

Luana Frigulha Guisso  
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

Luana Frigulha Guisso e  
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

# **DIÁLOGOS**

# **INTERDISCIPLINARES 16:**

## **Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia**

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2025

Diálogos interdisciplinares 16: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2025, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

*Curso*

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

*Instituição*

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

*Projeto gráfico e editoração*

Diálogo Comunicação e Marketing

*Capa e diagramação*

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5499489

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537      Diálogos interdisciplinares 16: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia / organização Luana Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2025.

213 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-117-0

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

*Conselho Editorial*

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

# Sumário

LIXO DOMÉSTICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO SOCIAL DA EMEIEF MADALENA PISA, EM CASTELO/ES .....	07
Andréa Pinheiro Techio Pereira Grijó, Fernanda Monteiro da Cruz e Sueli do Nascimento Guimarães	
A RELEVÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BOA ESPERANÇA, PRESIDENTE KENNEDY - ES .....	29
Beatriz Alves Graça e Giovanni Guimarães Landa	
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS TURMAS DE 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19 .....	53
Dhiego Mattos Costa	
JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	73
Fernanda Monteiro da Cruz	
A MÚSICA NAS AULAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	90
Janaína Brandão Carvalho e Márcia Moreira de Araújo	
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA Luana Moreira de Souza Peçanha e Vivian Miranda Lago .....	109

GAMIFICAÇÃO E STORYTELLING NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INOVADORA .....	128
Luciana Barreto Nicoli e Anilton Salles Garcia	
EVOLUÇÃO DA ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA .....	140
Marileis Baptista Lima, Tatiana Leal Baiense, Suelen Silva Pinheiro e Marcus Antonius da Costa Nunes	
O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTUDO DE CASO NAS TURMAS DE PRÉ I E II DA EMEIEF SANTO EDUARDO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES .....	153
Mary da Silva Costa Brandão e Joccitiel Dias da Silva	
A PRECARIZAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO .....	174
Rodrigo da Fonseca Agapito e Douglas Cerqueira Gonçalves	
MATEMÁTICA INCLUSIVA: O PAPEL DOS JOGOS E OS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	187
Vanessa Santana Maciel Rizzi e Luana Frigulha Guisso	
JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA .....	200
Yuri do Nascimento Pimenta e Sara Dousseau Arantes	

# LIXO DOMÉSTICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO SOCIAL DA EMEIEF MADALENA PISA, EM CASTELO/ES

HOUSEHOLD WASTE AND ENVIRONMENTAL EDUCATION  
IN THE SOCIAL CONTEXT OF EMEIEF MADALENA PISA, IN CASTELO/ES

DOI: 10.29327/5499489.1-1

*Andréa Pinheiro Techio Pereira Grijó<sup>1</sup>  
Fernanda Monteiro da Cruz<sup>2</sup>  
Suéli do Nascimento Guimarães<sup>3</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

O presente artigo aborda a problemática do lixo no contexto social da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Madalena Pisa. A revisão bibliográfica permitiu explorar conceitos pertinentes ao estudo, bem como fundamentou a pesquisa de campo sobre lixo doméstico realizada com alunos e professores da EMEIEF. Conclui-se que a Educação Ambiental é um instrumento indispensável para a formação cidadã.

**Palavras-chave:** Lixo Doméstico; Resíduos Sólidos; Educação Ambiental; Cidadania; EMEIEF Madalena Pisa.

## ABSTRACT

This article addresses the problem of waste in the social context of the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education (EMEIEF) Madalena Pisa. The literature review allowed to explore concepts relevant to the study, as well as based on the field research on household waste conducted with students and teachers of EMEIEF. It is concluded that environmental education is an indispensable tool for citizen formation.

**Keywords:** Household Waste; Solid Waste; Environmental Education; Citizenship; EMEIEF Madalena Pisa.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é a arte de ensinar às pessoas os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para sobreviver, viver e conviver em sociedade, valorizando o aprender como um instrumento contínuo para o exercício de uma cidadania competente, participativa e consciente. Segundo Paulo Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Partindo dessa premissa, o presente artigo apresenta problematizações relacionadas ao manejo do lixo doméstico e ao meio ambiente no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Madalena Pisa, localizada no bairro Vila Izabel, município de Castelo, estado do Espírito Santo, Brasil. Com 36.930 habitantes, Castelo está situado na região sul do estado e possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,726, ocupando a posição 15º no ranking de IDH dos 78 municípios capixabas (PNUD, 2010).

A rede municipal de educação de Castelo dispõe de 20 unidades de ensino, entre as quais está a EMEIEF Madalena Pisa. Em 2023, a EMEIEF atendia 636 alunos no ensino regular e na educação em tempo integral. No seu entorno social, o descarte inadequado de lixo doméstico se apresenta como um desafio cotidiano ao meio ambiente e à saúde coletiva. Essa realidade motivou a EMEIEF a desenvolver um projeto de Educação Ambiental com alunos e profissionais da educação do magistério e da administração escolar.

O Brasil produz mais de 80 milhões de toneladas de lixo por ano. Em média, cada brasileiro gerou 1.043 kg de lixo doméstico no ano de 2022, segundo dados do Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil (ABRELPE, 2022). A busca pelo meio ambiente ecologicamente sustentável enquanto direito das gerações atuais e futuras (BRASIL, [Constituição, 1988]) encontra na produção de resíduos um dos seus maiores constrangimentos.

Convém destacar a distinção entre lixo e resíduos sólidos. Embora sejam categorias conceituais variáveis (ALMEIDA e AMARAL, 2006), para as finalidades desse estudo adota-se a noção de lixo como rejeitos, que não são ou não podem ser reaproveitados. Já os resíduos abarcam um campo mais abrangente de materiais sólidos e semissólidos (ABNT, 2004), que inclui também o que é considerado lixo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo empreendido está baseado na revisão de literatura sobre meio ambiente e educação, considerando seletivamente artigos científicos e publicações acadêmicas disponíveis na plataforma Scielo e no repositório virtual da Universidade Vale do Cricaré, que foram consultados entre os meses de junho e agosto de 2023. Isto permitiu explorar os conceitos de lixo, resíduos sólidos, sustentabilidade ambiental, reciclagem e Educação Ambiental, que fundamentam teoricamente a pesquisa de campo. A pesquisa teve como

objetivo identificar como alunos da turma de 9º ano e profissionais da educação da EMEIEF Madalena Pisa lidam com o lixo doméstico. Essa investigação ocorreu nos meses de junho e julho de 2023, alcançando 40 alunos e 10 profissionais da educação.

A pesquisa se consolidou como ponto de referência relevante para um conjunto de ações desenvolvidas pelo projeto de conscientização ambiental da EMEIEF, no segundo semestre de 2023. Conclui-se que a Educação Ambiental é um instrumento fundamental para despertar a consciência cidadã sobre a preservação do meio ambiente no contexto escolar e comunitário. Embora esse estudo não aprofunde reflexões sobre as ações pedagógicas em sala de aula, espera-se que as modestas considerações sistematizadas contribuam para inspirar outras iniciativas no campo da Educação Ambiental em escolas públicas.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Fundamentação conceitual**

#### **2.1.1. Meio Ambiente e Lixo**

O modelo de desenvolvimento capitalista tem se revelado cada vez mais insuficiente para promover inclusão e qualidade de vida para grandes parcelas da população no tempo presente. O desemprego e a extrema pobreza se alastram na periferia e nos centros dinâmicos da economia mundial, provocando aprofundamento das desigualdades e processos de exclusão. Cresce também a degradação do meio ambiente, reflexo da exploração empresarial desenfreada de recursos naturais, da ocupação irregular de áreas de preservação ecológica, do padrão de consumo individual e da abundância de resíduos descartados no meio ambiente. A poluição provocada pelo lixo é alarmante e pode ser um indicativo da saturação do padrão de desenvolvimento em curso (ALMEIDA e AMARAL, 2006).

O Brasil produz mais de 80 milhões de toneladas de resíduos por ano, sendo que apenas 4% do que é descartado passa por processo de reaproveitamento ou reciclagem, enquanto 40% de tudo que se produz de resíduo no país é destinado a aterros controlados ou lixões a céu aberto, locais inadequados para a destinação de resíduos<sup>4</sup>. De acordo com o Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2022, a gestão de resíduos no país é insuficiente para enfrentar o crescimento na geração de resíduos e superar o déficit histórico que perdura em diversas frentes, principalmente na destinação final (ABRELPE, 2022).

Dessa forma pode-se observar que o lixo é um problema socioeconômico. A existência de leis que regulam o descarte por si só não assegura o tratamento e a destinação adequados dos resíduos

---

<sup>4</sup> Cf. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2023-04/brasil-gera-cerca-de-80-milhoes-de-toneladas-de-residuos-por-ano>

sólidos. Os aterros, por exemplo, deveriam ser um lugar para destinar apenas rejeitos, ou seja, os resíduos que não há possibilidade de valorização ou reaproveitamento. Já os lixões a céu aberto provocam a proliferação de bactérias, a propagação de doenças, além de causar impactos ambientais, a exemplo da contaminação de águas subterrâneas. Como consequência, além dos graves os riscos à saúde pública e ao meio ambiente, a destinação inadequada provoca perdas na geração de empregos e renda na cadeia produtiva de resíduos (OLIVEIRA; BARRETO; RACHED, 2018).

O Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) define meio ambiente como o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas (BRASIL, 2002). Nesse sentido, natureza e cultura formam um vínculo indissociável que permeia as comunidades humanas e suas as inter-relações com o meio ambiente, constituindo-se na vida que é possível no planeta.

O meio ambiente ecologicamente equilibrado é entendido como direito universal:

Art. 225 - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações (BRASIL. [Constituição, 1988]).

Essa noção de direito é atravessada pela responsabilização, pelo senso de dever que todos precisam assumir para que haja qualidade de vida no presente e no futuro. Os pequenos atos de cuidado com o meio ambiente fazem toda a diferença. Aprender a reciclar e destinar adequadamente o resíduo sólido, operando a separação e aproveitamento sustentável, são atitudes individuais de cidadania e consciência do seu papel para a preservação ambiental e o cuidado comum com a natureza.

### **2.1.2. Resíduos Sólidos**

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), resíduos sólidos podem ser definidos como resíduos nos estados sólido e semissólido, que resultam de “atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição, bem como lodos provenientes do sistema de tratamento de água” (ABNT, 2004, p. 1). Em síntese, os resíduos podem abranger todos aqueles materiais descartados ou rejeitados como lixo pelo ser humano e pela natureza.

Segundo Almeida e Amaral (2006), as definições de lixo e resíduo variam conforme o tempo e o lugar. Uma variedade de compostos, como “sobras de alimentos, papéis, papelões, plásticos, trapos, couros, madeira, latas, vidros, lama, gases, vapores, poeiras, sabões, detergentes e outras substâncias descartadas no meio ambiente” (ALMEIDA e AMARAL, 2006, p. 2), pode ser considerada lixo.

A Norma Técnica nº 10004 classifica os resíduos quanto aos seus riscos potenciais ao meio ambiente e à saúde pública, categorizando-os como perigosos, não perigosos, inertes e não inertes (ABNT, 2004). Essa classificação indica o manejo necessário a ser adotado no processo de gerenciamento, principalmente, pela administração pública, responsável por fomentar, criar e manter investimentos e políticas neste setor.

