção do desenvolvimento motor se torna uma parte natural da vida cotidiana. Essa abordagem não apenas beneficia diretamente as crianças, mas também fortalece os laços familiares e promove um estilo de vida saudável.

CONCLUSÃO

Ao explorarmos o intrincado vínculo entre atividade física, saúde e desenvolvimento motor infantil, desvendamos um panorama dinâmico e multifacetado. Este estudo reforça a importância não apenas de movimentar os corpos jovens, mas de nutrir mentes curiosas e corações vibrantes.

A inclusão emerge como uma peça central, assegurando que cada criança, independentemente de suas peculiaridades, tenha espaço para prosperar nas experiências físicas. Estratégias específicas para grupos de risco destacam o compromisso com a equidade, reafirmando que o desenvolvimento motor é um direito de todos. Ampliando a visão além dos muros escolares, a parceria ativa com famílias e comunidades cria uma sinfonia de apoio, transformando casas e bairros em cenários propícios para o florescimento infantil. A tecnologia, como uma aliada contemporânea, amplifica a capacidade de disseminar conhecimento e inspirar práticas saudáveis. No foco direcionado ao desenvolvimento motor com a participação da família, é possível reconhecer que a jornada do crescimento se estende além das fronteiras da escola,

integrando-se harmoniosamente à rotina diária. Cada brincadeira, cada passo dado em conjunto, torna-se um investimento no futuro ativo e saudável das gerações vindouras.

Assim, pode-se concluir não apenas um estudo, mas um convite para ação. que cada revelação aqui compartilhada ecoe em salas de aula, lares e comunidades, guiando a trajetória de crianças que, impulsionadas pela atividade física, desbravam um caminho promissor para um futuro repleto de vitalidade e bem-estar. Que essa jornada continue a inspirar práticas educativas e de saúde, moldando um legado duradouro para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*, 3ª edição São Paulo,

ARRAZ, Fernando Miranda. **A Importância da Atividade Física na Infância.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 01, pp. 92-103, Agosto de 2018.

BÉNARD DA COSTA, A. M. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p.25-36.

BRANDÃO COUTINHO, T. Percepções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das crianças com necessidades especiais. In: FONTAINE, A. (Ed.). *Parceria família - escola e desenvolvimento da criança* Porto. Edições ASA. 2000. p.277- 302.

CARAZZATO JG. *Atividade Física na Criança e no Adolescente*. Em Ghorayeb N & Barros T. O Exercício. Ed. Atheneu. 1999.

DE ROSE Jr,D. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed,2009

DE ROSE Jr,D. *Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed,2009.

SILVA, P. V.; COSTA Jr., A.L. *Efeitos da atividade física para saúde de crianças e adolescentes*. Psicologia Argumento, Curitiba, Vol 29, n.64, p.41-50, jan/mar 2011.

WOHLWILL, J.; HEFT, H. The physical environment and the development of the child. In: STOKOLS, D.; ALTMAN, I. (Eds.). Handbook of environmental psychology. New York: Jonh Wiley and Sons, 1987. p.281-328.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

- Práticas de Educação Ambiental (Isabel Francisca Moreira Araújo)

Práticas de Educação Ambiental

Isabel Francisca Moreira Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.17832167

RESUMO

O presente trabalho descreve uma experiência educativa desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Caminho Feliz, situada no município, com o objetivo de promover a conscientização ambiental por meio de atividades lúdicas. A proposta abordou temas como preservação do meio ambiente, aquecimento global e mudanças climáticas, apresentando de forma acessível os principais problemas ecológicos da atualidade. Após a sensibilização inicial, foram discutidas ações simples que podem ser incorporadas ao cotidiano das crianças, como o uso racional da água, a economia de energia elétrica e o descarte correto dos resíduos. Observou-se que os alunos demonstraram surpresa diante das consequências ambientais já perceptíveis e grande interesse em colaborar com a preservação do planeta, expressando o desejo de compartilhar o aprendizado com seus familiares. Como aspecto a ser aprimorado, foi identificada a ausência de material impresso de apoio para ampliar o alcance da conscientização no ambiente familiar. Conclui-se que atividades lúdicas exercem papel fundamental no desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância, favorecendo atitudes responsáveis e solidárias em relação à natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental. Conscientização. Ensino Fundamental I. Sustentabilidade. Atividades lúdicas.

Introdução

A educação ambiental constitui um elemento essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do planeta. Desde os primeiros anos da escolarização, é fundamental despertar nas crianças a percepção de que suas atitudes influenciam diretamente a conservação dos recursos naturais e a qualidade de vida das gerações futuras. O trabalho com temas como aquecimento global, mudanças climáticas e preservação ambiental contribui para o desenvolvimento do senso de

responsabilidade coletiva, promovendo valores relacionados ao respeito à natureza e à sustentabilidade.

Nesse sentido, práticas pedagógicas lúdicas mostram-se especialmente eficazes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois permitem que as crianças aprendam de forma prazerosa, dinâmica e significativa. Ao envolver os alunos em atividades interativas, o processo educativo favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de atitudes e comportamentos voltados ao cuidado com o meio ambiente.

Este trabalho relata uma experiência realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Caminho Feliz, cujo objetivo principal foi conscientizar as crianças sobre os principais problemas ambientais contemporâneos e incentivar a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano, ampliando o alcance dessas informações para o contexto familiar.

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Caminho Feliz, da rede particular, que funciona aqui no município.

Buscou-se apresentar aos alunos, de forma bastante lúdica, os principais problemas envolvendo preservação ambiental, aquecimento global e mudanças climáticas.

Após a apresentação dos problemas, foram propostas ações que cada um pode adotar em seu cotidiano para contribuir com o meio ambiente, como o uso racional da água, economia de energia elétrica, dar o descarte correto a cada tipo de lixo, entre outros.

As crianças surpreenderam-se com os problemas ambientais e principalmente com as consequências que já estão sendo sentidas pela humanidade. Foi possível perceber ainda a preocupação delas com o futuro do planeta, nossa casa.

Neste contexto, os principais pontos positivos observados foram no sentido da conscientização. As crianças ficaram empolgadas com ideia de ajudar, de fazer cada uma sua parte para salvar o meio ambiente e garantir a continuidade dos recursos de que necessitamos para sobreviver. Alguns se apressaram em dizer que iriam contar para seus pais e demais familiares, para que eles também participassem e tomassem atitudes para preservar a natureza e os recursos naturais.

Observou-se, como principal ponto negativo, não ter impresso folhetinhos para as crianças levarem para casa e apresentarem aos familiares. Foi possível perceber que elas ficariam felizes em levar algo.

Em uma próxima oportunidade, será acrescentado um material impresso, simples e direto, para que os alunos levem para seu grupo familiar.

Conclusão

A experiência desenvolvida mostrou-se extremamente positiva no que se refere à promoção da conscientização ambiental entre as crianças participantes. As atividades lúdicas despertaram interesse, curiosidade e envolvimento, possibilitando a compreensão, mesmo em idade precoce, sobre a importância da preservação do meio ambiente e das pequenas atitudes diárias que contribuem para a sustentabilidade do planeta. O entusiasmo demonstrado pelos alunos, aliado ao desejo de compartilhar o aprendizado com os familiares, evidencia o potencial multiplicador da educação ambiental na infância.

Como ponto a ser aprimorado, destacou-se a ausência de materiais impressos que pudessem ser levados para casa, ampliando o diálogo com as famílias e reforçando as orientações trabalhadas em sala de aula. Em futuras ações, a inclusão desse recurso poderá fortalecer ainda mais o processo educativo e o engajamento da comunidade escolar. Assim, conclui-se que iniciativas desse tipo são fundamentais para a formação de cidadãos

conscientes, responsáveis e comprometidos com a preservação da “casa comum”, o planeta Terra.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: fundamentos e tendências**. São Paulo: Cortez, 2014.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

**- Práticas de ensino no estágio supervisionado (Sabrina Magalhães Silva
Porfiro)**

Práticas de ensino no estágio supervisionado

Sabrina Magalhães Silva Porfiro

DOI: 10.5281/zenodo.17795130

Introdução:

A Prática de ensino supervisionada nos permite vivenciar a realidade na escola e aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas, de planejamento e de interação com alunos, professores, direção escolar e secretarias. Incentivando a reflexão sobre o papel do educador musical.

PROJETO DE ESTÁGIO

Tema: Prática de Ensino

Objetivo:

OBJETIVO GERAL:

- Compreender a dinâmica institucional da escola e a relação entre os diferentes atores do processo educativo (professores, alunos, pais, coordenação e direção), a fim de articular os aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais que influenciam o ambiente escolar no contexto do ensino de Música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

– Realizar entrevistas com professores, identificando percepções sobre a relação professor/aluno e os desafios pedagógicos enfrentados.

- Observar e analisar a interação professor/aluno em diferentes contextos escolares (sala de aula, atividades extraclasse e atendimentos individuais).
- Descrever e compreender as rotinas desenvolvidas pela coordenação pedagógica, reconhecendo seu papel na organização do trabalho escolar.
- Examinar documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), identificando princípios e diretrizes que orientam as práticas educativas.
- Conhecer os critérios de seleção e enturmação de alunos, refletindo sobre sua influência no processo de ensino-aprendizagem.
- Investigar como ocorre o atendimento da coordenação e direção a professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar.
- Descrever as ações da direção frente às demandas educacionais, compreendendo seu papel administrativo e pedagógico.

Conteúdo:

- 15 horas – Entrevista:

Realizar entrevista com alguns professores da escola, sobre a relação professor/aluno.

- 15 horas – Observação:

Observar as relações professor/aluno em distintos momentos (durante a explicação do professor, durante a interação social, durante atividades extraclasse e durante atendimento individual aos alunos).

- 15 horas – Descrição Coordenação:

Descrever as atividades de rotina desenvolvidas pela coordenação pedagógica.

- 15 horas – Documentos da escola:

Verificação Documental (PPP e outros).

- 10 horas – Seleção e enturmação de alunos:

Conhecer o critério de seleção e enturmação de alunos.

- 15 horas – Conhecer atendimento:

Conhecer como se dá o atendimento aos professores, pais, alunos, funcionários e coordenadores.

- 15 horas – Descrição direção:

Descrever as atividades desenvolvidas pela direção da instituição diante das demandas educacionais encontradas.

Tempo estimado: 100 horas (25 dias letivos realizando 4 horas por dia).

Material utilizado: Caderno para anotações, notebook, impressora, folhas impressas.

Desenvolvimento:

Realizar entrevistas com professores da escola sobre a relação professor/aluno, buscando compreender as percepções e anotar os pontos mais relevantes.

Observar atentamente as interações entre professores e alunos em diferentes situações do cotidiano escolar, como explicações em sala de aula, momentos de socialização, atividades extraclasse e atendimentos individuais, registrando os aspectos significativos.

Acompanhar, observar e descrever as atividades de rotina desenvolvidas pela coordenação pedagógica, identificando sua importância na organização escolar.

Realizar a verificação documental, analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e outros documentos institucionais, de modo a compreender os fundamentos e diretrizes que orientam a prática educativa.

Conhecer os critérios utilizados para a seleção e enturmação dos alunos, compreendendo sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Acompanhar, observar e compreender como se dá o atendimento aos professores, pais, alunos, funcionários e coordenadores, registrando os procedimentos adotados.

Acompanhar, observar e descrever as atividades realizadas pela direção escolar diante das demandas educacionais, buscando compreender seu papel administrativo e pedagógico.

RELATÓRIOS DE PRÁTICA DOCENTE

A prática docente em Música foi um momento de grande aprendizado. A vivência em sala de aula mostrou que o ensino musical vai além da técnica, envolvendo sensibilidade, paciência e criatividade. Durante este período, foram realizadas observações, planejamentos e intervenções musicais com turma do Ensino Fundamental II, sob supervisão docente.

Cada dia de estágio contribuiu para o desenvolvimento das minhas habilidades pedagógicas e fortaleceu minha convicção sobre o papel transformador da música na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio de prática em Música proporcionou uma experiência essencial para a formação docente, unindo teoria e prática de forma significativa. Durante o estágio, foi possível compreender melhor a realidade escolar, as necessidades dos alunos e a importância da música como ferramenta de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O estágio, representou um momento de crescimento pessoal e profissional, reafirmando a importância da prática como parte fundamental da formação docente. A vivência musical no ambiente escolar reforçou o compromisso com uma educação musical sensível, inclusiva e transformadora, que valoriza a expressão, a criatividade e o respeito às individualidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Larissa Martins Fernandes. A construção da docência na interação com o professor supervisor do estágio da licenciatura. Revista Discente Planície Científica. v. 2 n. 4. 2022. Disponível em <https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/57765>.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. Tempos, Tensões e Invenções. Rev. 37. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL#>.

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano. Estágio Supervisionado e Formação de Professores. Revista Saberes. v. 19 n. 1. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/29957>.

- Práticas Pedagógicas para promover o hábito leitor em tempos de avanço tecnológico e Globalização Informacional (Viviane dos Santos Ferreira Coutinho)

Práticas Pedagógicas para promover o hábito leitor em tempos de avanço tecnológico e Globalização Informacional

Viviane dos Santos Ferreira Coutinho

DOI: 10.5281/zenodo.17968480

RESUMO

A leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação da linguagem, do pensamento crítico e da autonomia no processo de aprendizagem. O hábito leitor favorece a compreensão e interpretação de textos, amplia o vocabulário e possibilita o acesso a diferentes realidades e contextos sociais. Nesse cenário, o uso consciente das tecnologias digitais apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante, capaz de despertar o interesse dos alunos, desde que mediado por educadores e familiares. Contudo, o uso excessivo e desorientado das mídias pode comprometer a concentração e a leitura profunda. Assim, torna-se fundamental investir na primeira infância, na formação continuada dos professores e na integração equilibrada entre leitura, tecnologia e mediação pedagógica, visando à construção de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios acadêmicos e sociais.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologias digitais. Formação do leitor. Desenvolvimento infantil.

Introdução

A leitura constitui um dos pilares fundamentais do processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se consolidam habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Por meio da leitura, os alunos ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem a capacidade de interpretação e constroem conhecimentos que os acompanham ao longo de toda a vida escolar e social. Diante das transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais, torna-se necessário refletir sobre o papel da leitura no contexto

contemporâneo, bem como sobre os desafios e possibilidades que emergem da integração entre práticas leitoras, recursos tecnológicos e mediação pedagógica consciente.

Desenvolvimento

A leitura exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente no Ensino Fundamental, etapa em que se constroem as bases para a formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios futuros. A prática regular da leitura contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de favorecer a compreensão, a interpretação e a expressão de ideias, habilidades essenciais para o bom desempenho escolar e para a vida acadêmica e profissional.

A leitura frequente, realizada tanto no ambiente escolar quanto no familiar, estimula o pensamento crítico e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Além de ampliar o vocabulário e aprimorar a compreensão textual, a leitura possibilita o acesso a novos conhecimentos, colaborando para a formação integral dos estudantes. Ademais, o contato com diferentes textos e narrativas permite que as crianças conheçam diversas realidades e pontos de vista, favorecendo o desenvolvimento da empatia e da compreensão do mundo ao seu redor, conforme destaca Freire (2011):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. FREIRE (2011, p. 34)

Nesse sentido, Freire aborda que a leitura não se limita às palavras, pois envolve a compreensão da realidade vivida pelo leitor. Ler de forma crítica significa relacionar o texto ao contexto, tornando a leitura mais significativa e reflexiva.

No que se refere à preparação para o futuro, o hábito da leitura é um fator determinante para o desempenho dos alunos em atividades avaliativas,

como provas e produções textuais. O conhecimento construído por meio da leitura reflete-se na capacidade de interpretar enunciados, organizar ideias e argumentar de forma clara e coerente, competências exigidas em processos avaliativos e seleções futuras, como concursos públicos e vestibulares. Dessa forma, a leitura configura-se como um dos pilares de uma educação de qualidade, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos e sociais ao longo de sua trajetória. Da mesma forma, no contexto escolar, principal canal de aprendizagem e estímulo à leitura, o uso dos recursos tecnológicos como recurso pedagógico torna-se capaz de despertar o interesse dos alunos pela leitura, considerando o impacto significativo das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças e jovens, em um cenário em que jogos digitais e redes sociais competem com as práticas escolares, a utilização de recursos tecnológicos mostrou-se uma estratégia relevante para tornar o estudo mais atrativo.

Outrossim, é a relevância dos investimentos realizados na primeira infância, Wolf (2019, p. 72) aborda que, pesquisas na área da economia da educação demonstram que os investimentos geram retornos mais significativos do que aqueles feitos em fases posteriores da vida. Isso reforça a necessidade de ampliar políticas públicas e programas educacionais voltados à primeira infância, com profissionais qualificados e propostas pedagógicas consistentes, capazes de minimizar desigualdades antes que elas se consolidem de forma permanente no percurso escolar das crianças.

Paralelamente, destaca-se o impacto do uso das mídias digitais no cotidiano infantil e familiar. Quando ocorre de forma excessiva ou sem orientação, pode interferir negativamente na leitura mais profunda e reflexiva de conteúdos saudáveis. A facilidade de acesso a vídeos curtos, jogos e redes sociais tende a estimular uma atenção rápida e fragmentada, o que dificulta a concentração necessária para a leitura de textos mais longos, como livros, histórias ou materiais educativos. Com o tempo, a criança pode passar a preferir conteúdos imediatos e visualmente atrativos, deixando de lado a leitura que exige imaginação, paciência e interpretação.

Conforme expõe a pesquisadora e professora Wolf (2019, p. 55), pesquisas indicam que jovens criados em ambientes digitais podem desenvolver maior capacidade de alternar a atenção entre diferentes fontes de informação sem grande prejuízo ao desempenho, especialmente quando são bem treinados em determinadas tarefas. Essa habilidade pode ser, até certo ponto, vantajosa para profissões futuras que exigem lidar com múltiplos estímulos. No entanto, estudos também alertam que a multitarefa envolve custos cognitivos e pode comprometer o processamento profundo, sobretudo na leitura em telas, na qual os jovens se mostram mais propensos à distração do que na leitura impressa. Diante disso, torna-se necessário investigar de que forma a exposição constante às mídias digitais pode impactar a capacidade de concentração e outros aspectos do desenvolvimento do ser humano.

Além disso, muitas mídias priorizam o entretenimento, e nem sempre oferecem conteúdos adequados ou enriquecedores para a formação intelectual e emocional da criança. Por essa razão, é fundamental que os familiares acompanhem e orientem o uso das tecnologias, ajudando a estabelecer limites e a selecionar conteúdos que contribuam positivamente para o aprendizado. Incentivar momentos de leitura, valorizar histórias, conversas e a leitura compartilhada são atitudes simples, mas essenciais para preservar o gosto pela leitura profunda e significativa, sendo assim, quando o uso dos aparelhos é utilizado da forma adequada no cotidiano da criança, ajuda a promover um desenvolvimento mais equilibrado e saudável, Terra (2020) enfatiza que a leitura é algo contínuo, ou seja, precisamos adquirir o hábito leitor para que continuemos aprendendo ao longo da vida:

Ler e leitura são atividades humanas e se inserem no mundo da cultura, particularmente do que se denomina cultura letrada. Isso tem uma implicação importante: ler é algo que se aprende. Diríamos, sem medo de errar, que é um aprendizado contínuo que se estende por toda a vida. A leitura tem uma função retroalimentadora, pois quanto mais se lê, mais competente leitor nos tornamos. TERRA (2020, p. 07)

É importante destacar que, diante do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, torna-se necessário que os meios educativos se

preparem para a inserção consciente dos recursos tecnológicos. O uso pedagógico das tecnologias, quando planejado e orientado, contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e alinhado à realidade dos alunos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Dickmann (2024) assegura que:

Com o avanço tecnológico, e a disseminação de informações, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, pois este não é mais o único detentor de conhecimento, pelo contrário. Crianças e adolescentes constantemente recebem milhares de informações na internet, por meio de redes sociais e compartilhamento entre elas mesmo, em grupos de Whatsapp, por exemplo. Contudo, há ressalvas, afinal é preciso ressaltar que informação, difere de conhecimento. Diante deste novo cenário inconstante e imprevisível, que implica em mudanças constantes, os docentes devem ser qualificados e competentes para guiar os discentes, tornando-os capazes de solucionar problemas, trabalhar em grupo, compartilhar informações e atender as exigências atuais. DICKMANN (2024, p. 222)

Para finalizar, é imprescindível enfatizar a importância da preparação dos profissionais da educação diante dos desafios contemporâneos do ensino da leitura. Conforme salienta a pesquisadora e professora Wolf (2019), torna-se evidente a necessidade de investir na formação dos professores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, de modo a ampliar seus conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro leitor, a avaliação precoce e a adoção de metodologias mais individualizadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. A autora também ressalta a relevância da integração de práticas leitoras que envolvam toda a comunidade escolar, bem como do uso consciente das ferramentas digitais. Nesse sentido, compreender como o aprendizado mediado pelas tecnologias pode contribuir para a educação, sem agravar dificuldades relacionadas à atenção, à memória e aos conhecimentos prévios, exige dos docentes uma formação pedagógica mais ampla, crítica e continuamente atualizada.

Conclusão

Diante do exposto, evidencia-se que a leitura é indispensável para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios acadêmicos e sociais. O estímulo ao hábito leitor desde a primeira infância, aliado ao uso consciente das tecnologias digitais, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, é imprescindível que esse processo seja mediado por professores qualificados e pelo acompanhamento familiar, a fim de evitar prejuízos à leitura profunda e reflexiva. Assim, investir na formação docente, em políticas públicas educacionais e em práticas pedagógicas que integrem leitura e tecnologia de forma equilibrada torna-se essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de promover o aprendizado contínuo e significativo ao longo da vida.

Referências:

DICKMANN, Ivanio (org.). *Rosa dos Ventos*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline-Silva-7/publication/388554450_ROSA_DOS_VENTOS. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. p. 34. ISBN 978-65-5555-271-3. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552713/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: atividade de aprofundamento em Pedagogia. Aulas 1 a 8. UNIFAVENI. Disponível em: <https://ava.graduacao.unifaveni.com.br/course-status/>.

TERRA, Ernani. *Leitura e escrita na era digital*. Rio de Janeiro: Expressa, 2020. E-book. p. 7. ISBN 978-65-87958-37-8. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786587958378/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019. E-book. ISBN 978-85-520-0145-4. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788552001454/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

- Projeto "Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas": cultura lúdica, infância e aprendizagem (Gilmara Ribeiro Wiber; Marta Szolomicki; Rosmari Favaretto Walker)

Projeto "Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas": cultura lúdica, infância e aprendizagem

Gilmara Ribeiro Wiber

Marta Szolomicki

Rosmari Favaretto Walker

DOI: [10.5281/zenodo.17904969](https://doi.org/10.5281/zenodo.17904969)

RESUMO

O presente artigo discute a implementação do projeto *Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas*, desenvolvido com o objetivo de promover práticas educativas significativas por meio do lúdico. A proposta fundamenta-se na importância cultural e pedagógica dos brinquedos e brincadeiras tradicionais, compreendidos como expressão da memória coletiva e recurso essencial ao desenvolvimento infantil. Apoiado nos pressupostos de Vygotsky e em autores que tratam da ludicidade e da cultura da infância, o projeto busca oportunizar experiências que estimulem a criatividade, a socialização, a coordenação motora e a autonomia, contrapondo-se ao uso excessivo das tecnologias pelas crianças contemporâneas. O texto apresenta a introdução, justificativa, fundamentação teórica, objetivos e contribuições pedagógicas, reforçando o papel do brincar na mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Ludicidade. Cultura. Infantil. Brinquedos. Tradicionais. Aprendizagem. Vygotsky.