Por meio da lei federal nº 12.305/2010, foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), estabelecendo diretrizes que orientam a gestão do lixo que visam a transparência dos setores públicos e privados no gerenciamento de seus resíduos. Assim compreendido, a PNRS dispõe sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis (BRASIL, 2010a). Para Fernando Beceveli (2017), o conteúdo da PNRS aborda todos os resíduos sólidos (materiais que podem ser reciclados ou reaproveitados), sejam eles domésticos, industriais, eletroeletrônicos, entre outros, e também trata a respeito de rejeitos (itens que não podem ser reaproveitados). A PNRS “promove o incentivo ao descarte correto de forma compartilhada ao integrar poder público, iniciativa privada e cidadão” (BECEVELLI, 2017, p. 31).

Como instrumento desta política, adveio o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (Planares), instituído pelo Decreto nº 11.043/2022. O Planares define estratégias de longo prazo, compreendido pela vigência de 20 anos, que contribuem para viabilizar o PNRS, no sentido de operacionalizar as disposições legais, princípios, objetivos e diretrizes do gerenciamento de resíduos sólidos. A PNRS integra, por sua vez, “a Política Nacional de Meio Ambiente, cabendo ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) coordenar sua implementação, bem como acompanhar e monitorar sua aplicação e desdobramentos” (BRASIL, 2022, p. 12).

Em consonância com a PNRS, o estado do Espírito Santo avançou na elaboração de um plano que viabilizasse a implementação da gestão integrada de resíduos sólidos em todo o seu território. A Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado do Espírito Santo (SEAMA) no ano de 2019 aprovou a versão final do Plano Estadual de Resíduos Sólidos, através da resolução CONSEMA nº 004, de 16 de julho de 2019. Com isso, o Plano Estadual de Resíduos Sólidos (PERS-ES) deu consequência à lei estadual nº 9.264/2009, que instituiu a Política Estadual de Resíduos Sólidos, em conformidade com o escopo da PNRS.

O governador do Espírito Santo, Renato Casagrande, destacou a importância do PERS-ES para enfrentamento a:

Um dos maiores e mais preocupantes problemas ambientais do nosso tempo está relacionado à coleta, tratamento, reaproveitamento e destinação final do lixo, tanto dos resíduos sólidos gerados nos centros urbanos quanto dos rejeitos de atividades industriais e agropecuárias. Desde 2009, o Espírito Santo conta com uma política estadual que define princípios, objetivos, diretrizes e instru-

mentos para a redução, o reaproveitamento e o gerenciamento adequado desses materiais. Mesmo assim, convivemos com lixões a céu aberto e aterros sanitários implantados sem os cuidados necessários. Agora, com a modelagem deste Plano Estadual de Resíduos Sólidos, estamos dando um grande passo à frente.

(...)

As bases teóricas, conceituais e estratégicas deste Plano Estadual estão em sintonia com as prioridades estabelecidas pela Política Nacional de Resíduos Sólidos em seu Art. 9º: “não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos”. E com a sua implementação, passaremos de um modelo que prioriza a simples disposição em aterros para uma gestão integrada e compartilhada de toda a cadeia de produção e processamento dos resíduos sólidos em território capixaba. É o resultado de uma gestão inovadora, que enfrenta as demandas de hoje com criatividade e determinação, sem esquecer sua responsabilidade com as gerações futuras. É compromisso com a vida (ESPÍRITO SANTO, 2019, p.13).

Assim como o Planares, o PERS-ES prevê um conjunto de estratégias para serem implementadas ao longo de 20 anos. Dentre as quais se destacam:

(...) o fomento à implantação do sistema de coleta seletiva, incentivo à criação e desenvolvimento de associações ou cooperativas de catadores, cooperação intermunicipal, implementação de políticas de inclusão social aos catadores e a promoção da logística reversa.

Além disso, cabe mencionar que a Lei previa a erradicação da destinação e disposição inadequada de resíduos sólidos no Estado. Para tanto, fixou um prazo máximo de dois anos para que as áreas em operação fossem desativadas (com exceção daquelas que fossem objeto de Termos de Ajustamento de Conduta) e substituídas por sistemas de tratamento ou disposição adequados. Tendo isso em vista, o Governo do Estado deu início às atividades do Projeto Espírito Santo sem Lixão, uma iniciativa voltada à erradicação das áreas de disposição inadequada de resíduos, por meio da instituição de sistemas regionais de destinação final de resíduos sólidos urbanos (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 60).

A coleta seletiva, prevista no PERS, constitui-se como processo de separação e destinação de resíduos descartados. A separação entre lixo úmido para compostagem e lixo seco, considerando o composto predominante, como papel, metal, vidro, plástico, pode ser realizada individualmente, nas residências, ou em espaços coletivos, mediante o descarte de resíduos nos coletores identificados por cor, conforme padrão estabelecido pelo CONAMA.

Trata-se, portanto, de uma prática ambientalmente adequada para reduzir a quantidade de lixo destinado aos aterros sanitários.

Considerando a importância da seleção, processamento e destinação adequada de resíduos para a preservação do meio ambiente e para a qualidade de vida, o Programa Espírito Santo Sem Lixão tem como objetivo principal:

(...) a erradicação dos lixões do território capixaba, por meio de sistemas regionais de destinação final adequada de resíduos sólidos urbanos (RSU), considerando também, neste contexto, a continuidade do funcionamento dos atuais sistemas que estão atendendo alguns municípios de forma sustentada e que foram implantados pela iniciativa privada.

A meta do projeto é de que todos os municípios façam a destinação final dos RSU gerados em seus territórios para aterros sanitários regionais. Esses aterros deverão ter concepção moderna, sendo projetados com técnicas atualizadas e testadas para garantir a proteção ambiental e sanitária, com reduzidos custos operacionais proporcionados pelo ganho de escala e, conseqüentemente, com maior economicidade para o sistema.

Além disso, os aterros deverão ter capacidade de suportar a demanda regional por longo período de tempo, ou seja, uma vida útil prolongada, não inferior a 25 anos.

Cada aterro sanitário será o centro de um sistema regional de destinação final adequada de resíduos sólidos, que contará ainda com número compatível de estações de transbordo e com logística de transporte integrado regional, para garantir o escoamento otimizado dos RSU de cada município até o aterro sanitário (ESPÍRITO SANTO, s/d).

A perspectiva de regionalização dos aterros sanitários para atendimento da demanda de produção de RSU com menor impacto ambiental e maior economicidade carrega consigo uma concepção mais adequada de gestão de resíduos voltada para a sustentabilidade ambiental. Ela também pressupõe maior cooperação entre estado e municípios para a constituição de um sistema integrado de gerenciamento do lixo, que depende da coleta seletiva (OLIVEIRA; BARRETO; RACHED, 2018). Ela é a primeira etapa da reciclagem do lixo, que, além de vantagens para a preservação ambiental, tem potencial enorme para a geração de renda. Muitas empresas trabalham no estado do Espírito Santo com a reciclagem e muitas famílias adquirem seu sustento a partir do trabalho neste setor.

Embora haja avanços significativos na legislação, lixões e aterros controlados seguem em operação em todo o país. Segundo a ABRELPE (2022, p. 26), 29,7 milhões de toneladas de resíduos sólidos tiveram destinação ambientalmente inadequada no ano de 2022. Devido à existência de lixões e aterros controlados, estima-se que, entre 2016 e 2021, o gasto total da saúde no país para tratar dos problemas causados em decorrência da destinação inadequada de resíduos foi de 1,85 bilhão de dólares (ABRELPE, 2022, p. 34).

A coleta seletiva é uma prática ainda pouco enraizada na cultura dos centros urbanos brasileiros. É comum que os resíduos sejam descartados em locais inapropriados, ocasionando a degradação do solo, contaminação dos rios, lençóis freáticos, emissões de biogás e disseminação de doenças. Conscientizar toda a sociedade acerca da separação de resíduos, do consumo consciente, da reutilização de embalagens e do descarte adequado é um desafio fundamental para um novo ciclo de reaproveitamento de tudo que antes era descartado como lixo.

### 2.1.3. Reciclagem

Em sintonia com a noção de sustentabilidade, a reciclagem é a recuperação ou reprocessamento de materiais já utilizados, transformando-os em novos produtos. Segundo Silva e Nolêto (2004), a reciclagem é o caminho mais curto e seguro para recuperar a dívida social e ambiental produzida a partir da conduta capitalista. Significa dizer que não apenas o consumo, mas toda a produção de bens e serviços necessitaria ser orientada para o reaproveitamento, na perspectiva de reduzir danos à natureza e, com isso, melhorar a qualidade de vida de todos os seres que compartilham o meio ambiente.

Através da Educação Ambiental, é possível reduzir, reciclar, reutilizar e repensar para se viver num mundo melhor, visto que o descarte irregular de resíduos sólidos vem crescendo a cada ano, pois, à medida que a população aumenta, também aumentam exponencialmente os resíduos produzidos por ela, no contexto do modelo de desenvolvimento em curso.

Os problemas ambientais não acabam somente com a reciclagem. Mas, a partir desta prática, minimiza-se a poluição no meio ambiente e a quantidade de lixo nos aterros sanitários, além de permitir o reaproveitamento de materiais que antes seriam descartados. Para Valle (1995), reciclar significa refazer o ciclo sob a forma de matéria-prima aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo suas características básicas.

Nesse âmbito, o trabalho realizado pelas associações e cooperativas de catadores de materiais recicláveis soma-se aos esforços para mitigar os danos ambientais provocados pelo descarte de resíduos. Muito embora seja um trabalho invisível para o conjunto da sociedade, sua importância para o meio ambiente e inclusão social foi reconhecida pelo decreto nº 11.414, de 13 de fevereiro de 2023 (BRASIL, 2023).

Com a conscientização da sociedade, é possível transformar essa ação simples da separação do lixo em proteção ao meio ambiente. Silva e Nolêto destacam os benefícios em realizar a reciclagem:

Através da reciclagem do lixo, pode-se obter muitas vantagens, como: a contenção da exploração de recursos naturais; a diminuição na contaminação da atmosfera e na proliferação de doenças; o aumento da vida útil dos aterros sanitários; a melhoria na limpeza e no aspecto visual das cidades; a redução do desperdício; o declínio nos gastos com limpeza pública; viabilizando mais verbas para outras áreas; geração de emprego e renda nas cooperativas de trabalhadores; melhoria na qualidade de vida; a redução no consumo de energia, dentre outras (SILVA e NOLÊTO, 2004, p. 9).

São muitas as possibilidades abertas pelo processo de reciclagem, inclusive para o ensino-aprendizagem em sala de aula. As crianças e adolescentes podem aprender como fazer aplicações práticas de seleção, reaproveitamento e descarte adequado do lixo doméstico. A escola pode ser um grande espaço coletivo de saberes sobre o cuidado com o meio ambiente e produção de recicláveis, a partir do seu cotidiano, contribuindo para a cultura da sustentabilidade.

#### **2.1.4. Sustentabilidade Ambiental**

A preservação e a conservação do meio ambiente visam garantir o atendimento das necessidades das futuras gerações, a fim de que elas não sejam prejudicadas pelo desequilíbrio ou escassez dos recursos naturais. Com efeito, a “sustentabilidade pode ser definida a partir de um conjunto de prioridades, tais como a superação da pobreza, a promoção da equidade, a melhoria das condições ambientais e a prevenção da sua degradação” (BECEVELLI, 2017, p. 28). Essas prioridades podem ser traduzidas em investimentos e em políticas públicas estruturais para o desenvolvimento das cidades.

O Banco Mundial, a UNESCO e outras instituições internacionais respaldaram o desenvolvimento sustentável para uma nova filosofia que conjuga eficiência econômica com justiça social e equilíbrio ecológico (SHIROMA e ZANARDINI, 2020). Para que a sustentabilidade se enraíze no cotidiano das cidades, é preciso motivar os indivíduos para que se apropriem de valores éticos e práticas compatíveis com a sustentabilidade ambiental. Para tanto, é crucial que a Educação Ambiental esteja incorporada no cenário escolar.