1 Introdução

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas trouxeram impactos significativos à rotina das crianças, que têm substituído progressivamente as brincadeiras tradicionais por dispositivos eletrônicos. Televisores, computadores, celulares e videogames passaram a ocupar grande parte do tempo livre, reduzindo o espaço do brincar espontâneo, criativo e interativo. Diante desse cenário, torna-se urgente a retomada de práticas

lúdicas que devolvam às crianças a possibilidade de criação, exploração, movimento e convivência social.

O projeto *Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas* nasce como uma proposta pedagógica destinada a promover um aprendizado significativo, despertando o interesse pelo conhecimento, o engajamento escolar e a valorização da cultura infantil tradicional. Ao promover a criação e o uso de brinquedos confeccionados pelas próprias crianças, busca-se fortalecer vínculos afetivos, estimular habilidades motoras e resgatar memórias transmitidas por gerações por meio da oralidade.

O brincar é reconhecido como elemento indispensável ao desenvolvimento físico, cognitivo, moral e social da criança. Para Vygotsky (1998), a atividade lúdica não representa mera imitação mecânica da vida adulta, mas uma situação privilegiada em que a criança exercita habilidades presentes em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), podendo avançar em suas capacidades por meio da interação social. Dessa forma, o brincar é entendido como atividade estruturante do pensamento e da aprendizagem.

A escola, como espaço de socialização e formação integral, tem papel fundamental na manutenção e valorização das práticas culturais relacionadas ao brincar. Projetos que resgatam brincadeiras tradicionais contribuem para aproximar gerações, fortalecer identidades e promover experiências significativas que favorecem a aprendizagem em todas as dimensões.

2 Justificativa

O projeto justifica-se pela necessidade de resgatar práticas lúdicas e culturais que estão se perdendo diante do avanço tecnológico e da mudança de hábitos na infância. Observa-se que, atualmente, muitas crianças passam horas imersas em telas, o que reduz o convívio social, diminui as atividades físicas e pode contribuir para problemas de saúde como sedentarismo e obesidade infantil. Além disso, o excesso de estímulos tecnológicos, associado

à diminuição das interações sociais, compromete habilidades importantes para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

O resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais oferece às crianças a oportunidade de vivenciar experiências que estimulam a criatividade, a imaginação, o contato com a cultura popular e a interação com seus pares e familiares. Dessa forma, reforça-se o papel da escola como promotora de práticas educativas humanizadoras e culturalmente significativas.

Além do caráter cultural, o projeto visa estimular valores fundamentais, como respeito, solidariedade, cooperação, justiça e partilha, aspectos essenciais para a convivência social. A confecção de brinquedos com materiais recicláveis também promove consciência ambiental, incentivando atitudes sustentáveis.

3 Fundamentação Teórica

3.1 A ludicidade na formação da criança

O brincar constitui um dos aspectos mais importantes da infância. Kishimoto (2011) destaca que os jogos e brincadeiras são ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem a coordenação motora, o pensamento simbólico, a linguagem, a imaginação e as relações sociais. O lúdico atua como mediador entre o mundo interno da criança e o conhecimento que ela constrói na interação com o meio.

Vygotsky (1998) enfatiza que o brincar possibilita à criança “agir além do comportamento habitual”, funcionando como atividade propulsora do desenvolvimento. Ao brincar, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória e autocontrole, especialmente quando participa de jogos orientados por regras.

3.2 Cultura e memória nas brincadeiras tradicionais

Os brinquedos e brincadeiras antigas são parte integrante da cultura popular e refletem modos de vida, tradições e valores de diferentes épocas e regiões. Brougère (2008) afirma que o brinquedo é um artefato cultural que revela traços da sociedade que o produz e o utiliza. Dessa forma, ao resgatar práticas tradicionais como peteca, pião, pipa, amarelinha e tantas outras, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com elementos do patrimônio cultural imaterial.

Esse resgate contribui para a formação da identidade cultural e permite que os alunos compreendam que brincar vai muito além do uso de objetos tecnológicos: é uma prática social compartilhada, que promove vínculos afetivos, criatividade e interação.

3.3 O potencial pedagógico dos brinquedos confeccionados

A confecção de brinquedos com materiais simples, recicláveis e acessíveis estimula o pensamento criativo, o planejamento e a valorização do próprio trabalho. Além disso, promove a coordenação motora fina, a concentração e o raciocínio lógico.

Segundo Santos (2012), ao confeccionar seus próprios brinquedos, a criança passa a compreender o processo de criação, desenvolve autonomia e amplia sua capacidade de resolver problemas. O brinquedo deixa de ser mero objeto de consumo para tornar-se parte da construção ativa do conhecimento.

4 Objetivo Geral

Promover experiências lúdicas que favoreçam a aprendizagem significativa por meio do resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas, estimulando a criatividade, a interação social, a cultura popular e o desenvolvimento integral dos alunos.

5 Objetivos Específicos

Reconhecer e interpretar diferentes gêneros textuais verbais e não verbais relacionados à cultura lúdica;

Estimular a compreensão leitora e a produção escrita;

Incentivar a concentração e o desenvolvimento de uma vida interior rica;

Representar brincadeiras por meio de técnicas diversas, favorecendo habilidades estéticas e artísticas;

Interagir harmoniosamente com colegas e professores;

Compartilhar espaços e objetos durante atividades lúdicas;

Resgatar e confeccionar brinquedos tradicionais;

Valorizar a cultura local e compreender o significado das brincadeiras em diferentes épocas;

Promover a socialização entre crianças e famílias;

Reforçar valores humanos como respeito, cooperatividade, solidariedade e autoestima;

Ampliar o vocabulário;

Desenvolver a motricidade fina;

Reutilizar materiais recicláveis na confecção dos brinquedos.

6 Metodologia

A metodologia adotada baseia-se na pedagogia ativa, nas interações sociais e no uso da ludicidade como mediadora da aprendizagem. As atividades serão desenvolvidas por meio de:

Resgate histórico: pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras tradicionais por meio de entrevistas com familiares, vídeos e textos.

Rodas de conversa: socialização das memórias coletadas.

Oficinas de construção de brinquedos: utilização de materiais recicláveis para confeccionar petecas, bilboquês, bonecas de pano, pipas, carrinhos, entre outros.

Vivência das brincadeiras: realização de jogos tradicionais em grupos, respeitando regras e estimulando cooperação.

Registro das experiências: produção de textos, desenhos, fotos e relatos.

Culminância: exposição dos brinquedos confeccionados e apresentação das brincadeiras para a comunidade escolar.

7 Contribuições Esperadas

Espera-se que o projeto contribua para:

Desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças;

Fortalecimento da cultura popular e da memória social;

Ampliação das habilidades comunicativas e linguísticas;

Redução do tempo de exposição às telas;

Aumento da socialização, da autoestima e da cooperação;

Formação de valores humanos e atitudes sustentáveis;

Estreitamento dos vínculos entre crianças, professores e famílias.

8 Considerações Finais

O projeto *Resgate de brinquedos, jogos e brincadeiras antigas* reafirma a importância do brincar como ação fundamental para o desenvolvimento integral e para a formação cultural das crianças. Ao propor atividades que resgatem elementos tradicionais da cultura infantil, contribui-se não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para a preservação da memória e dos valores sociais.

A participação ativa das crianças na confecção e vivência das brincadeiras promove autonomia, criatividade, interação e desenvolvimento emocional. Ao mesmo tempo, fortalece vínculos afetivos, estimula atitudes solidárias e incentiva práticas sustentáveis. Assim, o projeto constitui uma

proposta pedagógica transformadora, capaz de enriquecer a prática docente e ampliar repertórios culturais e educativos na infância.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O brincar na educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- Projeto Cantata de Natal (Sabrina Magalhães Silva Porfiro)

Projeto Cantata de Natal

Sabrina Magalhães Silva Porfiro

DOI: 10.5281/zenodo.17795159

Introdução:

O projeto Cantata de Natal é nosso objetivo principal. A musicalização para crianças favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, sensibilidade, memória, concentração, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. Abordaremos a musicalização com tema natalino como ferramenta de aprendizagem e construção do conhecimento na educação. As atividades serão planejadas de forma a promover o aprendizado significativo, utilizando músicas natalinas e vídeos temáticos.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio onde o projeto foi desenvolvido é composto por salas de aula, parque recreativo, pátio refeitório, quadra esportiva, biblioteca, secretaria, sala dos professores, coordenação e diretoria. Elaborar um breve relatório sobre o perfil da escola, onde deverá contemplar: as características da clientela e da comunidade escolar; a atuação da equipe técnica-pedagógica e docente; o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Instituição; as diferentes relações que se estabelecem no interior da escola; os indicadores de qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; incluir o que achar pertinente (festas, atividades culturais, de lazer, passeios, projetos educacionais, etc).

PERFIL DA TURMA

Eu estagiei em duas turmas. Segundo ano do ensino fundamental a professora regente Juliane e a professora Zelma regente do 4º ano do ensino fundamental. A turma é composta por oito alunos, sendo seis meninas e dois meninos. São crianças muito participativas e interessadas nas aulas. O ambiente é colaborativo, clima de cooperação e respeito entre os alunos. A turma do quarto ano do ensino fundamental é regida pela professora Zelma. A turma da professora Juliane do segundo ano do ensino fundamental é composta por seis alunos sendo todos meninos.

Projeto de Estágio

Tema: Cantata de Natal

Objetivo: A cantata é um momento de celebração, e o canto coral tem como objetivo a atuação para o desenvolvimento artístico dos estudantes em suas relações na comunidade escolar. Os alunos irão desenvolver a percepção auditiva, conduzindo a afinação; executar noções de técnica vocal; refletir sobre a importância do trabalho e respeito ao grupo e a analisarem o enredo e a dinâmica das canções estudadas.

Conteúdo: Músicas natalinas. A dinâmica dos ensaios ocorria da seguinte maneira: a) Aquecimento vocal; b) técnicas de respiração; c) postura corporal; d) leitura das letras das músicas; e) observações sobre as diferentes dinâmicas das canções e por fim a coreografia.

Tempo estimado: 40 horas realização de atividades com as crianças. Totalizando 8 dias de regência.

Material utilizado: Caixa de som, celular com Bluetooth, microfone.

Desenvolvimento: Para a execução do projeto, foram necessários dez encontros com duração de quatro horas cada. O repertório executado foi escolhido pela docente do quarto ano do ensino fundamental considerando os critérios de andamento e a tonalidade das canções como meu auxílio (estagiária).

Avaliação: A Cantata de Natal proporcionou momentos de reflexão e tranquilidade, uma forma de entretenimento que relacionados ao tema incluindo a dança e o canto. A música natalina desperta memórias e tradições, além de transmitir mensagens de alegria amor e esperança promovem a socialização e fortalecem laços. os pontos positivos foram que a cantata pode envolver crianças de diferentes faixas etárias, além de ajudar a resgatar os valores que Jesus ensinou aumenta a expectativa e o entusiasmo para o Natal.

Relatos da prática docente

Observação na educação infantil

Período de: 15/10/2024 a 21/10/2024

Turma: segundo ano do Ensino Fundamental

Professora: Juliane

Conteúdos: Os conteúdos trabalhados no período da observação foram: retratos e histórias; olhar para mim (a crianças se olha no espelho); olhar para o outro (a criança desenha um retrato de um amigo); retratos e histórias; formas e artes visuais;

Auxílio regência na Educação Infantil

Período de: 22/10/2024 a 28/10/2024

Turma: segundo ano ensino fundamental

Professora: Juliane

Conteúdos: Explorando as cores (cores primárias, cores secundárias); criando danças; festejos populares; histórias populares. Eu como estagiária participei ajudando na preparação do conteúdo, desenvolvimento das atividades em sala de aula e auxiliando a professora na correção das atividades.

Regência na Educação infantil

Período de: 25/11/2024 a 06/12/24

Turma: quarto ano ensino fundamental

Professora: Zelma

Conteúdos: Como estagiária atuei na regência na parte musical auxiliando as professoras e os alunos na parte do canto, treinando a respiração treinamento da letra da música, aquecimento vocal e coreografia.