Esse ambiente educacional é extremamente importante para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis, associando seus princípios de cooperação, solidariedade e compromisso com a sociedade, de cuidar dos recursos disponíveis na natureza.

A Educação Ambiental pode ocorrer dentro dos múltiplos espaços escolares para que alunos e a própria comunidade entendam a importância da conscientização ambiental em suas vidas, para que se envolvam de forma perspicaz no cuidado com o meio ambiente e fazendo de forma cada vez mais integradora à participação em todas as dimensões da escola. Por isto, sua prática faz-se essencial para atenuar as adversidades do processo de degradação ambiental e mudanças climáticas extremas.

#### **2.1.5. Educação Ambiental**

A Educação Ambiental é o caminho para a conscientização dos cidadãos sobre os problemas ambientais, cabendo às escolas formar pessoas críticas e conscientes para que possam exercer práticas consequentes ao equilíbrio ambiental em todas as dimensões da vida. Para tanto, preconiza-se que sua abordagem “deve ser assumida nos diversos meios em que o indivíduo esteja inserido, principalmente nas escolas e universidades, que formam seres atuantes na sociedade” (CARVALHO, 2017, p. 1). Com efeito, a lei nº 9795/99 torna a Educação Ambiental obrigatória e componente essencial da educação nacional, possibilitando a sua disseminação em todos os níveis escolares e na sociedade (BRASIL, 1999).

Convém mencionar que a lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil enfatiza o papel do indivíduo e da coletividade na construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à qualidade de vida e sustentabilidade ambiental, por meio dos processos educativos (BRASIL, 1999). Portanto, a educação é um instrumento indispensável para a promoção da sustentabilidade ambiental, conciliando o desenvolvimento humano à conservação da natureza em toda sua potencialidade para a preservação da vida (SILVA, 2019).

A reciprocidade entre natureza e ser humano para a produção e conservação da vida estava presente nas reflexões filosóficas de Karl Marx no meado do século XIX. Antônio Andrioli (2023) realça a contribuição do pai do materialismo histórico dialético para a consciência ambiental necessária para a atualidade:

O ser humano vive da natureza significa que a natureza é o seu corpo, com o qual ele precisa estar em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do ser humano está associada à natureza não tem outro sentido do que afirmar que a natureza está associada a si mesma, pois o ser humano é parte da natureza (MARX, 1968, p. 516 apud ANDRIOLI, 2023, p. 1).

Nesses termos, natureza e ser humano constituem uma unidade orgânica e indispensável para a existência de ambos. Compete à Educação Ambiental construir processos formativos que potencializem a compreensão da coexistência equilibrada entre a humanidade e a natureza, a partir de referenciais adequados para o desenvolvimento sustentável. Uma noção de responsabilidade socioambiental individual e coletiva articulada à preservação das matas, das nascentes dos rios, dos mares, dos lagos, da fauna, da flora, bem como em relação ao descarte adequado do lixo produzido.

Para Becevelli (2017), a Educação Ambiental pode contribuir para que o cidadão compreenda que desenvolvimento não é incompatível com a conservação do meio ambiente. Assim compreendido, a noção de desenvolvimento ambientalmente sustentável deve ser entendida como condição fundamental para alcançar qualidade de vida para todos os seres existentes.

Branco, Royer e Branco (2018) destacam ainda que o Brasil tem se orientado pela perspectiva interdisciplinar para incluir as questões atinentes às relações entre grupos humanos e seu ambiente nos processos educativos. Para tanto, tais processos mobilizam diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes, inclusive o não escolar, de modo a valorizar a diversidade cultural no manejo do ambiente.

Do ponto de vista pedagógico, busca-se ainda superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a fim de provocar mudanças na concepção e na prática educativa em relação aos territórios do saber. Assim compreendido, deve-se “escapar de práticas educacionais redu-

cionistas, fragmentadas e de uma abordagem ineficaz, visando a construção de uma sociedade mais solidária, transformando o meio natural de forma responsável” (BRANCO, ROYER e BRANCO, 2018, p. 200). Dessa forma, a escola se torna um espaço privilegiado para reflexões e práticas educativas coerentes com a formação crítica e cidadã acerca da preservação ambiental, mobilizando saberes distintos e integrando conhecimentos até então apartados.

Para fortalecer a difusão da Educação Ambiental, por meio da educomunicação, o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) estabeleceu diretrizes para elaboração de campanhas, projetos e ações nesta área, no setor público, na iniciativa privada e na sociedade civil. Promover o acesso à informação e ao conhecimento das questões ambientais e científicas de forma clara e transparente (BRASIL, 2010b, p. 2). As diretrizes do CONAMA se coadunam com a lei federal nº 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e reconhecem a importância de “mobilizar comunidades, educadores, movimentos sociais, grupos e instituições, incentivando a participação na vida pública, nas decisões sobre acesso e uso dos recursos naturais e o exercício do controle social em ações articuladas” (BRASIL, 2010b, p. 3). A partir desta resolução, entende-se que educação, comunicação e participação social podem ser articuladas para a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

Os avanços alcançados na legislação têm contribuído para estimular a discussão sobre as questões ambientais nas escolas. Atualmente, o ambiente escolar está mais propício para instigar e conscientizar crianças e jovens a perceberem esta temática como campo de ação estruturante para melhorar a qualidade de vida, enquanto atitude cidadã diante do mundo e com o mundo.

Para Mauro Guimarães:

No trabalho de conscientização, é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”, é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim como os valores do próprio educador que está trabalhando em sua conscientização. É permitir que o educando construa o conhecimento e critique valores com base em sua realidade, o que não significa um papel neutro do educador que negue os seus próprios valores em sua prática, mas que propicie ao educando confrontar criticamente diferentes valores em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes (GUIMARÃES, 2007, p. 32).

O desenvolvimento da consciência crítica pressupõe autonomia no pensar e no agir do educando, tomando como referência a realidade concreta e o que pode ser transformado nela. Nessa perspectiva, o educando assume a responsabilidade de construir seu repertório de reflexão-ação diante da problemática ambiental que o circunda, enquanto o educador atua como

agente provocador deste processo de conscientização. Nesta relação dialógica educativa, novas sínteses emergem como oportunidades para intervir na realidade e formular conhecimentos mais pertinentes ao contexto sociocultural do educando.

A Educação Ambiental também cria oportunidade para a tomada de posição em relação aos problemas ambientais, mobilizando as pessoas para o enfrentamento das causas que desafiam a humanidade no tempo presente. Segundo Marcos Sorrentino et al (2005), a Educação Ambiental:

(...) nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO et al, 2005, p. 288-289).

Mas, como propiciar experiências formativas em Educação Ambiental? Tatiana Aguiar (2021) defende a ação educativa dos professores como vetor para o processo de conscientização. Haveria assim um campo vasto de atividades para serem desenvolvidas, como “leitura, trabalhos escolares, pesquisas e debates, onde os alunos poderão entender os problemas que afetam a comunidade onde vivem” (AGUIAR, 2021, p. 5). Para Tânia Munhoz (1991), os professores são a peça fundamental, pois podem desenvolver hábitos e atitudes saudáveis de conservação ambiental e respeito à natureza, a fim de formar alunos conscientes e comprometidos com o futuro do país.

Nessa perspectiva, é preciso que o professor inclua as temáticas ambientais em sua prática educativa, dentro e fora da sala de aula, de modo a constituir processos de reflexão acerca do cuidado com o meio ambiente. Essas atividades demandam planejamento, materiais adequados e a interface com as demais disciplinas, visando o engajamento dos alunos na resolução de problemas cotidianos e estruturais da convivência equilibrada com a natureza.

Quando a ação educativa se volta para a abordagem de valores e atitudes sob o enfoque da sustentabilidade, cria-se oportunidade de conduzir os alunos à reflexão de vários assuntos ambientais, tais como: o consumo exagerado, o manejo de recursos naturais, a crise ambiental, o efeito estufa, os tipos de lixo, a coleta seletiva, a reciclagem, dentre outros, que podem contribuir para a adoção de práticas de preservação do meio ambiente. É preciso conscientizar os alunos de que a adoção de práticas sustentáveis em casa, na escola e na comunidade aumenta as chances de enfrentamento à degradação da natureza.

O despertar de uma consciência crítica sobre as questões ambientais pode ser adquirido na escola, tendo o professor como referência para o desenvolvimento de estratégias educativas

que fortaleçam a participação de alunos e de toda a comunidade escolar em torno da construção de uma sociedade ética e cidadã. Com efeito, os processos educativos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos e de competências pertinentes para a cidadania participativa diante dos desafios contemporâneos.

Considerando que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999), Munhoz preconiza que “a temática se correlacione com os currículos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, literatura, ciências sociais, políticas e econômicas” (MUNHOZ, 1991, p. 63), a fim de que seu alcance seja abrangente, sistemático e se enraíze nas questões atuais da vida em sociedade.

## **2.2. Metodologia**

A preocupação com os problemas ambientais gerados pelo lixo doméstico conduziu a pesquisa para o levantamento de dados empíricos sobre como alunos e profissionais da educação da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Madalena Pisalidam com os resíduos produzidos em suas residências. A revisão de literatura em artigos científicos, em livros especializados e na legislação pertinente possibilitou a fundamentação teórica da pesquisa de campo, contribuindo, assim, para o aprofundamento das categorias conceituais relacionadas à Educação Ambiental, que compuseram os argumentos centrais deste estudo.

A bibliografia consultada está na base de dados da plataforma Scielo, uma das maiores bibliotecas virtuais de artigos científicos no país, e no repositório virtual da Universidade Vale do Cricaré, no qual se encontram publicadas pesquisas acadêmicas relevantes sobre educação e tecnologia, inclusive em relação ao cotidiano de escolas públicas. A consulta foi empreendida entre os meses de junho e agosto de 2023. Período coincidente à aplicação da pesquisa de campo.

Optou-se por aplicar um questionário sobre o manejo sustentável do lixo doméstico para os 40 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e para 10 profissionais do magistério e funcionários escolares da EMEIEF, totalizando 50 participantes. Essa escolha levou em conta o fato de que os alunos estavam cursando o último ano do Ensino Fundamental, o que poderia contribuir para maior envolvimento com as reflexões e atividades práticas do projeto. Considerou-se também relevante a participação dos profissionais da educação, da docência à administração escolar, diretamente envolvidos com a turma do 9º ano, tendo em vista que a interdisciplinaridade é um pressuposto imprescindível da Educação Ambiental (AGUIAR, 2021; BRASIL, 1999; MUNHOZ, 1991; SILVA, 2019), bem como a necessidade de que os saberes construídos coletivamente ultrapassem a sala de aula (FREIRE, 1996).

A EMEIEF está situada no bairro Vila Izabel, no município de Castelo, estado do Espírito Santo, Brasil. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, este estabelecimento de ensino atendia 636 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II pela rede municipal de educação de Castelo. Em seu entorno social, a comunidade tem lidado com o desafio do descarte de lixo doméstico em locais inapropriados, o que motivou o desenvolvimento do projeto educativo para conscientizar a comunidade escolar acerca da adoção de práticas de seleção e descarte adequado de resíduos.