Considerações finais

O colégio Cristo Rei é uma escola particular, que apresenta um espaço ideal, oferecendo o ensino de qualidade num ambiente acolhedor, além de ampliar múltiplos interesses socioeducativos, facilita a socialização entre os alunos. Durante o período de aplicação do planejamento percebe-se que as atividades propostas foram todas executadas por inteiro a prática em sala de aula me leva a refletir como será o meu dia a dia como professora. Portanto, é no estágio prático em sala de aula, que o futuro professor tem a oportunidade de se aperfeiçoar para exercer sua profissão. Compreende-se que a fase do estágio, e toda a experiência adquirida durante o processo é de grande relevância para a vida de um graduado, pois é um período de extrema contribuição para uma boa formação dessa maneira nós estudantes de música iremos por em prática tudo aquilo que nos foi repassado desde o início do curso particularmente, não houve pontos negativos.

Referências bibliográficas

<https://youtu.be/-SUKdSTggxQ?si=KxnXXXoRakxdLH-W>

PALHARES, Juliana Mendonça de Castro. Ético: fundamento dos pontos manual do professor: arte : 2º ano/Juliana Mendonça de Castro Palhares.-- 1º ed.-- São Paulo Saraiva 2020. 32 p. (Ensino fundamental 1).

**- Saia da leitura (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wilges;
Rosmari Favaretto Walker)**

Saia da leitura

Beatriz Nayara Ferreira da Silva

Gilmara Ribeiro Wilges

Rosmari Favaretto Walker

DOI: [10.5281/zenodo.17905045](https://doi.org/10.5281/zenodo.17905045)

RESUMO

O presente artigo apresenta o projeto “Saia da Leitura: o mundo mágico da leitura”, desenvolvido com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal é incentivar o hábito da leitura, promover fluência, ampliar o vocabulário e estimular a autonomia leitora. A iniciativa surge como resposta às dificuldades de leitura intensificadas no período pós-pandemia, especialmente pela falta de acompanhamento familiar e pelo afastamento dos estudantes dos materiais escritos. O projeto utiliza estratégias lúdicas, como a utilização de uma “saia” composta por histórias que o aluno escolhe, estimulando o protagonismo infantil na experiência leitora. Fundamentam-se as ações em autores como Freire (1989), Cagliari (1994), Rodrigues e Pereira (2013), entre outros, que defendem a leitura como instrumento essencial para o desenvolvimento crítico, social e cognitivo do aluno. O estudo apresenta fundamentação teórica, objetivos, metodologia, justificativa e sugestões de atividades práticas que tornam o ato de ler uma atividade prazerosa, envolvente e transformadora.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Fluência. Educação Básica. Práticas Lúdicas.

1. Introdução

A leitura constitui-se como um dos pilares fundamentais para a formação acadêmica e social do indivíduo, sendo elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, crítico e cultural dos estudantes. No âmbito escolar, ler bem implica compreender o mundo, interpretar informações e interagir com diversos gêneros textuais. Entretanto, observa-se que muitos alunos do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de leitura, seja pela ausência de acompanhamento familiar, pelo pouco acesso a livros, ou pelas

consequências pedagógicas geradas durante o período de ensino remoto na pandemia da COVID-19.

Nesse contexto, o projeto “Saia da Leitura”, surge como uma proposta pedagógica inovadora e significativa, voltada ao desenvolvimento do gosto pela leitura, da fluência leitora e da participação ativa do estudante. A iniciativa envolve a utilização de uma “saia” confeccionada em feltro, cujos babados contêm histórias ilustradas, que serão selecionadas pelas crianças conforme seu interesse. A partir dessa escolha, são realizadas contações de histórias, atividades de interpretação, produção textual e outras ações relacionadas.

Como afirma Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a aprendizagem da leitura não deve ser mecânica, mas contextualizada, significativa e vivenciada no cotidiano. Assim, o projeto articula práticas de leitura com atividades lúdicas, tornando a experiência mais atrativa e prazerosa para o educando.

Além disso, entende-se que a leitura desempenha papel decisivo no rendimento escolar. Para Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas”. Dessa forma, promover ações que fortaleçam o vínculo da criança com os textos é tarefa indispensável nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente artigo detalha a estrutura do projeto, fundamenta sua importância, apresenta metodologia, objetivos, atividades e referenciais teóricos que sustentam sua relevância para a educação básica do século XXI.

2. Justificativa

A escola, enquanto instituição formadora, tem como uma de suas principais responsabilidades desenvolver a leitura como prática social indispensável ao pleno exercício da cidadania. No entanto, a realidade contemporânea revela que muitos alunos não possuem hábitos leitores, apresentando dificuldades de compreensão, vocabulário reduzido, insegurança

na leitura oral e baixo envolvimento com os textos apresentados em sala de aula.

Tais dificuldades intensificaram-se nos últimos anos, especialmente durante e após o período pandêmico, quando a ausência das aulas presenciais comprometeu a continuidade de práticas essenciais, como a leitura mediada e orientada por professores. Conforme indicam Rodrigues e Pereira (2013), a leitura representa “uma ferramenta indispensável, visto que através dela os educandos terão várias possibilidades de adquirir conhecimentos, informações, lazer e integração social”.

Observa-se também que muitos pais possuem rotinas exaustivas de trabalho e, por isso, não conseguem acompanhar adequadamente o processo de leitura dos filhos, o que torna o ambiente escolar ainda mais essencial na formação de leitores. Soma-se a isso o fato de que, na sociedade atual, marcada pela forte presença de tecnologias digitais e redes sociais, o acesso ao texto literário tem sido negligenciado, contribuindo para o afastamento das crianças dos livros.

Considerando esses fatores, o projeto “Saia da Leitura” torna-se relevante por propor estratégias atrativas e acessíveis de incentivo à leitura, utilizando elementos lúdicos capazes de despertar a curiosidade e o encantamento das crianças. Giachinni et al. (2013) destacam que a escola não pode dissociar educação e leitura, uma vez que esta é a base para a formação integral dos estudantes.

Além disso, ao proporcionar atividades de escolha, escuta, interpretação e participação ativa, o projeto fortalece a autonomia, eleva a autoestima e estimula o desenvolvimento de competências essenciais aos anos iniciais, como fluência, compreensão e produção textual. Tais aspectos justificam plenamente sua implementação no ambiente escolar, contribuindo significativamente para a superação das dificuldades identificadas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Desenvolver as habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção textual, despertando o amor pela leitura e estimulando a fluência leitora dos alunos do 1º ao 5º ano.

3.2 Objetivos Específicos

Incentivar o interesse e o prazer pelo ato de ler.

Formar leitores autônomos, criativos e desinibidos.

Ampliar vocabulário e repertório textual dos estudantes.

Oferecer contato com diferentes gêneros textuais.

Possibilitar que os alunos recontem e recriem histórias.

Estimular a produção de textos autorais.

Envolver família, professores e demais profissionais no processo de leitura.

Mobilizar a comunidade escolar em atividades contínuas de incentivo à leitura.

4. Fundamentação teórica

A leitura, nas perspectivas modernas da educação, é compreendida como um processo que vai além da decodificação de palavras. Freire (1989) defende que ler é interpretar o mundo, atribuir sentidos e interagir criticamente com a realidade. Assim, atividades de leitura devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, significativa e conectada à experiência dos estudantes.

Segundo Solé (1998), o processo de leitura deve envolver diferentes estratégias cognitivas, como antecipação, inferência, seleção de informações e verificação de hipóteses, todas desenvolvidas com a mediação do professor. Já Cagliari (1994) enfatiza que a leitura é um dos pilares da formação escolar, influenciando o desempenho em todas as áreas do conhecimento.

Para Kleiman (2008), a aquisição da leitura deve ocorrer em situações reais de uso da linguagem, em atividades que permitam ao aluno construir significados e estabelecer relações entre o texto e sua vivência. Isso reforça a importância de projetos que promovam o protagonismo do estudante, como o “Saia da Leitura”, que permite a escolha das histórias e a interação prática com textos.

Rodrigues e Pereira (2013) destacam que a leitura e a escrita são instrumentos essenciais para o exercício da cidadania, permitindo que o indivíduo transforme sua realidade. Por isso, incentivar a leitura desde os primeiros anos escolares contribui para o desenvolvimento pleno do educando, envolvendo aspectos emocionais, cognitivos, culturais e sociais.

Assim, o projeto fundamenta-se em teorias que defendem uma leitura significativa, prazerosa e participativa, capaz de formar leitores críticos e autônomos.

5. Metodologia

A metodologia do projeto é baseada na aprendizagem significativa, na mediação pedagógica e no uso de recursos lúdicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem da leitura. O projeto será desenvolvido quinzenalmente, com acompanhamento da coordenação escolar, podendo ser adaptado conforme as necessidades observadas.

5.1 Funcionamento da “Saia da Leitura”

A “saia” é confeccionada em feltro, com babados removíveis, fixados por velcro. Em cada babado, há imagens e títulos das histórias disponíveis para leitura. O aluno escolhe qual história deseja ouvir, promovendo o protagonismo e o engajamento.

As histórias podem ser substituídas periodicamente, garantindo variedade e renovação do interesse dos estudantes.

5.2 Etapas de Desenvolvimento

- Apresentação do projeto à comunidade escolar.
- Exposição da saia no ambiente de leitura da turma.
- Escolha da história pelo aluno.
- Contação da história pelo professor ou aluno mediador.
- Atividades de interpretação, reconto, reescrita e produção textual.
- Confecção de materiais relacionados às histórias (desenhos, cenários, personagens).
- Registro das atividades no portfólio do aluno.

5.3 Recursos Utilizados

- Saia de feltro com babados ilustrados.
- Livros de contos, fábulas e clássicos infantis.
- Materiais impressos.
- Recursos multimídia (quando necessário).
- Tapete para leitura.
- Cartazes, fichas, jogos e materiais pedagógicos.

6. Exemplo prático de atividades

História: O Patinho Feio

- Colagem da imagem no babado correspondente.
- Contação da história.
- Ditado de palavras relacionadas ao texto.
- Produção de um patinho usando prato descartável.
- Roda de conversa sobre preconceito, diferença e aceitação.

História: A Lebre e a Tartaruga

Leitura e discussão sobre perseverança.

Dramatização pelos alunos.

Atividade de ordenação de sequências da história.

História: João e Maria

Leitura dramatizada.

Criação do mapa da floresta usando papel cartão.

Reescrita coletiva com final alternativo.

Essas atividades permitem explorar leitura, oralidade, interpretação, produção textual e criatividade.

7. Resultados esperados

Espera-se que, ao final do projeto, os alunos:

apresentem maior fluência e autonomia na leitura;

ampliem o vocabulário;

demonstrem interesse crescente por livros;

melhorem sua compreensão textual;

desenvolvam habilidades de reconto e criação;

participem com mais segurança das atividades orais;

fortaleçam sua autoestima acadêmica;

tornem-se leitores críticos e participativos.

8. Considerações finais

O projeto **“Saia da Leitura”** configura-se como uma proposta pedagógica inovadora e altamente significativa para o desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua abordagem lúdica, aliada à mediação intencional do professor e ao protagonismo infantil, favorece a formação de leitores ativos, criativos e capazes de interpretar o mundo por meio dos textos.

Os resultados observados durante a implementação do projeto evidenciam que práticas interativas e envolventes impactam positivamente a motivação, o engajamento e o desempenho dos estudantes em leitura. A possibilidade de escolher a história, somada à contação e às atividades diversificadas, cria um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, que legitima a participação da criança como sujeito do processo.

Percebe-se que, quando emocionalmente envolvido com a narrativa, o aluno lê com maior fluência, expressa-se com mais segurança e demonstra melhor compreensão textual. Esse achado corrobora as reflexões de Kleiman (2008), ao afirmar que a leitura deve estar situada em contextos significativos para que se torne realmente eficaz.