Para Uwe Flick (2013), a pesquisa social se envolve com a vida cotidiana e seus resultados podem contribuir para a tomada de decisões que impactam diferentes escalas da sociedade. Dessa forma, o estudo buscou guardar convergência com a iniciativa da EMEIEF Madalena Pisa em despertar a consciência ambiental nos alunos para a disseminação de práticas sustentáveis em relação ao lixo doméstico, buscando o envolvimento de toda a comunidade escolar e do entorno social da escola. E, com isso, contribuir para a construção de uma cultura democrática de preservação ambiental como responsabilidade compartilhada por todas as pessoas dentro e fora do ambiente escolar.

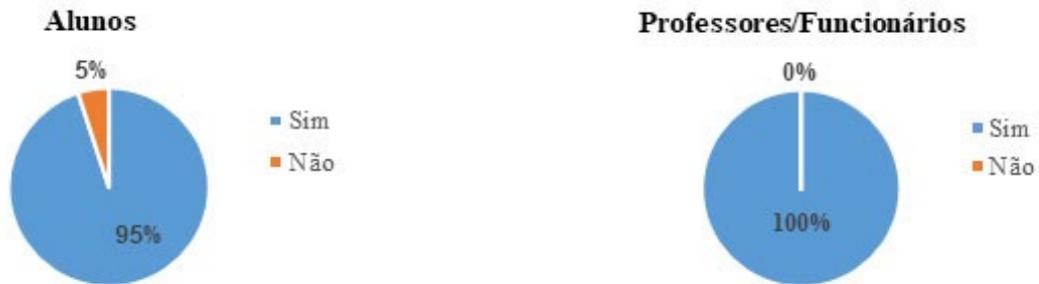
Os dados analisados por este estudo fizeram parte da avaliação diagnóstica do projeto de conscientização ambiental desenvolvido na EMEIEF, que envolveu toda a comunidade escolar no ano letivo de 2023. Ainda que o presente artigo se limite a descrever os resultados obtidos com a pesquisa empírica, sistematizando a percepção dos participantes quanto ao manejo sustentável do lixo doméstico, também foram realizadas rodas de conversa para refletir sobre os impactos do lixo na comunidade e na sociedade. Esses diálogos pedagógicos consideraram a importância da EMEIEF se constituir como uma referência para estimular a comunidade escolar e o entorno social a adotarem a separação e descarte correto dos resíduos sólidos.

### **2.3. Resultados e Discussões**

O questionário aplicado alcançou 50 participantes, sendo 40 alunos do 9º ano e 10 professores e funcionários da EMEIEF Madalena Pisa. Conforme o escopo da pesquisa, os dados coletados permitem a comparação das respostas entre alunos e professores/funcionários. Para melhor visualização dos resultados obtidos, foram gerados gráficos segmentados por pergunta, evidenciando a resposta de cada segmento que participou da pesquisa.

De modo geral, a intencionalidade subjacente ao questionário residiu em contribuir para despertar a reflexão acerca da separação e reaproveitamento do lixo doméstico, entendendo que assumir consciência ambiental pode trazer ganhos positivos para o meio ambiente e potencializa a formação cidadã. Para tanto, cinco perguntas objetivas foram estruturadas para conduzir os participantes ao ciclo do lixo doméstico até a coleta seletiva.

Gráficos da Pergunta 1 – Você sabe o que é lixo doméstico?



Fonte: Elaborados pelas autoras.

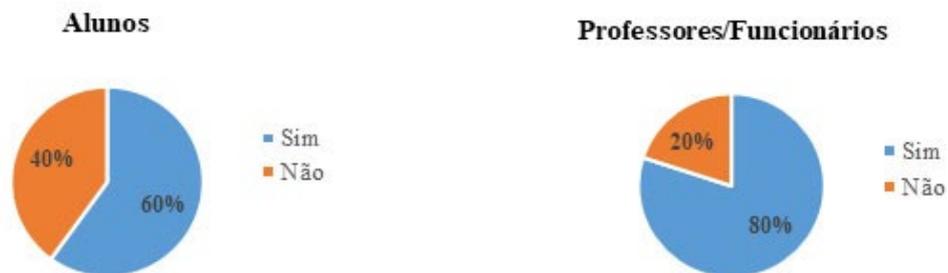
Do total de alunos participantes, apenas 5% não desconheciam a natureza do lixo doméstico. Enquanto a totalidade de professores e funcionários respondeu positivamente à pergunta.

Ainda que lixo seja conceitualmente polissêmico, entende-se que as sobras de variados compostos e outros materiais que são descartados pelas residências podem ser consideradas lixo doméstico (ALMEIDA e AMARAL, 2006). Com efeito, lixo é tudo aquilo que não é ou não pode ser reaproveitado.

O fato de 5% dos alunos demonstrarem desconhecimento sobre o assunto, aponta para a necessidade de os processos educativos atuarem para a consciência ética acerca dos resíduos produzidos nas residências. E esse aprendizado pode ser estendido para as famílias.

Já os profissionais da educação indicam integração com o tema proposto. Nesse sentido, reforça-se o papel estratégico de professores e funcionários de escola para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental no ambiente escolar.

Gráficos da Pergunta 2 – Em seu lar, você faz a separação do lixo doméstico?



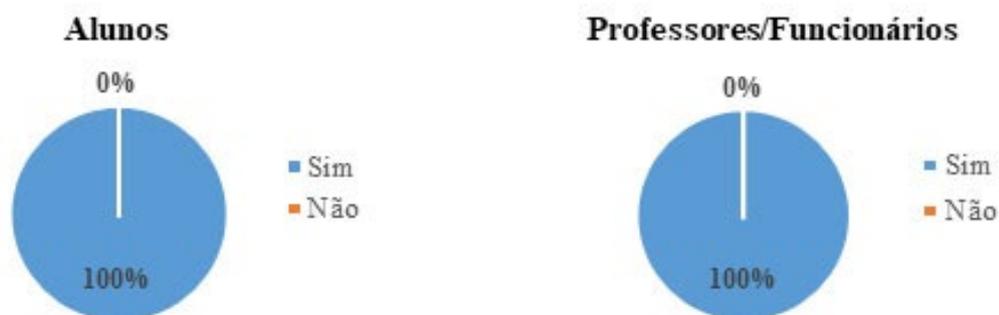
Fonte: Elaborados pelas autoras.

Quando confrontados sobre a adoção da prática de seleção do lixo doméstico em suas residências, 60% dos alunos responderam que sim, e outros 40% responderam que não. Entre professores/funcionários, 80% responderam positivamente, enquanto para os outros 20% a resposta foi negativa.

Em relação aos alunos, esses dados podem indicar que parte significativa não tinha conhecimento sobre a importância ou até desconhecia como fazer o processo de seleção do lixo doméstico. Alguns casos, houve manifestação de desinteresse pela prática de seleção, demonstrando desmotivação para realizar o trabalho de limpeza dos materiais a serem descartados.

A maioria absoluta dos profissionais da educação possui consciência sobre a necessidade de realizar a separação do lixo doméstico, enquanto a minoria apresentou desinteresse pelo trabalho que esse processo demanda, assim como parte dos alunos.

Gráficos da Pergunta 3 – Você considera que o lixo é um problema para a sociedade?

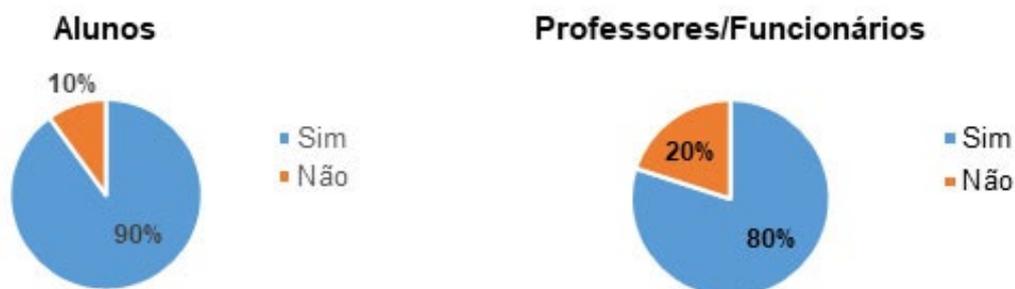


Fonte: Elaborados pelas autoras.

Os gráficos acima indicam a unanimidade entre os participantes em torno da problemática do lixo. Alunos e profissionais da educação manifestaram desconforto em relação ao descarte do lixo no meio ambiente.

Trata-se de um problema que extrapola a esfera individual ou até mesmo comunitária. Conforme discutido até aqui, a produção de lixo doméstico e/ou resíduos sólidos demanda investimentos e políticas públicas estruturais, envolvendo a participação de toda a sociedade (ABRELPE, 2022).

Gráficos da pergunta 4 – O caminhão da coleta de lixo passa em sua rua?



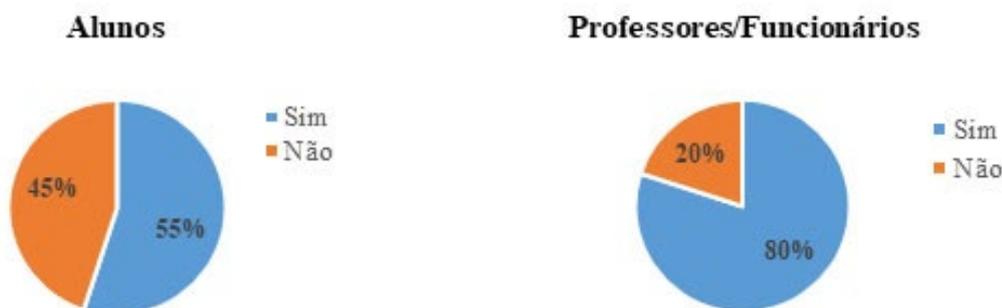
Fonte: Elaborados pelas autoras.

Do total dos 50 participantes da pesquisa, apenas 6 pessoas não são atendidas pelo serviço municipal de coleta de lixo, como demonstrado nos gráficos acima dispostos. Esses alunos e professores residem em comunidades rurais afastadas do centro do município, onde é comum as pessoas queimarem ou enterrarem o lixo doméstico, por conta da ausência de caminhão de lixo.

Convém observar que a coleta do caminhão de lixo é realizada de forma inapropriada. O lixo doméstico é recolhido de forma homogênea. A coleta seletiva, caso fosse implementada, contribuiria para o reaproveitamento de materiais diversos, diminuindo assim o quantitativo de resíduos destinados aos aterros sanitários ou ao lixão a céu aberto.

Com efeito, o enraizamento das diretrizes do Planares e da PERS-ES é um grande desafio, que exige investimentos em Educação Ambiental para os cidadãos e para os gestores públicos municipais. Articulado a isso, a adoção de um modelo de gestão e gerenciamento de resíduos, de caráter público, com base nos princípios de cooperação e solidariedade, para modernizar a cadeia produtiva dos resíduos sólidos nos municípios brasileiros (BRASIL, 2022).

Gráfico 5 – Você conhece alguma associação de catadores de resíduos sólidos?



Fonte: Elaborados pelas autoras.

Parte significativa dos alunos (45%) e um quantitativo minoritário de profissionais da educação (20%) da EMEIEF Madalena Pisa desconhecem o trabalho realizado por associações de catadores de resíduos sólidos, entre as quais está a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Castelo/ES.

A atuação das associações e cooperativas de reciclagem contribui para a geração de ocupação e renda e também para aumentar o tempo de vida útil dos aterros sanitários. Embora seja um trabalho invisibilizado pela sociedade, essas formas associativas possuem grande relevância para a redução do impacto ambiental do lixo doméstico e de rejeitos produzidos por atividades econômicas nas cidades brasileiras.