Outro aspecto relevante é o caráter inclusivo do projeto. A dinâmica favorece estudantes com dificuldades de aprendizagem, crianças tímidas e aqueles que necessitam de estratégias diferenciadas, garantindo oportunidades equitativas de participação e desenvolvimento.

A leitura, conforme diversos autores destacam, é fundamental para o crescimento cognitivo, linguístico, emocional e social dos indivíduos. Dessa forma, projetos que promovem experiências prazerosas e significativas contribuem diretamente para a qualidade do ensino, para a inclusão escolar e para o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Acredita-se que a continuidade e a expansão dessa iniciativa têm potencial para transformar a cultura leitora da escola, promovendo avanços expressivos no desempenho, no interesse e no engajamento dos estudantes, consolidando-se como uma prática pedagógica essencial no contexto educacional contemporâneo.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIACHINI, M.; SANTOS, R.; ALMEIDA, B. *Leitura e formação do leitor na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva social*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

RODRIGUES, R.; PEREIRA, L. *Leitura e cidadania*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Sentinelas da leitura (Beatriz Nayara Ferreira da Silva; Gilmara Ribeiro Wilges; Rosmari Favaretto Walker)

Sentinelas da leitura

Beatriz Nayara Ferreira da Silva

Gilmara Ribeiro Wilges

Rosmari Favaretto Walker

DOI: [10.5281/zenodo.17905015](https://doi.org/10.5281/zenodo.17905015)

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto *Sentinelas da Leitura*, uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento da fluência leitora em alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, especialmente no contexto pós-pandemia. O projeto busca incentivar a competência leitora por meio de atividades acompanhadas, mediadas e planejadas, com a participação de estudantes do 9º ano e da equipe docente. Fundamentado em autores como Severino (1994), Cagliari (1994) e Rodrigues e Pereira (2013), discute-se a importância da leitura como ferramenta indispensável para a aprendizagem escolar. O trabalho detalha a justificativa, os objetivos, a metodologia e o desenvolvimento da proposta, destacando seu potencial transformador. Conclui-se que investir na fluência leitora favorece a autonomia, o desempenho escolar e a formação cidadã dos educandos.

Palavras-chave: Leitura. Fluência. Alfabetização. Anos iniciais. Projeto pedagógico.

1 Introdução

A leitura constitui um dos fundamentos essenciais da formação humana e escolar. É por meio dela que os indivíduos ampliam suas capacidades cognitivas, interpretativas e críticas, apropriam-se do conhecimento e desenvolvem sua capacidade de interagir socialmente. No cenário pós-pandemia, contudo, verificam-se lacunas significativas no processo de alfabetização e no desenvolvimento da fluência leitora, decorrentes do ensino remoto, do afastamento escolar e da falta de apoio contínuo em casa.

Considerando tais desafios, o projeto *Sentinelas da Leitura* propõe uma ação colaborativa entre professores, coordenação pedagógica e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para promover nos estudantes do 2º ao 5º ano práticas de leitura orientadas, sistemáticas e prazerosas. A proposta parte da constatação de que muitas crianças enfrentam dificuldades por falta de acompanhamento familiar, escassez de materiais literários ou ausência de uma rotina de leitura.

Segundo Severino (1994, p. 72), “aprender a ler é antes de tudo aprender a ler o mundo”, entendendo que a leitura transcende a decodificação e se constitui como prática social e formadora. Assim, o projeto orienta-se pela necessidade de fortalecer a autonomia leitora, a compreensão textual e o gosto pela leitura enquanto prática cotidiana.

Compreendendo que as dificuldades de leitura repercutem em todas as áreas do conhecimento, este trabalho apresenta a fundamentação teórica, os objetivos e as etapas metodológicas do projeto *Sentinelas da Leitura*, discutindo sua relevância para a formação dos estudantes e para o avanço da aprendizagem escolar.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A leitura como prática social

A leitura, antes de ser uma habilidade técnica, constitui uma prática cultural e social que permite ao sujeito interpretar o mundo, construir significados e interagir com diferentes esferas da sociedade. Para Severino (1994), ler envolve compreender o contexto e estabelecer relações entre linguagem e realidade. Assim, o ato de ler requer mediação significativa, acesso a textos variados e estímulo contínuo.

Rodrigues e Pereira (2013) afirmam que a leitura amplia a compreensão de mundo, desperta o senso crítico e promove a inserção social dos estudantes, sendo um elemento central na formação cidadã.

2.2 A fluência leitora na aprendizagem

A fluência leitora é definida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia adequada, aspectos que influenciam diretamente a compreensão textual. Pesquisas apontam que alunos com fluência consolidada apresentam melhor desempenho nas demais áreas do currículo.

Segundo Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas”. Assim, a leitura deve ser compreendida como base para o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Leitura nos anos iniciais

Nos anos iniciais, a consolidação da alfabetização depende de práticas consistentes, acompanhadas e variadas. Giachinni et al. (2013) defendem que a leitura precisa ser prazerosa e significativa, garantindo que o aluno se envolva e se reconheça como protagonista de sua aprendizagem.

O projeto *Sentinelas da Leitura* apoia-se justamente nesta perspectiva: incentivar a leitura de forma sistemática, acolhedora e envolvente.

3 Justificativa

A necessidade de fortalecer a fluência leitora tornou-se ainda mais evidente após o período de ensino remoto, quando grande parte dos estudantes apresentou dificuldades na compreensão, decodificação e interpretação textual. A ausência de rotina familiar de leitura e o acesso limitado a materiais literários agravam esse quadro.

A leitura constitui instrumento indispensável para o desenvolvimento escolar, pois permite ao estudante compreender conteúdos, resolver problemas, expressar ideias e elaborar conhecimentos. Assim, a proposta

deste projeto se justifica pela urgência de ampliar o domínio da leitura entre os alunos do 2º ao 5º ano, assegurando o direito de aprender com qualidade.

Além disso, o projeto promove a integração entre diferentes segmentos escolares, estimula o protagonismo juvenil e fortalece a cultura leitora da instituição.

4 Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Desenvolver competências leitoras e interpretativas nos alunos do 2º ao 5º ano, promovendo a fluência, a autonomia e o gosto pela leitura.

4.2 Objetivos Específicos

- Incentivar o interesse pelo ato de ler;
- Formar leitores autônomos e desinibidos;
- Envolver toda a escola na promoção da leitura;
- Garantir o contato com múltiplos gêneros textuais;
- Estimular a recontagem, recriação e produção de textos;
- Ampliar repertório cultural e vocabulário;
- Promover práticas de leitura mediadas e prazerosas.

5 Metodologia

O projeto será desenvolvido em etapas ao longo do ano letivo, com reuniões quinzenais de formação e planejamento e acompanhamento semanal dos estudantes atendidos.

5.1 Apresentação à comunidade escolar

O projeto será apresentado a professores, equipe pedagógica e estudantes do 9º ano, esclarecendo suas etapas e responsabilidades.

5.2 Seleção dos Sentinelas da Leitura

Os estudantes interessados preencherão uma ficha de inscrição. Serão selecionados com base em critérios como comprometimento, assiduidade, empatia e responsabilidade.

5.3 Diagnóstico inicial da leitura

Será aplicado um mapeamento individual do nível de fluência dos alunos do 2º ao 5º ano, observando ritmo, entonação, precisão e compreensão.

5.4 Formação quinzenal

Os Sentinelas participarão de encontros quinzenais para orientações, estudos, planejamento e recebimento dos materiais de leitura.

5.5 Atendimentos semanais

As atividades ocorrerão duas vezes por semana, no contraturno, com dois Sentinelas responsáveis por cada turma.

5.6 Registro e avaliação

Serão utilizadas planilhas de acompanhamento semanal, permitindo a análise do desenvolvimento da leitura.

5.7 Socialização e avaliação do projeto

A cada bimestre serão realizadas apresentações, exposições e momentos de integração entre turmas.

6 Desenvolvimento

Durante a execução do projeto, serão utilizados diferentes gêneros textuais, como contos, fábulas, poemas e crônicas. As atividades envolverão leitura orientada, rodas de leitura, reconto, dramatizações, criação de histórias e jogos de fluência.

Os encontros quinzenais permitirão ajustes contínuos, garantindo que o projeto se adapte às necessidades dos alunos e aos objetivos da escola. Os Sentinelas receberão camisetas identificadoras, incentivo formativo e certificado ao final do projeto.

7 Recursos

7.1 Recursos Humanos

Professores do 2º ao 5º ano;
Alunos do 9º ano;
Coordenação pedagógica;
Demais funcionários da escola.

7.2 Recursos Materiais

Papel sulfite;
Livros literários;
Canetas e lápis;
Impressora, toner e computador;
45 camisetas para identificação.

8 Considerações Finais

O projeto *Sentinelas da Leitura* demonstra grande potencial para promover avanços significativos no desenvolvimento da fluência leitora nos anos iniciais. Ao envolver professores, coordenação e estudantes do 9º ano, fortalece o protagonismo juvenil, o senso de responsabilidade e a cultura leitora da escola.

Conclui-se que investimentos contínuos em leitura são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores críticos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

GIACHINI, Adriana Maria et al. Projeto: Leitura na escola. Xaxim, 2013. Disponível em: <http://tecnologiaempensamento.blogspot.com.br>. Acesso em: 6 fev. 2025.

PARANÁ. Projeto de leitura. Disponível em:

<http://www.uvasaocristovao.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PORTAL EDUCAÇÃO. Leitura na escola. Disponível em:

<http://portaleducacao.com.br>. Acesso em: 9 set. 2025.

PROJETO Leitura. O prazer na busca de conhecimentos. 2009. Disponível em: <http://bbganbarros.blogspot.com.br>. Acesso em: 9 set. 2025.

RODRIGUES, Josenilda Santos; PEREIRA, Leni Carvalho. Projeto sala de leitura: da emoção de ler à descoberta do prazer. Disponível em: <http://escoladomangelofrosi.blogspot.com.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

- Trabalhando as habilidades socioemocionais nas aulas de Educação Física (Isabel Francisca Moreira Araújo)

Trabalhando as habilidades socioemocionais nas aulas de Educação

Física

Isabel Francisca Moreira Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.17833024

RESUMO

Este trabalho descreve uma atividade pedagógica desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover a conscientização sobre a importância das habilidades socioemocionais no contexto escolar. A proposta buscou estimular valores como cooperação, respeito e empatia por meio de uma roda de conversa e de dinâmicas em grupo. Inicialmente, os estudantes foram convidados a compartilhar situações relacionadas a diferentes emoções, criando um espaço de escuta e acolhimento. Posteriormente, participaram de uma atividade em dupla que exigia cooperação para a realização de uma tarefa conjunta, favorecendo o diálogo, a paciência e o respeito mútuo. Durante o desenvolvimento das ações, observou-se a diminuição da timidez inicial de alguns alunos, além do aumento da interação, colaboração espontânea e reflexões sobre a importância do respeito ao outro para uma convivência harmoniosa. Os resultados indicaram que a atividade contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos, desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da consciência emocional, aspectos fundamentais para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Empatia. Cooperação. Convivência escolar. Educação integral.

Introdução

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem ganhado destaque no contexto educacional, uma vez que tais competências são essenciais para a formação integral do estudante. Aspectos como empatia, cooperação, respeito, diálogo e autoconhecimento contribuem diretamente para a melhoria das relações interpessoais, para a resolução pacífica de conflitos e para a construção de um ambiente escolar saudável. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância dessas

habilidades ao integrá-las às competências gerais da educação básica, valorizando não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

No Ensino Fundamental, trabalhar as emoções de forma sistemática possibilita que as crianças reconheçam seus próprios sentimentos, desenvolvam a capacidade de escutar o outro e aprendam a conviver com as diferenças. Atividades como rodas de conversa, dinâmicas e jogos cooperativos favorecem a expressão emocional, o fortalecimento dos vínculos entre os colegas e a construção de atitudes pautadas no respeito mútuo.

Este trabalho relata uma experiência realizada com alunos do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi conscientizar as crianças sobre a importância das habilidades socioemocionais por meio de metodologias participativas que estimulassem o diálogo, a cooperação e a empatia.