De modo geral, os resultados obtidos a partir do trabalho com os alunos e profissionais da educação da EMEIEF mostraram a sensibilidade deles para a importância do reaproveitamento dos resíduos sólidos e dos cuidados com o meio ambiente. O projeto também mobilizou as demais turmas e funcionários da escola, a respeito da separação (coleta seletiva) e reaproveitamento para a sustentabilidade. Houve também promoção da interdisciplinaridade com aulas de outros docentes, explorando diferentes métodos pedagógicos e contextos de ensino.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há consenso sobre os desafios provocados para a saúde e o meio ambiente em virtude da destinação inadequada do lixo (ALMEIDA e AMARAL, 2006; BECEVELLI, 2017; ESPÍRITO SANTO, 2019; ABRELPE, 2022). Nos últimos anos, ocorreram avanços na legislação brasileira para consolidar políticas públicas estruturais voltadas ao manejo sustentável de milhões de toneladas de resíduos produzidos por ano no país, como a instituição da PNRS, do Planares e do PERS-ES. Segundo a ABRELPE (2022, p. 34), “faz-se necessário implementar infraestruturas, sistemas e tecnologias que permitam universalizar a destinação ambientalmente adequada dos resíduos sólidos”. Para atendimento das “metas do Planares até 2040, os investimentos devem alcançar em torno de R\$ 60 bilhões” (ABRELPE, 2022, p. 36).

Além de problematizar as questões relacionadas ao lixo na sociedade, entendido como rejeito que não é ou não pode ser reutilizado ou reaproveitado, esse estudo se propôs a refletir sobre a importância da Educação Ambiental no contexto da escola pública, a partir da iniciativa da EMEIEF Madalena Pisa, voltada para a separação e aproveitamento sustentável do lixo doméstico, com a participação de alunos e profissionais da educação. Assim compreendido, buscou-se, a partir de um questionário com perguntas objetivas, despertar a consciência ambiental para a tomada de decisões acerca do lixo doméstico. Articulado ao instrumento de pesquisa de campo, uma série de atividades educativas desenvolvidas pela EMEIEF para sensibilizar a comunidade escolar à adoção de práticas sustentáveis de seleção e reaproveitamento de materiais descartados nas residências.

A partir da pesquisa de campo, constatou-se que a maior parte dos alunos entende a extensão da problemática do lixo. Porém, existem inúmeras atitudes diárias que não são realizadas pelas famílias nem pela comunidade escolar no que tange ao descarte adequado de lixo doméstico. Observou-se ainda que o trabalho realizado pelas associações de catadores de materiais recicláveis ainda continua invisível para parte significativa da EMEIEF Madalena Pisa.

Conclui-se que a Educação Ambiental é um instrumento fundamental para despertar a consciência cidadã sobre a preservação do meio ambiente, a partir de processos educativos interdisciplinares que dialoguem diretamente com o contexto social de alunos e profissionais da educação, estimulando-os a assumirem práticas sustentáveis, entre as quais a seleção e reciclagem do lixo doméstico. A partir de projetos de Educação Ambiental nas escolas, pode-se alcançar a conscientização ambiental nas famílias e comunidades, na perspectiva da construção de uma sociedade ecologicamente sustentável e com qualidade de vida para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **Associação Brasileira de Normas e Técnicas**. (2004). NBR 10.004: resíduos sólidos: classificação. Rio de Janeiro.

ABRELPE. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil 2022**. Disponível em: <https://www.abrema.org.br/panorama/> Acesso em: 4 ago. 2023.

AGUIAR, T. G. P. **O uso da cartilha como ferramenta para inserir na educação básica separação do lixo seco e orgânico**. TCC. Especialização. Curso de Especialização em Ensino de Ciências “Ciência é 10”. 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257076>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ALMEIDA, R. A. J.; AMARAL, S. P. Lixo urbano, um velho problema atual. In: **SIMPEP**. XIII. 2006. Bauru. Anais. Disponível em: <[https://simpep.feb.unesp.br/anais\\_13/artigos/78.pdf](https://simpep.feb.unesp.br/anais_13/artigos/78.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ANDRIOLI, A. I. A atualidade do marxismo para o debate ambiental. **Revista Espaço Acadêmico**. Maraingá, v. 9, nº 98, p. 01-08. Jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7542>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BECEVELLI, F. **Aplicabilidade da Política Nacional dos Resíduos Sólidos nas Séries Iniciais Fundamental I, das Escolas Municipais de Eunápolis-Bahia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 76 p., 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/851>>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n.1, p.185-203, jan./ abr., 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526/pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAMA nº 306**, de 5 de julho de 2002. Estabelece os requisitos mínimos e o termo de referência para auditorias ambientais. Disponível em: <https://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=271>. Acesso em: 02 de jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.305**, de 2 de agosto de 2010a. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONAMA nº 422**, de 24 de março de 2010b. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao\\_ambiental/resolucao\\_conama\\_n422\\_2010.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/resolucao_conama_n422_2010.pdf)>. Acesso em: 03 de jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Resíduos Sólidos – Planares**. Brasília: MMA, 2022. Disponível em: <<https://portal-api.sinir.gov.br/wpcontent/uploads/2022/07/Planares-B.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.414**, de 13 de fevereiro de 2023. Institui o Programa Diogo de Sant'Ana Pró-Catadoras e Pró-Catadores para a Reciclagem Popular e o Comitê Interministerial para Inclusão Socioeconômica de Catadoras e Catadores de Materiais Reutilizáveis e Recicláveis. Brasília: Centro de Documentação e Informação da Câmara de Deputados, 2023. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11414-13-fevereiro-2023-793769-norma-actualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CARVALHO, L. B. F. et al. Ensino Ambiental como instrumento de promoção de uma conduta consciente frente a preservação do meio ambiente. In: **Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. VIII. 2017. Campo Grande. Anais. Disponível em: <<https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2017/VII-010.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO (estado). Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Plano Estadual de Resíduos Sólidos do Espírito Santo** – PERS-ES. Vitória, 2019. 561 p. Disponível em: <<https://seama.es.gov.br/plano-estadual-de-residuos-solidos>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Saneamento, Habitação e Desenvolvimento Urbano. **Programa Espírito Santo sem lixo**. [s.d]. Disponível em: <<https://sedurb.es.gov.br/programa-es-semlixao#:~:text=O%20objetivo%20principal%20do%20Programa,sistemas%20que%20est%C3%A3o%20atendendo%20alguns>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 253 p.

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

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação**. 8 ed. Papirus, 2007.

MORENO, S. O Brasil gera cerca de 80 milhões de toneladas de resíduos por ano. Rádio Brasil/EBC, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2023-04/brasil-gera-cerca-de-80-milhoes-de-toneladas-de-residuos-por-ano>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MUNHOZ, T. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, jan. 1991. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1713/1452>>. Acesso em: 03 ago. 2023

OLIVEIRA, G. A. S.; BARRETO, B. B.; RACHED, C. D. A. Panorama do plano de gerenciamento de resíduos em saúde no Brasil. **Revista Gestão em Foco**. nº 10, p. 557-573, 2018. Disponível em: <<https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/12/046-Revista-Gestao-em-Foco.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PNUD. Atlas Brasil. **Perfil Castelo/ES**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/320140>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, nº 1, p.693-714, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766275003/html/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, N. M.; NOLÊTO, T. M. J. Reflexões sobre o lixo, cidadania e consciência ecológica. **Geoambiente On-line**, Jitaí, nº 2, p. 1-14, jan. / jun. 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufj.edu.br/geoambiente/article/view/25863/14854>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, R. B. **Educação Ambiental: um estudo de caso a partir da compreensão dos professores do ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 100 p., 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1013>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

SORRENTINO, Marcos. et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxz-VcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

VALLE, C. E. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente**. São Paulo: Pioneira, 1995.

# A RELEVÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BOA ESPERANÇA, PRESIDENTE KENNEDY - ES

THE RELEVANCE OF HEALTHY EATING IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL OF THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF BOA ESPERANÇA, PRESIDENT KENNEDY - ES

DOI: 10.29327/5499489.1-2

*Beatriz Alves Graça<sup>1</sup>*  
*Giovanni Guimarães Landa<sup>2</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo explorar a importância da alimentação saudável na educação infantil, com foco na unidade escolar CMEI Bem-Me-Quer, localizada na comunidade quilombola de Boa Esperança, em Presidente Kennedy-ES. O trabalho foi motivado pelo problema: como incentivar, de maneira lúdica, educativa e atraente, a prática de uma alimentação saudável no ambiente escolar? Ao entender os desafios e as estratégias eficazes para implementar práticas alimentares positivas no ambiente escolar, será possível reconhecer o impacto significativo que tais iniciativas podem ter não apenas na saúde das crianças, mas também na sua aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Para alcançar esse objetivo, utilizamos a produção teórica com Brasil (2006), Silva (2020), Matos (2016) e Madruga (2015). A população participante da pesquisa incluiu um diretor, uma pedagoga, três merendeiras, dez professores e vinte auxiliares de professores, que participaram do questionário, proporcionando valiosas contribuições. Os alunos da unidade escolar não participaram diretamente do questionário, mas o feedback deles foi obtido por meio das respostas dos participantes citados. Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado na Escola CMEI Bem-Me-Quer da Comunidade Quilombola de Boa Esperança buscam compreender as percepções dos educadores e demais participantes da pesquisa, bem como identificar os desafios e potencialidades para a promoção de hábitos alimentares saudáveis no contexto escolar. Por fim, diante da análise das respostas obtidas, percebe-se que a implementação do E-book na educação infantil permite que a unidade escolar atue de forma proativa na formação de hábitos saudáveis, criando uma base sólida para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. A valorização do momento da merenda como um espaço de bem-estar e aprendizado alimentar reflete uma prática positiva.

**Palavras-chave:** Alimentação Saudável; Educação Infantil; Formação de hábitos alimentares; comunidades quilombolas.

## ABSTRACT

This research aimed to explore the importance of healthy eating in early childhood education, focusing on the CMEI Bem-Me-Quer school unit, located in the Boa Esperança quilombola community, in Presidente Kennedy-ES. The work was motivated by the problem: how to encourage, in a playful, educational and attractive way, the practice of healthy eating in the school environment? By understanding the challenges and effective strategies for implementing positive eating practices in the school environment, it will be possible to recognize the significant impact that such initiatives can have not only on children's health, but also on their learning and socio-emotional development. To achieve this objective, we used theoretical production from Brasil (2006), Silva (2020), Matos (2016) and Madruga (2015). The population participating in the research included a principal, a pedagogue, three lunch ladies, ten teachers and twenty teacher assistants, who participated in the questionnaire, providing valuable contributions. The students of the school unit did not directly participate in the questionnaire, but their feedback was obtained through the responses of the aforementioned participants. The results obtained from the questionnaire applied at the CMEI Bem-Me-Quer School of the Boa Esperança Quilombola Community seek to understand the perceptions of educators and other participants in the research, as well as to identify the challenges and potential for promoting healthy eating habits in the school context. Finally, based on the analysis of the responses obtained, it is clear that the implementation of the E-book in early childhood education allows the school unit to act proactively in the formation of healthy habits, creating a solid foundation for the physical, cognitive and emotional development of children. The appreciation of snack time as a space for well-being and nutritional learning reflects a positive practice.

**Keywords:** Healthy Eating; Early Childhood Education; Formation of eating habits; Quilombola communities.

## 1. INTRODUÇÃO

A alimentação saudável desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral de crianças em idade escolar, especialmente na educação infantil, quando hábitos alimentares começam a ser formados. No contexto das comunidades quilombolas, como a de Boa Esperança, em Presidente Kennedy, a promoção de uma alimentação equilibrada adquire ainda maior relevância. Essas comunidades, marcadas por uma rica herança cultural e por desafios sociais, destacam-se por sua relação única com a alimentação, que reflete saberes tradicionais e valores culturais transmitidos ao longo de gerações.