Desenvolvimento

A atividade realizada teve como objetivo conscientizar as crianças do ensino fundamental sobre a importância das habilidades socioemocionais, favorecendo a cooperação, o respeito e a empatia.

A aula, com duração de aproximadamente 50 minutos, foi organizada em formato de roda de conversa e dinâmica em grupo. Inicialmente, as crianças foram convidadas a falar sobre situações em que se sentiram felizes, tristes ou zangadas, promovendo um espaço de escuta e valorização das emoções. Em seguida, realizaram uma atividade de cooperação em dupla, na qual precisavam completar uma tarefa juntos, incentivando o diálogo, a paciência e o respeito mútuo.

Durante a atividade, observou-se que, no início, algumas crianças se mostraram tímidas, mas com o decorrer da dinâmica passaram a interagir mais, ajudando e ouvindo os colegas. Houve momentos de riso, de colaboração espontânea e de reflexões importantes, como a percepção de que “respeitar o amigo” é essencial para a convivência em grupo.

Como resultado, pôde-se perceber que as crianças tomaram consciência da importância de lidar com os próprios sentimentos e respeitar os dos outros, desenvolvendo atitudes de empatia e solidariedade. A atividade contribuiu para fortalecer o vínculo entre os alunos, melhorando a interação social e estimulando valores essenciais para a formação cidadã.

Conclusão

A atividade desenvolvida demonstrou-se altamente eficaz na promoção das habilidades socioemocionais entre os alunos. As estratégias utilizadas, como a roda de conversa e a dinâmica em dupla, proporcionaram momentos significativos de escuta, troca de experiências e cooperação. Ao longo da aula, percebeu-se uma evolução no comportamento dos estudantes, os quais passaram a interagir de forma mais espontânea, colaborativa e respeitosa, superando, inclusive, a timidez inicial observada em alguns participantes.

Os resultados evidenciaram o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os alunos e o avanço na compreensão da importância de reconhecer e respeitar as próprias emoções e as dos colegas. Dessa forma, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de valores essenciais como empatia, solidariedade e respeito, os quais são indispensáveis para a formação cidadã e para a construção de uma convivência escolar harmoniosa. Ressalta-se, portanto, a relevância da inclusão sistemática de práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Relações interpessoais na escola: a convivência como valor educativo**. São Paulo: Libertad, 2013.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Trabalhando corpo, gestos e movimentos com crianças da Educação Infantil (Isabel Francisca Moreira Araújo)

Trabalhando corpo, gestos e movimentos com crianças da Educação Infantil

Isabel Francisca Moreira Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.17832213

RESUMO

O presente trabalho descreve uma atividade prática desenvolvida com crianças da Educação Infantil da Escola Municipal Aureliano Pereira da Silva, localizada no município de Sorriso—MT, cujo objetivo foi estimular o desenvolvimento motor, a expressão corporal, a criatividade e a socialização por meio do tema “Corpo, gestos e movimentos”, utilizando a dança como principal recurso pedagógico. As atividades foram realizadas no espaço externo da instituição, utilizando músicas adequadas à faixa etária, com propostas de movimentação livre, imitação de animais e objetos e a tentativa de construção de pequenas coreografias em grupo. Observou-se grande participação e entusiasmo das crianças, que se engajaram espontaneamente nas atividades rítmicas e expressivas, interagindo entre si de forma lúdica. Entre os principais resultados positivos destacam-se o estímulo à consciência corporal, à coordenação motora e à expressão artística. Como dificuldade, evidenciou-se a baixa adesão às coreografias coletivas, indicando a necessidade de adequação dessas propostas à faixa etária atendida. Conclui-se que a dança constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças, desde que respeitados os interesses e limites próprios da Educação Infantil.

Palavras-chave: Dança na educação infantil; Corpo e movimento; Expressão corporal; Desenvolvimento motor; Práticas lúdicas.

Introdução

A Educação Infantil tem como princípio promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse processo, as experiências com o corpo, os gestos e os movimentos desempenham papel fundamental, pois permitem que a criança conheça a si mesma, explore o ambiente e se expresse de modo livre e criativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” como essencial para o

fortalecimento da consciência corporal, da coordenação motora, da expressão artística e das interações sociais.

A dança apresenta-se como uma das principais linguagens expressivas capazes de integrar movimento, música e emoção, contribuindo significativamente para o desenvolvimento infantil. Por meio dela, as crianças experimentam ritmos, exploram movimentos, exercitam a criatividade e fortalecem vínculos sociais, vivenciando o aprendizado de forma prazerosa e significativa.

Este trabalho relata uma atividade prática desenvolvida com crianças da Educação Infantil da Escola Municipal Aureliano Pereira da Silva, localizada em Sorriso-MT, cujo objetivo principal foi estimular o desenvolvimento motor e expressivo, bem como a socialização e a autoestima, utilizando a dança como ferramenta pedagógica.

Desenvolvimento

A atividade prática foi realizada com as crianças da Escola Municipal Aureliano Pereira da Silva que fica localizada na rua Concordia, número 93 Bairro Bela Vista, na cidade de Sorriso-MT. A instituição oferece Educação Infantil. Na área externa conta com parquinho, caixa de areia, espaço gramado e um pátio coberto.

O tema trabalhado foi “Corpo, gestos e movimentos”, através da dança e atividades ligadas a ela.

A dança é uma atividade que estimula o desenvolvimento motor, a criatividade, a socialização e a autoestima das crianças.

Nesta prática, foram selecionadas músicas adequadas à idade das crianças, incentivando-as a se movimentarem livremente e explorarem diferentes gestos e movimentos. Posteriormente, foram propostas brincadeiras que envolvam danças e movimentos, como imitar animais ou objetos enquanto dança. Por último, buscou-se criar coreografias simples em grupo, contudo,

está última etapa não foi bem-sucedida, em virtude da falta de interesse das crianças em executarem os mesmos movimentos ao mesmo tempo.

As crianças participaram com grande interesse e empolgação. A música serviu como um fator estimulante, ditando ainda o ritmo da atividade. Dançando cada um a seu estilo, eles se divertiram bastante e interagiram uns com os outros.

Entre os pontos positivos, destacam-se a prática de atividades físicas de forma lúdica e a estimulação ao desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação motora, da expressão artística e da imaginação.

Como ponto negativo destaca-se a dificuldade em fazer as crianças executarem pequenas coreografias juntas na última etapas da prática.

Com relação a possíveis melhorias, em uma próxima oportunidade não adicionaria a etapa das coreografias para esta faixa etária.

Conclusão

A atividade realizada demonstrou resultados bastante positivos quanto ao envolvimento e à participação das crianças, que se mostraram entusiasmadas e motivadas durante toda a prática. A utilização da música e do movimento possibilitou experiências significativas de expressão corporal, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e da imaginação, além de promover a socialização e a interação entre os alunos.

Entretanto, observou-se que a proposta de construção de coreografias coletivas não se mostrou adequada à faixa etária atendida, já que as crianças apresentaram dificuldade em executar movimentos sincronizados, demonstrando preferência por atividades mais livres e espontâneas. Dessa forma, ressalta-se a importância de planejar ações pedagógicas condizentes com o nível de desenvolvimento infantil, privilegiando propostas que respeitem os interesses, limites e necessidades próprias da Educação Infantil.

Conclui-se que a dança constitui um recurso pedagógico extremamente relevante para o processo educativo, desde que seja trabalhada de forma lúdica, flexível e adaptada à realidade das crianças, priorizando o prazer em se movimentar e a livre expressão corporal.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Pereira dos. **A dança na educação infantil: movimento, expressão e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Uso de telas na infância: entre benefícios, riscos e a importância da mediação (Viviane dos Santos Ferreira Coutinho)

Uso de telas na infância: entre benefícios, riscos e a importância da mediação¹¹

Viviane dos Santos Ferreira Coutinho¹²

DOI: [10.5281/zenodo.17901949](https://doi.org/10.5281/zenodo.17901949)

RESUMO

O trabalho discute como o uso excessivo de telas pode prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes. A exposição prolongada afeta a atenção, o sono, a memória e outras funções importantes para o desempenho escolar. Além disso, quando a tecnologia substitui o contato familiar, surgem prejuízos emocionais e sociais. Diante disso, família e escola têm papel essencial na orientação e no uso equilibrado das mídias, ajudando a transformar a tecnologia em ferramenta de aprendizagem e não em fonte de prejuízos. Para isso foram analisados trabalhos científicos já publicados por pesquisadores como MORAN (2000), COSTA et. al, (2025) e FERNANDES et. al (2025).

Palavras-chave: Uso de telas. Desenvolvimento. Aprendizagem.

Introdução

O presente ensaio acadêmico propõe uma reflexão sobre um tema amplamente evidente na sociedade contemporânea. Vivemos em um contexto cada vez mais conectado, no qual o uso de celulares, tablets, computadores e outros dispositivos digitais faz parte da rotina de crianças, adolescentes e adultos. A escolha deste tema surge da necessidade de discutir uma questão tão presente na atualidade: os efeitos do uso prolongado e desregulado das telas sobre indivíduos em fase de desenvolvimento e aprendizagem.

¹¹ Trabalho referente à disciplina de atividades complementares ofertada pelo Centro Universitário FAVENI no curso de Pedagogia durante o 2º semestre de 2025.

¹² Acadêmica de graduação do 8º período de Pedagogia - contato: vivianesantosfac@gmail.com

Embora a tecnologia ofereça diversas vantagens, como acesso rápido à informação, facilidades de comunicação e recursos pedagógicos inovadores, seu uso excessivo tem se tornado motivo de preocupação entre educadores, famílias e pesquisadores. Esse comportamento pode afetar diretamente o desempenho escolar, interferindo na capacidade de concentração, na organização cognitiva e na qualidade da aprendizagem. Ao longo deste ensaio, busca-se refletir sobre até que ponto as tecnologias contribuem para o processo educativo e em que momento passam a comprometer o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Desenvolvimento

1. Alterações na atenção e na capacidade de concentração

O uso constante de telas tende a reduzir o tempo dedicado a atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, como leitura, estudo individual e resolução de tarefas escolares. A exposição prolongada a aplicativos, jogos e redes sociais propõe uma dinâmica rápida de estímulos, que pode prejudicar a capacidade de manter a atenção em tarefas mais longas e complexas, típicas do ambiente escolar. Assim, muitos estudantes apresentam dificuldade em se concentrar, organizar ideias e acompanhar explicações, o que impacta diretamente seu rendimento acadêmico. Além disso, observa-se que, para grande parte dos usuários, o atrativo das mídias digitais não está necessariamente nos conteúdos formativos capazes de promover o crescimento pessoal e profissional. Frequentemente, o tempo de uso é preenchido por conteúdos superficiais, favorecidos pela facilidade de acesso proporcionada pela internet, que funciona como uma “janela aberta para o mundo”. Sem um controle adequado, praticamente qualquer tipo de informação pode ser consumida por meio de um único dispositivo conectado à rede, o que amplia ainda mais os desafios relacionados ao uso consciente e educativo das tecnologias.

Costa et al., (2025 p. 15213) destacam que:

Um estudo com 284 crianças relacionou o maior uso de internet com diminuição do volume da matéria cinzenta regional (rGMV) e o volume da matéria branca regional (rWMV), correlacionado com diminuição de inteligência verbal; as áreas em questão envolvem regiões relacionadas ao processamento de atenção, linguagem, emoção, recompensa e funções executivas. Um dos principais motivos apontados pela pesquisa trata do conteúdo que era consumido durante a utilização da internet, o que pode estar relacionado não só à quantidade de estímulo digital, mas também a respeito da qualidade dos mesmos.

Como aponta o estudo esse conjunto de evidências apresentado reforça um argumento central no debate sobre o uso de telas na infância: a exposição excessiva à internet não é apenas uma questão de hábito, mas um fator que pode comprometer diretamente o desenvolvimento cerebral e cognitivo das crianças. A identificação de redução no volume de matéria cinzenta e branca em regiões responsáveis por atenção, linguagem, emoção e funções executivas demonstra que o impacto é profundo e estruturado, afetando capacidades essenciais para o aprendizado e o comportamento escolar. Esses dados sustentam a compreensão de que o excesso de estímulos digitais, especialmente quando associados a conteúdos de baixa qualidade, pode limitar o desenvolvimento de habilidades como concentração, planejamento e processamento verbal.

Além disso, o estudo evidencia que não basta considerar o tempo de uso; é imprescindível avaliar o tipo de conteúdo consumido. Em um cenário em que muitas crianças têm acesso irrestrito a conteúdos rápidos e altamente estimulantes, torna-se ainda mais urgente refletir sobre práticas familiares e educativas capazes de controlar e orientar essa exposição. Assim, os resultados apresentados fortalecem o argumento de que políticas de uso saudável de tecnologias são necessárias não apenas para evitar distrações cotidianas, mas para proteger processos cognitivos fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Segundo Costa et al., (2025 p. 15214) A infância é um período crítico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais. Quando há pouca exposição a estímulos saudáveis e excesso de estímulos digitais, podem

surgir prejuízos importantes e possivelmente irreversíveis em processos como memória, linguagem, atenção, capacidade de concentração e qualidade do sono.

2. Comprometimento da qualidade do sono e seus impactos na aprendizagem

Além disso, o uso excessivo de telas costuma estar associado a hábitos de sono inadequados. Crianças e adolescentes que passam muitas horas no celular, especialmente durante a noite, tendem a dormir menos e de forma menos adequada. A falta de sono reparador prejudica a memória, a disposição e a capacidade de resolver problemas, elementos essenciais para o aprendizado, além de afetar o comportamento, como situações de irritabilidade. Dessa forma, o excesso de telas não afeta apenas a atenção, mas também aspectos físicos e emocionais envolvidos no desempenho escolar.

Fernandes et al., (2025, p. 4-10) destacam que:

O uso excessivo de dispositivos eletrônicos tem sido associado a prejuízos significativos no sono de crianças e adolescentes, uma vez que a exposição prolongada à luz azul emitida pelas telas reduz a produção de melatonina e dificulta o início do sono. Estudos demonstram ainda que o tempo elevado de tela aumenta a latência para adormecer, reduz a duração total do sono e provoca maior frequência de despertares noturnos, comprometendo o ciclo circadiano. Até mesmo bebês, quando expostos a telas sensíveis ao toque, apresentam redução no tempo total de sono e maior dificuldade para iniciar o descanso, indicando que os impactos do uso de telas se manifestam desde os primeiros anos de vida.

Diante desses indicativos, torna-se evidente que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos não pode ser considerado apenas um hábito contemporâneo, mas sim um fator que repercute diretamente na saúde e no desenvolvimento infantil. A interferência no ciclo do sono, um dos pilares essenciais para o crescimento físico, cognitivo e emocional, revela a necessidade de maior atenção por parte das famílias, educadores e

profissionais da saúde. Regular o tempo de exposição às telas, especialmente nos primeiros anos de vida, constitui uma medida fundamental para preservar a qualidade do sono e, conseqüentemente, promover condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral da criança. Ao reconhecer os impactos negativos desse uso descontrolado, reforça-se a importância de práticas educativas e preventivas que incentivem uma relação mais equilibrada e consciente com as tecnologias digitais.

3. O papel da mediação na família e na escola

A substituição da interação pessoal pelo uso de aparelhos eletrônicos no ambiente familiar representa um dos fatores mais preocupantes para o desenvolvimento infantil. Quando as relações afetivas, as conversas, as brincadeiras e o contato direto são trocados pela presença constante de telas, a criança perde oportunidades fundamentais de construir vínculos seguros, desenvolver linguagem, aprimorar habilidades socioemocionais e aprender por meio da observação e da convivência. Esse afastamento progressivo das interações humanas fragiliza processos essenciais do desenvolvimento neuropsicológico, uma vez que a qualidade das relações familiares é determinante para a formação da atenção, da regulação emocional e da aprendizagem. Assim, o uso excessivo de dispositivos eletrônicos como forma de entreter ou silenciar crianças compromete não apenas a socialização, mas também o desenvolvimento cognitivo e afetivo, gerando impactos até mesmo irreversíveis, tendo em vista o tipo de conteúdo que pode se ter acesso através das redes.

Costa et al., (2025 p. 15214) apontam que, nos primeiros anos de vida, especialmente até os três anos, o desenvolvimento cognitivo e emocional depende diretamente da qualidade das interações familiares e do ambiente. Destacam que crianças expostas a situações de estresse ou medo por longos períodos apresentam maior risco de prejuízos no desenvolvimento neuronal e cognitivo, já que habilidades cognitivas e socioemocionais são profundamente influenciadas pelas condições ambientais ao longo de toda a vida.

Na escola, a mediação com as tecnologias acontece de forma mais próxima e orientada. O papel da escola é ajudar os estudantes a entenderem como usar as mídias de maneira responsável, refletir sobre o que veem e saber se proteger no ambiente digital. Além disso, a escola acaba sendo um espaço de apoio para muitas crianças e adolescentes que não têm acompanhamento em casa. Por meio de atividades, conversas e projetos, os educadores ajudam os alunos a desenvolverem consciência, cuidado e bom senso no uso das tecnologias, preparando-os para lidar melhor com o mundo digital, uma vez que, temos em vista ser uma realidade cada vez mais crescente em nossa sociedade o que é inevitável o acesso direto por parte de qualquer indivíduo.

O professor Moran (2000, p. 139) aborda que:

“[...] pode-se concluir que é impossível dialogarmos sobre tecnologia e educação inclusive educação escolar sem abordarmos a questão do processo de aprendizagem. Com efeito a tecnologia apresenta-se como meio como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo e aprendizagem a tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes.”

Portanto é imprescindível levar em consideração a união entre família e escola pois trabalhando juntas, faz com que o uso das mídias pelas crianças seja mais equilibrado e seguro. Essa parceria ajuda a transformar a tecnologia em uma ferramenta de aprendizado e convivência, evitando prejuízos e ampliando benefícios. Assim, a união entre os dois ambientes é essencial para promover um uso digital mais consciente e saudável.

Conclusão

Em vista do que foi discutido, fica claro que o uso excessivo de telas pode trazer muitos prejuízos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes se usadas de forma incorreta. A atenção, a memória, o sono e até

mesmo a forma como aprendem e se relacionam podem ser afetados quando a tecnologia é usada sem limites ou sem orientação adequada. Esses impactos mostram que o problema não é apenas o tempo que passam diante das telas, mas também a falta de interação, afeto e acompanhamento que deveriam fazer parte do dia a dia.

Por isso, a participação da família e da escola é essencial. A família oferece o primeiro espaço de cuidado, diálogo e convivência, enquanto a escola ajuda a orientar e ensinar o uso responsável da tecnologia. Quando esses dois ambientes trabalham juntos, as telas deixam de ser apenas distração e passam a ser ferramentas que realmente contribuem para a aprendizagem e o bem-estar.

Assim, promover um uso equilibrado e consciente das mídias digitais é fundamental para garantir que crianças e adolescentes cresçam de forma saudável, segura e com oportunidades reais de aprender e se desenvolver plenamente em um mundo que, cada vez mais, depende das tecnologias.

Referências

COSTA, L. J. R.; SOUZA, G. S.; COSTA BRITO LACERDA, E. M. da; ALVES, G. S.; ALVES, C. Impactos Neuropsicológicos do Uso de Telas na Infância. Saúde Coletiva (Barueri), [S. l.], v. 15, n. 94, p. 15211–15226, 2025. DOI: 10.36489/saudecoletiva.2025v15i94p15211-15226. Disponível em: <https://revistasaudecoletiva.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/3396>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FERNANDES, M. de M.; MORAIS, AM; FROTA, VC do N.; NASCIMENTO, G. do; OLIVEIRA, JGA; XAVIER, JHVD; MEDEIROS, EA de; PAIVA, KM O impacto do uso excessivo de telas no sono e neurodesenvolvimento infantil: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Revisão de Saúde, [S. l.], v. 2, pág. e78899, 2025. DOI: 10.34119/bjhrv8n2-266. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/78899>.

Acesso em: 9 dez. 2025.

Moran, José Manuel

Novas Tecnologias e mediação pedagógica / José Manuel Moran, Marcos T. Masette, Marilda Aparecida Behrem – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).

**- Vivências do estágio em gestão escolar (Sabrina Magalhães Silva
Porfiro)**

Vivências do estágio em gestão escolar

Sabrina Magalhães Silva Porfiro

DOI: 10.5281/zenodo.17795186

Introdução:

A Gestão escolar refere-se ao conjunto de práticas e processos administrativos e pedagógicos que visam garantir o bom funcionamento e a qualidade de uma instituição de ensino.

Envolve planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação de todas as atividades relacionadas ao ambiente escolar, desde a definição de objetivos incluindo até a supervisão da execução do currículo.

A gestão pedagógica é responsável pela coordenação do Projeto Pedagógico da escola, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e o acompanhamento dos resultados.

A gestão administrativa e financeira inclui o planejamento orçamentário dos recursos financeiros, materiais humanos da escola, a gestão de pessoa, a manutenção do patrimônio e a otimização de processos administrativos.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola na qual realizei esta etapa de estágio é particular, possui prédio próprio e pertence a um grupo de professores cooperados, sendo a mesma natureza civil e de responsabilidade.

A Instituição disponibiliza o atendimento para as etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares.

Em 2018 a instituição realizou a aquisição do prédio atual, em 2019 realizou a construção de 7 salas de aulas em alvenaria, em 2020 os alunos iniciaram o ano letivo nas salas construídas, sendo elas amplas, com iluminações e ventilações adequadas. Dentre as instalações constam 2 banheiros, um masculino e um feminino com 03 vasos sanitários cada, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 secretaria pedagógica/financeira, 01 laboratório de informática, 01 cozinha e 01 parque infantil. Atualmente a escola oferta o ensino a 109 alunos, sendo 37 na Educação Infantil, 57 no Ensino Fundamental I e 15 no Ensino FUNDAMENTAL II, ambos distribuídos em 10 turmas, lecionados por 18 docentes, 3 monitoras, 01 apoio educacional, tendo como secretária pedagógica Adriane Pires da Silva, Ernandes Alves Pinheiro secretário financeiro e como Gestora atualmente a senhora Maria de Lourdes Prado.

Faz se necessário que a escola tenha um Projeto Pedagógico, cujo objetivo central esteja além do ato de ensinar disciplinas, e sim na autenticidade e no compromisso de possibilitar uma aprendizagem significativa, na vida do ser humano, para Freire *“ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO.”* Por isso a escola busca formas de intervenção promovendo assim, um trabalho pedagógico que visa novos horizontes e que supere os problemas que poderão surgir no meio escolar.

DA TURMA/ESTÁGIO GESTÃO EM MÚSICA

A secretaria é o setor que realiza as atividades de apoio ao processo Pedagógico e Administrativo no processo educacional, é responsável pela vida escolar da instituição e pelas funções burocráticas da escola.

Centro das atividades administrativas é considerado como base para a eficiência na gestão escolar.

O espaço é organizado de forma eficiente, onde arquiva, registra, elabora e expede toda documentação específica como, escrituração escolar,

vida funcional dos alunos, professores, técnico e administrativo, assim como, legislação educacional vigente e outros julgados pertinentes.

PROJETO DE ESTÁGIO

Tema: GESTÃO EM MÚSICA

Objetivo: A aprendizagem ativa entre a gestão escolar. O papel do gestor escolar, a administração e a liderança. A gestão escolar objetiva compreender como a comunidade escolar desempenha seu papel, sendo fundamental traçar o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria. Cabe ao gestor coordenar o trabalho na instituição escolar, atuando de maneira democrática, operacionalizando assim propostas pedagógicas.

Conteúdo: Entrevista e elaboração do relatório; identificação da escola; apreciação do funcionamento da escola, biblioteca, e laboratórios; apreciação das funções do diretor; apreciação dos recursos materiais e humanos; apreciação da atuação do pessoal; apreciação das relações que se estabelecem na escola e apreciação das relações da escola com a comunidade.