A alimentação é um fator de identidade de povos e grupos e diz respeito aos afetos, ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. Escolhas adequadas e saudáveis também respeitam os hábitos e as culturas regionais, tanto da cidade como do campo, de qualquer região brasileira ou de povos indígenas e povos e comunidades tradicionais, por exemplo, quilombolas e comunidades ribeirinhas, entre outras (BRASIL, 2019).

As escolas de educação infantil desempenham um papel crucial na formação de hábitos alimentares, sendo espaços estratégicos para a implementação de políticas e práticas que promovam a saúde e o bem-estar. Em comunidades quilombolas, essas instituições assumem também uma função social importante, atuando como agentes de valorização cultural e disseminação de conhecimento sobre a importância de alimentação saudável.

Nesse sentido propõe-se explorar a importância da alimentação saudável na educação infantil, focando em uma unidade escolar que pode desempenhar um papel crucial na formação de hábitos alimentares saudáveis entre seus alunos. Ao entender os desafios e as estratégias eficazes para implementar práticas alimentares positivas no ambiente escolar, será possível reconhecer o impacto significativo que tais iniciativas podem ter não apenas na saúde das crianças, mas também na sua aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

Considerando os aspectos relacionados à alimentação saudável na educação infantil, seus conceitos, definições e aplicações, propõem-se explorar a importância da alimentação saudável na educação infantil, focando especificamente em como uma unidade escolar, pode desempenhar um papel crucial na formação de hábitos alimentares saudáveis entre seus alunos.

Ao entender os desafios e as estratégias eficazes para implementar práticas alimentares positivas no ambiente escolar, será possível reconhecer o impacto significativo que tais iniciativas podem ter não apenas na saúde das crianças, mas também na sua aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Diante da grande demanda de se planejar uma alimentação mais adequada no ambiente escolar, foi realizada uma proposta de ação, baseado no (PNAE) e promover mais interação da parte pedagógica na unidade escolar na comunidade quilombola de Boa Esperança- no município de Presidente Kennedy-ES.

Assim, a problemática da pesquisa é apresentada pela seguinte questão: Como incentivar, de maneira lúdica, educativa e atraente, a prática de uma alimentação saudável no ambiente escolar?

Baseando-se na questão citada, a pesquisa terá como objetivo geral, promover a prática de uma alimentação saudável e consciente, de forma atraente, lúdica e educativa, na educação infantil em uma escola de Presidente Kennedy (ES). E como objetivos específicos:

- Valorizar o momento da alimentação, incorporando as tradições culturais locais;
- Identificar cores, texturas e sabores dos alimentos servidos pela escola, promovendo maior conscientização sensorial;
- Mostrar os benefícios da alimentação saudável no ambiente escolar, tanto para o aprendizado quanto para a saúde das crianças;
- Desenvolver, como produto final, um e-book com práticas saudáveis voltadas à alimentação infantil, servindo como material educativo para a comunidade escolar.

Dessa forma, este estudo pretende não apenas investigar as práticas alimentares existentes, mas também propor intervenções educativas e lúdicas que contribuam para a promoção de uma alimentação saudável e equilibrada. Ao final, espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento de políticas educativas mais eficazes e a criação de um e-book que sirva como guia para práticas alimentares saudáveis na educação infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi inicialmente realizada uma revisão bibliográfica, complementada por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa.

Para isso, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresenta a introdução do tema, incluindo as justificativas, a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos. O segundo capítulo aborda a revisão bibliográfica, fornecendo o embasamento teórico necessário para a pesquisa. O terceiro capítulo detalha a metodologia utilizada, especificando o tipo de pesquisa, a descrição da escola, a população, a amostra, e os procedimentos adotados para a coleta de dados é análise de dados. No quarto capítulo, são apresentados os resultados e a discussão, e o produto “E-book – Alimentação Saudável na Educação Infantil”. Por fim, as considerações finais, seguidas pelas referências utilizadas ao longo do estudo.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Alimentação escolar e a formação de hábitos saudáveis**

A educação infantil é um momento privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação. Com a intenção de garantir a promoção da alimentação saudável nas escolas, o Ministério

da Saúde e o Ministério da Educação determinaram a Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar, sendo a educação alimentar e nutricional uma das ações prioritária (BRASIL, 2006).

Segundo Silva; Neves; Netto (2016) a alimentação escolar é uma denominação para um conjunto de refeições oferecidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar através das escolas públicas brasileiras. Mostrando que a merenda na hora do intervalo já se tornou uma prática que constitui o meio escolar, ajudando a esses alunos a criarem hábitos alimentares.

Tendo como um de seus grandes desafios à promoção e também a conscientização para que os mesmos possam ter e usufruir de hábitos e atitudes mais saudáveis e conseqüentemente ter uma melhor qualidade de vida e assim também uma melhor e mais consciente educação alimentar (Silva et. al., 2019). É também na escola que muitas crianças realizam suas refeições, fazendo escolhas que revelam suas preferências e hábitos alimentares (Zancul, 2004).

A educação alimentar deve ser iniciada na infância, período no qual o hábito alimentar é formado. Visto que a escola desempenha importante função na formação do hábito alimentar e que nesse ambiente as crianças e adolescentes permanecem por um expressivo período de tempo, ela pode ser considerada um local privilegiado para a intervenção na busca de um estilo de vida que tenha por objetivo uma boa qualidade de vida presente e futura (Danelon; Danelon; Silva, 2006).

Gomes (2016), ressalta que a instituição escolar desempenha um papel ímpar no desenvolvimento físico, cognitivo e nutricional da criança, é um ambiente fundamental para a recuperação de hábitos alimentares saudáveis, para a promoção da segurança alimentar das crianças e jovens do Brasil e, sobretudo, contribuir com a nutrição, pois o comportamento alimentar de uma criança reflete nos processos de crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos, entanto é importante ressaltar que a família e os professores devem discutir sobre o tema, pois todos tem uma grande influência na vida da criança, e o primeiro contato com o alimento é dentro do ambiente familiar.

Os primeiros padrões de alimentação das crianças são definidos pela sua família e o convívio entre eles, pois a criança é dependente financeiramente dos pais, mas as outras interações que a criança cria como, por exemplo, na escola também acaba influenciando em seus hábitos alimentares (Maia et. al., 2012).

Gastrocenter (2007) discorre que a participação da família é de vital importância para que se possa desenvolver uma geração de pessoas saudáveis e dispostas para continuar a

construir a cada dia uma sociedade melhor, no entanto é fundamental que a família oriente e incentive seus filhos a terem uma boa alimentação, pois a educação começa em casa e dá se uma continuidade na escola.

A alimentação escolar tem como objetivo principal incentivar a aprendizagem, o rendimento escolar e o crescimento por meio de ações educacionais relacionadas a alimentação e nutrição. Dessa forma, o DHAA se tornou uma importante estratégia para a SAN dos estudantes (Nogueira et al., 2020). Mudanças no comportamento alimentar como o aumento do consumo de nutrientes, pode fazer com que ocorra melhoras nos resultados escolares (Gassman-Pines; Bellows, 2018).

A ausência da merenda escolar pode ocasionar sérios problemas no desenvolvimento dos estudantes, pois, na maioria das vezes, é a única refeição do dia para diversas crianças. Sendo assim, a merenda escolar deve ser adequada e atrativa, visando nutrir os estudantes e promover melhores hábitos alimentares, a fim de evitar problemas e agravos na saúde decorrentes da alimentação inadequada (Roque, 2017).

Amorim; Ribeiro; Bandoni (2020), reforçam que a falta de uma alimentação adequada pode prejudicar a aprendizagem do educando, além de causar problemas cognitivos, motores e afetivos. Enquanto que, crianças bem alimentadas possuem mais energia e são mais produtivas no ambiente escolar, além de manifestarem maior interesse e disposição em aprender após a merenda (Silva, 2020).

Segundo Silva (2020), professores relatam que, após os alunos se alimentarem, há um maior rendimento por parte dos mesmos, o que reforça a ideia de promover ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) sobre alimentação saudável e nutritiva em ambientes escolares para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, tendo como objetivo o aumento do desempenho escolar.

De acordo com Lima (2018), uma alimentação saudável e de qualidade no âmbito escolar auxilia o processo de aprendizagem do educando e, conseqüentemente, aumenta seu desempenho e permanência na escola. Sendo visto que, crianças e adolescentes apresentaram melhoras no desenvolvimento escolar, compreensão e aprendizagem, devido à boa nutrição que recebem em casa e na escola.

Dessa forma a responsabilidade da escola com o programa é de grande valia para um bom desempenho da merenda escolar, articulando cardápios propícios à criança e uma boa distribuição de compras essenciais para a qualidade da merenda escolar, incentivando assim na manutenção dos hábitos saudáveis baseada em práticas que remetem a significação social e cultural, perpassando hábitos alimentares trazidos de casa, criando assim um ambiente que favoreça o processo da escola como promotora de saúde (Lima, 2015).

## **2.2. Promovendo uma alimentação saudável na educação infantil**

A formação dos hábitos alimentares tem início na gestação e segue durante toda a infância, e principalmente entre os 2 a 3 anos de vida, vários fatores influenciam na alimentação da criança, tais como família, mídia, amigos, escola (Beauchamp; Mennella, 2011; Chaidez; Townsend; Kaiser, 2011; Savage; Fisher; Birch, 2007; Silva; Costa; Giugliani, 2016).

Segundo Toloni et. al. (2017) os primeiros anos de vida são classificados como o período vital para a construção de bons hábitos alimentares. Todavia, com as mudanças nos hábitos alimentares da população em geral, tem-se observado a substituição dos alimentos caseiros e naturais por alimentos industrializados, com altos níveis energéticos e baixa qualidade nutricional.

Cunha (2014) enfatiza que a alimentação não se define enquanto uma receita pronta para uso de todos, pois há tributos coletivos e individuais que devemos respeitar impossíveis de serem padronizados. A qualidade de vida em nosso dia-a-dia é de extrema necessidade, apesar de este termo ter várias definições de acordo com o parâmetro de concepção de cada indivíduo, de uma forma geral a qualidade de vida pode ser definida como aquela que envolve elementos, como boa alimentação, educação, moradia, práticas de exercícios físicos, relações harmoniosas, diversão com familiares e amigos, entre outros.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Gomes (2016), a instituição escolar desempenha um papel ímpar no desenvolvimento físico, cognitivo e nutricional da criança, é um ambiente fundamental para a recuperação de hábitos alimentares saudáveis, para a promoção da segurança alimentar das crianças e jovens do Brasil e, sobretudo, contribuir com a nutrição, pois o comportamento alimentar de uma criança reflete nos processos de crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos, entranto é importante resaltar que a família e os professores devem discutir sobre o tema, pois todos tem uma grande influência na vida da criança, e o primeiro contato com o alimento é dentro do ambiente familiar.

Por outro lado, uma parcela significativa da população brasileira encontra-se em estado de Insegurança Alimentar e Nutricional (InSAN). Essa condição, estipulada pela Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, garante a todo indivíduo o direito ao acesso a alimentos suficientes e de qualidade, que atendam às suas necessidades essenciais e pessoais (BRASIL, 2006a). Esta realidade prevalecente manifesta-se de várias formas, incluindo a fome, a desnutrição, as deficiências nutricionais, a obesidade e o desenvolvimento de doenças relacionadas com a alimentação. “A insegurança alimentar e nutricional na infância pode acarretar prejuízos a curto e longo prazos, caracterizando-se como problema de saúde pública no Brasil” (Stavski; Monteiro; Retondario, 2022, p.1).