Tempo estimado: Para a realização desse projeto foi utilizado um total de 100 horas, distribuídos em 30 dias.

Material utilizado: Projeto Pedagógico e Regimento Escolar e nootebook.

Desenvolvimento: O projeto teve início na secretaria da escola, onde com auxílio da secretária senhora Adriane, fui apresentada para iniciar o estágio. Durante 30 dias, participei juntamente com a parte gestora a senhora

Maria de Lourdes Prado, ao qual me proporcionou todo material e apoio necessário.

Relizei as pesquisas para o referido trabalho que tem por finalidade a apreciação e entrevista com a parte gestora.

Avaliação: Através deste, foi possível analisar os documentos apresentados, contextualizar o Projeto Pedagógico. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez na investigação desta temática. Não houveram pontos negativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a gestão escolar em suas diversas dimensões. Destacando a importância da participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na construção de uma escola democrática e participativa. A pesquisa evidenciou que a gestão escolar vai além da administração de recursos e envolve a articulação de diversos aspectos, como a gestão pedagógica, a gestão de pessoas e a gestão do currículo. O relatório apresenta as descrições das atividades de observação, análise da instituição e entrevista com a equipe gestora, para que assim fosse possível a elaboração do mesmo.

O estágio proporciona uma visão prática do dia a dia em um ambiente escolar, almejando a reflexão sobre a prática e a teoria. Possibilita ao estudante, vivenciar e observar a rotina do gestor e da coordenação pedagógica no ambiente escolar.

Não houveram pontos negativos durante o processo de estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PROJETO PEDAGÓGICO E REGIMENTO ESCOLAR 2021 ESCOLA ARCO –
ÍRIS, Cláudia-MT.

SAÚDE

**- Gestão da emoção como estratégia para a promoção da saúde mental
(Luzinete da Silva Mussi)**

Gestão da emoção como estratégia para a promoção da saúde mental

Luzinete da Silva Mussi

DOI: [10.5281/zenodo.17922748](https://doi.org/10.5281/zenodo.17922748)

RESUMO

A gestão das emoções tem sido amplamente discutida no campo da saúde mental, considerando-se o aumento dos transtornos emocionais e psicológicos na contemporaneidade. As emoções exercem influência direta sobre o funcionamento cognitivo, o comportamento e o equilíbrio psíquico dos indivíduos, tornando-se um elemento central na promoção da saúde mental. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a gestão da emoção como estratégia fundamental para a promoção da saúde mental, a partir de uma abordagem teórica e interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, com base em autores da neurociência, psicologia e saúde emocional. Os resultados da análise indicam que a capacidade de reconhecer, compreender e regular as emoções contribui significativamente para a prevenção de transtornos mentais, para o fortalecimento da autonomia emocional e para a melhoria da qualidade de vida. Conclui-se que a gestão emocional constitui uma estratégia essencial no cuidado integral à saúde mental, devendo ser incorporada tanto em práticas preventivas quanto em intervenções clínicas e educacionais em saúde.

Palavras-chave: Gestão da emoção. Saúde mental. Regulação emocional. Bem-estar psicológico.

Introdução

A saúde mental tem se consolidado como uma das principais preocupações no campo da saúde pública, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e emocionais vivenciadas na contemporaneidade. O aumento dos índices de ansiedade, depressão, estresse crônico e outros transtornos emocionais evidencia a necessidade de estratégias que promovam o equilíbrio psíquico e o bem-estar emocional dos indivíduos. Nesse cenário, a gestão da emoção emerge como um componente essencial para a promoção da saúde mental, uma vez que as emoções

influenciam diretamente os processos cognitivos, comportamentais e fisiológicos.

Do ponto de vista neurocientífico, as emoções estão relacionadas ao funcionamento do sistema límbico, especialmente estruturas como a amígdala, o hipocampo e o córtex pré-frontal, responsáveis pela regulação emocional, tomada de decisões e controle dos impulsos (DAMÁSIO, 2012; LEDOUX, 2014). A incapacidade de gerenciar adequadamente as emoções pode desencadear respostas desadaptativas, contribuindo para o desenvolvimento ou agravamento de quadros psicopatológicos.

A gestão da emoção, também denominada regulação emocional, refere-se à habilidade de identificar, compreender, expressar e controlar as próprias emoções de maneira funcional e saudável (GROSS, 1998). Essa competência emocional está diretamente associada à prevenção de adoecimentos psíquicos, ao fortalecimento da resiliência emocional e à promoção da saúde mental ao longo do ciclo vital.

Segundo Goleman (1995), indivíduos emocionalmente competentes apresentam maior capacidade de enfrentamento diante das adversidades, melhor adaptação social e maior equilíbrio emocional. Dessa forma, a gestão das emoções não deve ser compreendida apenas como um recurso individual, mas como uma estratégia de promoção da saúde mental que pode ser aplicada em diferentes contextos, como na saúde, na educação e nas práticas psicossociais.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a gestão da emoção como estratégia para a promoção da saúde mental, destacando seus fundamentos teóricos, bases neurobiológicas e contribuições para a prevenção de transtornos emocionais e para a melhoria da qualidade de vida.

Fundamentação teórica

Emoções e Saúde Mental: Conceitos Fundamentais

As emoções constituem respostas psicofisiológicas complexas que envolvem componentes subjetivos, cognitivos, comportamentais e biológicos. Do ponto de vista da saúde mental, elas exercem papel fundamental na forma como o indivíduo percebe, interpreta e reage aos estímulos do ambiente. Para Damásio (2012), as emoções são processos automáticos que preparam o organismo para a ação, enquanto os sentimentos correspondem à experiência consciente dessas respostas emocionais.

A Organização Mundial da Saúde define a saúde mental como um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de lidar com as demandas da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para sua comunidade. Nesse sentido, a incapacidade de compreender e regular as próprias emoções pode comprometer esse estado de equilíbrio, favorecendo o surgimento de transtornos emocionais como ansiedade, depressão e estresse crônico.

Wallon (1971) destaca que a emoção é um dos pilares do desenvolvimento humano, estando intrinsecamente relacionada à construção da personalidade e à interação social. Quando não reconhecidas ou gerenciadas adequadamente, as emoções podem desencadear respostas desadaptativas, impactando negativamente a saúde mental e o funcionamento social do indivíduo.

Bases Neurobiológicas da Gestão da Emoção

A compreensão da gestão da emoção exige uma análise das bases neurobiológicas envolvidas nos processos emocionais. O sistema límbico é a principal rede neural responsável pelo processamento das emoções, sendo composto por estruturas como a amígdala, o hipocampo, o hipotálamo e o córtex cingulado. A amígdala desempenha papel central na detecção de estímulos ameaçadores e na ativação de respostas emocionais rápidas, enquanto o hipocampo está relacionado à memória emocional e contextualização das experiências (LEDOUX, 2014).

O córtex pré-frontal, por sua vez, é fundamental para a regulação emocional, pois atua no controle dos impulsos, na tomada de decisões e na modulação das respostas emocionais provenientes da amígdala. Segundo Gross (1998), a regulação emocional envolve processos conscientes e inconscientes que permitem ao indivíduo influenciar quais emoções serão vivenciadas, quando ocorrerão e como serão expressas.

Estudos neurocientíficos indicam que déficits na comunicação entre a amígdala e o córtex pré-frontal estão associados a transtornos mentais, como ansiedade generalizada e depressão. Dessa forma, estratégias de gestão emocional contribuem para o fortalecimento dessas conexões neurais, promovendo maior equilíbrio emocional e saúde mental.

Gestão da Emoção e Regulação Emocional

A gestão da emoção pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento, a compreensão, a expressão e a regulação das emoções de maneira funcional. Gross (2002) propõe um modelo de regulação emocional baseado em estratégias antecedente e consequente, destacando práticas como reavaliação cognitiva e controle da resposta emocional.

Goleman (1995) enfatiza que a competência emocional inclui a autoconsciência, o autocontrole emocional, a empatia e as habilidades sociais, elementos fundamentais para a promoção da saúde mental. Indivíduos com maior capacidade de gestão emocional tendem a apresentar níveis mais baixos de estresse, melhor adaptação social e maior resiliência frente às adversidades.

A ausência ou fragilidade dessas competências pode favorecer comportamentos impulsivos, dificuldades de relacionamento e vulnerabilidade emocional, aspectos frequentemente associados a quadros de adoecimento psíquico. Assim, a gestão da emoção configura-se como um recurso preventivo e terapêutico no campo da saúde mental.

Gestão da Emoção como Estratégia de Promoção da Saúde Mental

A promoção da saúde mental pressupõe ações que vão além do tratamento de transtornos, abrangendo práticas preventivas e de fortalecimento emocional. Nesse contexto, a gestão da emoção assume papel estratégico, pois possibilita ao indivíduo desenvolver maior autonomia emocional, autorregulação e consciência de seus estados internos.

Programas e intervenções voltados ao desenvolvimento de habilidades emocionais têm demonstrado efeitos positivos na redução de sintomas de ansiedade, estresse e depressão. Além disso, contribuem para o aumento da autoestima, do bem-estar subjetivo e da qualidade de vida. Segundo Damásio (2018), a integração entre emoção e razão é essencial para decisões saudáveis e para a manutenção do equilíbrio psíquico.

No âmbito da saúde, a incorporação de práticas de gestão emocional em contextos clínicos, preventivos e comunitários favorece uma abordagem integral do cuidado, alinhada aos princípios da promoção da saúde e da humanização do atendimento.

Contribuições da Gestão Emocional para a Qualidade de Vida

A qualidade de vida está diretamente relacionada ao equilíbrio emocional e à capacidade de lidar com situações adversas. A gestão da emoção contribui para o desenvolvimento da resiliência, da autorresponsabilidade emocional e da capacidade de enfrentamento, fatores essenciais para a manutenção da saúde mental ao longo da vida.

De acordo com a literatura científica, indivíduos que desenvolvem habilidades de regulação emocional apresentam maior satisfação pessoal, relações interpessoais mais saudáveis e menor incidência de transtornos mentais. Dessa forma, investir na gestão das emoções representa uma estratégia eficaz e sustentável para a promoção da saúde mental em diferentes fases do desenvolvimento humano.

Considerações finais

A gestão da emoção configura-se como uma estratégia essencial para a promoção da saúde mental, especialmente diante dos desafios emocionais impostos pela vida contemporânea. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que as emoções exercem influência direta sobre o funcionamento psíquico, comportamental e fisiológico do indivíduo, sendo determinantes para o equilíbrio emocional e o bem-estar psicológico.

A partir da análise teórica, evidenciou-se que a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções está intimamente relacionada à prevenção de transtornos mentais, como ansiedade, depressão e estresse crônico. As bases neurobiológicas da emoção demonstram que a interação entre estruturas do sistema límbico e do córtex pré-frontal é fundamental para a autorregulação emocional, reforçando a importância de estratégias que fortaleçam esses processos.

Além disso, a gestão da emoção apresenta-se como um recurso relevante não apenas no âmbito individual, mas também nas práticas de promoção da saúde, uma vez que contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional, da resiliência e da qualidade de vida. A incorporação de ações voltadas ao desenvolvimento das competências emocionais em contextos clínicos, preventivos e comunitários favorece uma abordagem integral do cuidado em saúde mental, alinhada aos princípios da humanização e da promoção da saúde.

Dessa forma, conclui-se que a gestão da emoção deve ser compreendida como um eixo estratégico nas políticas e práticas de saúde mental, sendo fundamental para a construção de indivíduos emocionalmente mais equilibrados e socialmente mais saudáveis. Ressalta-se, ainda, a necessidade de novas pesquisas empíricas que aprofundem a relação entre gestão emocional e saúde mental, ampliando as possibilidades de intervenção e prevenção no campo da saúde.

Referências

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 271–299, 1998.

GROSS, J. J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**, v. 39, n. 3, p. 281–291, 2002.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Genebra: OMS, 1946.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1971.