Em um estudo de 2022, Stavski, Monteiro e Retondario exploraram os níveis de InSAN entre crianças que frequentam creches públicas no Paraná, utilizando a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar como referência. As descobertas revelaram que essas crianças apresentavam níveis elevados de InSAN:

30,3% das famílias estavam em situação de InSAN; 38,4% das crianças estavam com índice de massa corporal elevado para idade. No modelo multivariado, a renda per capita se manteve associada à InSAN. Conclui-se que grande parte das crianças menores de 4 anos que frequentam creches municipais em Ponta Grossa/PR se encontram em situação de InSAN. Há necessidade de implementação de estratégias sociais e políticas públicas para melhoria do acesso à alimentação de qualidade a fim de minimizar a situação de InSAN e garantir o crescimento e desenvolvimento adequado da criança (Stavski; Monteiro; Retondario, 2022, p.1).

A educação alimentar e nutricional destinada às crianças tem o propósito de gerar atitudes positivas e hábitos saudáveis em relação aos alimentos e promover a aceitação da importância de uma alimentação balanceada e a compreensão da associação entre a alimentação e a saúde (Oliveira; Sampaio; Costa, 2014).

Maus hábitos alimentares na infância podem desencadear prejuízos imediatos e a longo prazo, como diabetes *mellitus*, obesidade e doenças cardiovasculares. Por isso, é importante garantir à criança o acesso a uma alimentação adequada, saudável e de qualidade, a fim de propiciar um melhor meio para seu bem-estar, crescimento e desenvolvimento cognitivo (Stavski; Monteiro; Retondario, 2022, p.1).

### **2.3. O papel do nutricionista na educação nutricional escolar**

O termo “Educação Nutricional” refere-se a uma disciplina específica dos cursos de graduação em Nutrição, cujo objetivo é auxiliar na formação de profissionais aptos a executarem ações educativas que favoreçam a formação de hábitos alimentares saudáveis e a promoção da saúde (Dos Reis, 2014).

Segundo Bizzo e Leder (2005), a educação nutricional proporia a construção coletiva do conhecimento mediante planejamento didático participativo com integração entre a equipe de saúde, a escola, a criança e a família, e tendo como ponto-chave os conteúdos trabalhados ao longo e no momento da expressão das práticas, crenças, saberes e vivências da criança, de maneira integrada, e não dissociados em práticas pedagógicas exclusivamente teóricas.

Neste contexto, surge a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como estratégia vinculada à produção de informações e ações educativas que servem como subsídios para contribuir na promoção de práticas alimentares saudáveis e a saúde dos indivíduos, com possibilidades de

ampliação do poder de escolha e decisão a respeito da alimentação. A alimentação selecionada se torna parte do corpo humano, a partir dos nutrientes que formam combinações necessárias para manter a saúde e bem-estar (Casemiro, 2013).

Costa; Ribeiro; Ribeiro (2001), enfatizam que o nutricionista tem oportunidade de desenvolver seu potencial como educador em nutrição e de criar “condições para tornar o ambiente onde quem atua também ensina e aprende, num empenho conjunto na busca por melhores condições de saúde”.

A tendência das preferências alimentares das crianças na idade pré-escolar conduz ao consumo de alimentos com quantidade elevada de carboidrato, açúcar, gordura e sal, e baixo consumo de alimentos como vegetais e frutas, se comparados às quantidades recomendadas (Ramos; Stein, 2000).

O nutricionista precisa ter uma formação para educar, ou seja, educar para que se tenha uma população mais consciente da necessidade de uma alimentação saudável: A nutrição é um fator essencial na manutenção da saúde. Através de refeições balanceadas constitui um dos recursos utilizados pela medicina preventiva, alicerçados a outros para determinar uma vida saudável e duradoura. (Matos, 2016).

O nutricionista, enquanto profissional competente para realizar educação nutricional, tem como atribuição planejar atividades educativas e assistenciais, considerando as vertentes que influenciam a alimentação, os aspectos do desenvolvimento humano da população assistida, a realidade na qual está inserida e os estímulos adequados, tentando dessa forma obter sucesso nos objetivos educativos e promover hábitos alimentares saudáveis, com intuito de diminuir os agravos a saúde preconizados no art. 196 da constituição federal de 1988 que diz que a saúde é o direito de todos e dever do estado e que deve ser garantido mediante políticas públicas (Iuliano; Gambardella; Mancuso, 2009; BRASIL, 1998).

#### **2.4. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Nutrição para escolas**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é o programa que se responsabiliza pela alimentação escolar desde a educação infantil que abrange Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, o ensino fundamental, ou seja, 1º ao 9º ano, ensino médio e educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede pública de ensino escolar, podendo também abranger em algumas situações entidades de filantropia que estejam cadastradas no censo escolar. O PNAE é o programa social mais antigo do Governo Federal na área educacional, quando se refere ao tema de suplementação alimentar, tendo mais de meio século que foi criado (Madruga, 2015).

A partir de 1998, o PNAE passou a ser gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação (MEC) e tem a responsabilidade de transferir a verba destinada pela União para a merenda escolar. O recurso passado pela União deve ser acrescido pelos estados e municípios, além do mesmo zelar pela diretriz, coordenação, fiscalização e execução do programa (Ferreira; Alves; Mello, 2019).

A execução desse programa se dá através das Secretarias Estaduais de Educação nos estados brasileiros e também no Distrito Federal. Já os municípios ficam sob os encargos das prefeituras municipais, além das escolas federais (BRASIL, 2013).

Para se beneficiar desse programa, as escolas públicas devem estar cadastradas no Censo Escolar, que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). É importante ressaltar que as entidades filantrópicas ou comunitárias com algum vínculo público devem atender critérios da Resolução FNDE nº 26/2013 para serem considerados aptos a participarem do programa (BRASIL, 2018).

De acordo com a Lei 8.913/94, a transferência de recursos do governo Federal para os governos municipais ficou condicionada à criação dos Conselhos de Alimentação Escolar, com funções de fiscalizar o Poder Executivo, controlar a aplicação dos recursos financeiros e acompanhar a elaboração dos cardápios (Caldas; Ávila, 2013).

O PNAE é considerado o maior programa com a finalidade de complementar a alimentação da América Latina, haja vista o tempo que está em execução e o compromisso que vem desde 1988, sendo este programa universal para os alunos atendidos e o orçamento gasto.

Em ênfase Souza et. al.,(2015, p. 218):

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas públicas fundamentadas no direito dos escolares à alimentação saudável e adequada em consonância com a discussão da sustentabilidade na Nutrição e com os princípios da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN).

Amorim, Ribeiro e Bandoni (2020) ressaltam que, nesse contexto o objetivo maior do PNAE é garantir o direito humano a alimentação adequada, portanto, todos os alunos matriculados na rede pública de ensino precisam ter acesso ao Programa. Ainda para os autores, mesmo o Programa sendo universal, é preciso criar estratégias para que os alimentos cheguem de forma rápida a quem precisa, como forma de garantir a equidade. Embora o programa seja de caráter nacional, o país contém muitas diferenças e desigualdades em grande proporção.

Os princípios norteadores desse Programa é a universalização do atendimento; o tratamento igual a todos os alunos, respeitando as diferenças biológicas entre idades e as condições de saúde dos alunos; o respeito aos hábitos alimentares, considerando as práticas tradicionais

que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local; a continuidade da ação, visto que o atendimento se faz durante 200 dias letivos do ano; e a descentralização da gestão, uma vez que os recursos federais são repassados diretamente aos Estados e Municípios, responsáveis pela oferta da alimentação aos alunos (Peixinho, 2007).

O PNAE interfere secundariamente na economia local através da agricultura familiar. Wanderley (2009) descreveu a agricultura familiar como um modelo de produção que engloba economia doméstica, habitação, atividade profissional, patrimônio familiar e cria conexões socioeconômicas através de elos indissociáveis.

Uma das vantagens sobre as quais Santos et al. (2018) dissertaram é a de que o PNAE permite que o próprio produtor possa acessar tanto individualmente quanto por meio de organizações. Contudo, Rossetti, Winnie e Silva (2016) ressaltaram que para participar do programa, o produtor rural deve estar formalizado como pequeno produtor rural, o que o caracterizaria como agricultor familiar. Além de cumprir as exigências legais e sanitárias, que nem sempre condizem com a realidade do nível do empreendimento, essas exigências dificultam de certa forma a entrada do agricultor no programa.

Esse programa tem a finalidade de erradicar a fome e oferecer ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), nutrir, avaliar o estado nutricional e verificar a saúde dos educandos. Além disso, possibilita identificar a existência de possíveis problemas nutricionais e auxilia na formação de hábitos alimentares saudáveis (Rodrigues et al., 2021). Também, tende a reduzir a evasão escolar e aumentar o desempenho do aluno dentro da sala de aula (Ferreira et al., 2019).

O PNAE também visa combater a fome e a desnutrição e tem como objetivo respeitar os hábitos alimentares de cada região, como a cultura, costumes e tradições. Esse programa garante uma boa alimentação e nutrição a estudantes com baixa renda, ofertando ao menos uma refeição por dia, tendo como resultados a melhora dos hábitos alimentares e um desempenho acadêmico satisfatório (Roque, 2017; Ferreira; Alves; Mello, 2019).

Segundo o PNAE, 2014 (Programa Nacional de Alimentação Escolar), a promoção de saúde na escola se divide em três áreas de atuação:

- 1) **Educação em saúde:** pode ser efetivado através da inclusão do tema ao currículo, o desenvolvimento de materiais educativos e a capacitação de docentes;
- 2) **Serviços de saúde e alimentação:** serviços de saúde baseados nos aspectos preventivos, com execução de exames periódicos para os escolares; o fornecimento da merenda escolar e a formação de hortas escolares;
- 3) **Ambientes saudáveis:** é necessário assegurar condições adequadas do espaço físico escolar, a fim de promover bem-estar às pessoas, buscar assegurar aos alunos habilidades para a vida,

dotando-os de capacidade para analisar os fenômenos comunitários e estimular a prática de atividade física na escola (PNAE,2014).

Uma das principais conquistas do PNAE veio no ano de 2006, quando foi estabelecida a obrigatoriedade da presença de um nutricionista como Responsável Técnico no quadro de funcionários de todas as Entidades Executoras. Isso possibilitou uma melhor qualidade de atendimento do PNAE para atingir seu objetivo. Outra conquista de grande relevância para o programa foi a parceria que o FNDE firmou com as Instituições Federais de Ensino Superior criando os Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANES) unidades de suporte que fomentam ações e projetos que atendem os interesses e necessidades do PNAE, além da fornecer capacitação para agentes promotores do programa (BRASIL, 2018).

É de competência do nutricionista zelar pela preservação, promoção e recuperação da saúde, alimentação e nutrição no ambiente escolar. Para isto, as normas que abordam a atuação do nutricionista no âmbito do PNAE estabelecem que este profissional seja o responsável por um conjunto de ações técnicas tais como: realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional; planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, levando em consideração as necessidades alimentares específicas de crianças, adolescentes e adultos. Também deve propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos, dentre outras (CONSEA, 2004).

Figura 01: Pirâmide alimentar adaptada



Fonte: Adaptado de: Philippi et al. (1999) e Guia alimentar para crianças menores de 2 anos, Ministério da Saúde (BRASIL, 2005).

## 2.5. Caminhos para promover uma nutrição infantil equilibrada

Vários fatores influenciam o crescimento e a saúde da criança, entre esses, a alimentação se destaca como um dos mais importantes para garantir o adequado crescimento e prevenir carências nutricionais (Devincenzi et al., 2004). De acordo com Piassetzki e Boff (2018), estudos mostram que a infância é a fase crucial para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares,

e as instituições educacionais como creches exercem papel influenciador na alimentação das crianças, devido ao longo período de permanência nesses espaços.

O principal problema quanto à alimentação da criança em idade escolar é a qualidade dos alimentos ingeridos, devido ao maior acesso e à preferência a alimentos ricos em energia, gorduras e carboidratos tais como: frituras, salgadinhos, refrigerantes e doces em detrimento dos alimentos ricos em micronutrientes, como as frutas e hortaliças. Esse fato contribui para o aumento de problemas nutricionais, sendo assim, importante estimular a formação e a adoção de hábitos alimentares saudáveis durante a infância e a adolescência (Irala; Fernandez, 2001).

O acesso a uma alimentação saudável nesse período é, portanto, essencial, pois em virtude do crescimento e desenvolvimento dos ossos, dentes, músculos e sangue, as crianças precisam de alimentos mais nutritivos, em proporção ao seu peso, do que os adultos (Lucas, 2002).

A alimentação infantil saudável e de suma importância e está diretamente ligada a promoção da saúde e conseqüentemente o seu completo desenvolvimento, para isso, contudo e necessário que as exigências nutricionais sejam supridas. E como as crianças passam grande parte de seu tempo na escola à alimentação oferecida deve contribuir para este processo (Morais, 2006). Nutricionalmente falando uma alimentação saudável na infância pode prevenir a possibilidade de doenças crônicas que podem ter início na infância (Weffort et al., 2012, p.17).

De acordo com Zancul (2004), é necessário uma dieta rica em alimentos saudáveis, contudo nem sempre se consegue diferenciar os alimentos saudáveis dos que podem prejudicar a saúde. Ele nos afirma que uma alimentação para ser completa se faz necessário à ingestão de uma porção de cada alimento, com um prato bem colorido e diversificado. Alimentos estes que devem ser ricos em antioxidantes e com pouco teor de gorduras, principalmente gordura saturada.

Para uma refeição balanceada e adequada as refeições devem ter em sua composição alimentos variados como carnes, verduras, legumes e cereais como observado na figura 01.

A Pirâmide alimentar tem a finalidade de direcionar a quantidade ideal de alimentos a ser consumida. Esse direcionamento é importante principalmente para as crianças que precisam de orientações na questão alimentar e assim seguindo estas informações terá uma vida com maior qualidade (Freitas, 2002). Os alimentos são classificados em grupos de proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas e minerais, sendo necessária a ingestão das porções corretas para cada uma delas para a sua real absorção. Pois assim o corpo receberá a quantidade certa de nutrientes que necessita.

De acordo com Freitas (2002, p.43):

PROTEÍNAS – são alimentos construtores ou reparadores. Eles renovam nossas células gastas e constroem novos tecidos [...]. CARBOIDRATOS – são energéticos, sendo a principal fonte de combustível do corpo. Fornecem as calorias que gastamos diariamente em nossas atividades.

GORDURAS OU ÁCIDOS GRAXOS - também são energéticos e veiculadores de certas vitaminas. São também essenciais ao corpo. VITAMINAS – ou reguladores do funcionamento do corpo. Eles não fornecem energia, sua função é manter a máquina do organismo funcionando corretamente. MINERAIS - assim como as vitaminas, são reguladores. Exercem importante papel na manutenção da máquina viva. Estão presentes em toda parte do corpo interferindo no equilíbrio das funções vitais do sistema nervoso bem como de todo organismo.

Guelfi (2013) ressalta que o Ministério da Saúde elaborou um manual com os principais passos para desenvolver uma alimentação saudável, dentre estes, cito os passos mais relevantes de acordo com o estudo.

Para o BRASIL (2007):

- **Oferecer à criança diferentes alimentos ao dia. Uma alimentação variada é uma alimentação colorida.** Desde cedo à criança deve acostumar-se a comer alimentos quantidade de ferro e vitaminas que a criança necessita, mantendo uma boa saúde e crescimento adequados. A formação dos hábitos alimentares é muito importante e começa muito cedo. É comum a criança aceitar novos alimentos apenas após algumas tentativas e não nas primeiras. O que pode parecer rejeição aos novos alimentos é resultado do processo natural da criança em conhecer novos sabores e texturas e da própria evolução da maturação dos reflexos da criança. Os alimentos devem ser oferecidos separadamente, para que a criança aprenda a identificar as suas cores e sabores. Colocar as porções de cada alimento no prato, sem misturá-las.
- **Estimular o consumo diário de frutas, verduras e legumes nas refeições.** A criança deve acostumar-se a comer frutas, verduras e legumes desde cedo, pois esses alimentos são importantes fontes de vitaminas, cálcio, ferro e fibras.
- **Evitar açúcar, café, enlatados, frituras, refrigerantes, balas, salgadinhos e outras guloseimas, nos primeiros anos de vida. Usar sal com moderação.** Açúcar, sal e frituras devem ser consumidos com moderação, pois o seu excesso pode trazer problemas de saúde no futuro. O açúcar somente deve ser usado na alimentação da criança após um ano de idade. Esses alimentos não são bons para a nutrição da criança e competem com alimentos mais nutritivos. Deve-se evitar alimentos muito condimentados (pimenta, mostarda, “catchup”, temperos industrializados).
- **Cuidar da higiene no preparo e manuseio dos alimentos; garantir o seu armazenamento e conservação adequados.** Para uma alimentação saudável, deve-se usar alimentos frescos, maduros e em bom estado de conservação. Os alimentos oferecidos às crianças devem ser preparados pouco antes do consumo; nunca oferecer restos de uma refeição. Para evitar a contaminação dos alimentos e a transmissão de doenças, a pessoa responsável pelo preparo das refeições deve lavar bem as mãos e os alimentos que serão consumidos, assim como os utensílios onde serão preparados e servidos. Os alimentos devem ser guardados em local fresco e

protegidos de insetos e outros animais. Restos de refeições que a criança recusou não devem ser oferecidos novamente.

• **Estimular a criança doente e convalescente a se alimentar, oferecendo sua alimentação habitual e seus alimentos preferidos, respeitando a sua aceitação.** As crianças doentes, em geral, têm menos apetite. Por isso, devem ser estimuladas a se alimentar, sem, no entanto, serem forçadas a comer. Aconselha-se oferecer os alimentos de sua preferência, sob a forma que a criança melhor aceite, e aumentar a oferta de líquidos. Para a criança com pouco apetite, oferecer um volume menor de alimentos por refeição e aumentar a frequência de oferta de refeições ao dia. É importante sentar-se ao lado dela na hora da refeição e ser mais flexível com horários e regras. No período de convalescença, o apetite da criança encontra-se aumentado. Por isso, recomenda-se aumentar a oferta de alimentos nesse período, acrescentando pelo menos mais uma refeição nas 24 horas. Enquanto a criança come com sua própria colher, a pessoa responsável pela sua alimentação deve ir oferecendo-lhe alimentos com o uso de outra.

Segundo Danelon et al., (2006) atualmente a ferramenta mais segura e eficiente para combater distúrbios nutricionais, é o investimento em medidas de saúde que dependem, por sua vez, dos interesses dos gestores das políticas públicas. Essas medidas incluem mudanças nas propagandas de alimentos e guloseimas destinadas ao público infantil, modificações no teor de gordura e açúcar dos alimentos, estímulo às famílias à prática de atividades físicas e, principalmente, a utilização da escola como local no qual as questões nutricionais possam ser debatidas e transmitidas às crianças.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa exploratória, descrita por Gil (2009) como ideal para compreender fenômenos sociais em profundidade. Também foi descritiva, buscando mapear práticas alimentares existentes e suas relações com o contexto escolar.

O estudo foi realizado na escola CMEI Bem-Me-Quer, localizada na comunidade quilombola de Boa Esperança, em Presidente Kennedy-ES. A escola atende crianças de 4 meses a 5 anos e desempenha um papel estratégico no desenvolvimento cultural e educacional da comunidade. A escola oferece uma estrutura com salas de aula acolhedoras, um refeitório para as refeições escolares e espaços para atividades lúdicas, a escola se torna um local significativo para o desenvolvimento integral das crianças. Os participantes incluíram 1 diretor, 1 pedagoga, 3 merendeiras, 10 professores e 20 auxiliares de professores. A percepção das crianças foi obtida indiretamente, por meio das respostas dos educadores e funcionários.

Para a coleta dos dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados, que abordaram:

1. As práticas alimentares adotadas na merenda escolar;
2. A integração da educação alimentar ao currículo escolar;
3. A percepção dos educadores sobre a relação entre alimentação saudável e o desenvolvimento infantil;
4. As parcerias com a comunidade;
5. O feedback das crianças sobre os alimentos oferecidos.

Segundo Ludke e André (2001), questionários são eficazes para captar percepções subjetivas e narrativas ricas, especialmente em pesquisas qualitativas.

A escola é um ponto de integração da comunidade, fortalecendo laços e possibilitando o acesso à educação em um contexto que reconhece a importância de práticas saudáveis e culturais para o crescimento das crianças. Além disso, dispõe de uma equipe de profissionais qualificados, incluindo professores e auxiliares de professores, que acompanham e orientam as crianças em seu desenvolvimento.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Inicialmente, a amostra populacional foi definida e os materiais coletados sobre o tema em estudo foram minuciosamente, revisados no qual os dados foram descritos a partir de uma extensiva análise e em consonância com autores que contribuem com a abordagem do projeto. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve etapas de codificação e categorização, nas quais os dados brutos são organizados em unidades que representam ideias ou temas o que possibilita a identificação de padrões e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes.

Com base nessas categorias, foi realizado um agrupamento temático, possibilitando uma análise interpretativa mais aprofundada. Esse processo valorizou as respostas mediante o questionário, considerando os objetivos propostos e os contextos em que estão inseridos.

A análise dos dados coletados revelou pontos importantes sobre as práticas alimentares no ambiente escolar, destacando desafios e potencialidades para a promoção de hábitos saudáveis. Nesta seção analisam as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados à equipe escolar da CMEI Bem-Me-Quer, buscando compreender como a alimentação saudável é percebida e promovida no ambiente escolar. A análise também avalia se as respostas fornecidas pelos participantes condizem com as perguntas formuladas, destacando limitações e oportunidades de melhoria.

A primeira questão abordada foi relacionada a quais práticas alimentares são atualmente adotadas na merenda escolar e como elas contribuem para a saúde e bem-estar das crianças?

As respostas das merendeiras indicaram que o cardápio é elaborado por uma nutricionista, priorizando refeições balanceadas e seguras. Contudo, as respostas foram vagas ao detalhar como essas práticas contribuem para a saúde e bem-estar das crianças. Comentários como “a alimentação poderia ser mais colorida” mostram uma percepção, mas sem detalhamento sobre como melhorar a atratividade dos alimentos.

De acordo com Vasconcelos et al.,(2012), uma das competências designadas pelo PNAE foi a normatização e a produção da merenda escolar, definindo como deve ser sua elaboração, levando em conta características sensoriais, tais como cores, texturas, sabores, combinação e forma de preparo e propriedades nutricionais, envolvendo os alimentos ricos em nutrientes e importantes para o funcionamento do organismo.

Segunda questão direcionada a pedagoga como a educação alimentar é integrada ao currículo escolar e quais atividades são realizadas para sensibilizar as crianças sobre a importância de uma alimentação saudável?

A resposta da Pedagoga é parcialmente correta, pois aborda de forma geral a integração da educação alimentar ao currículo escolar, destacando sua abordagem interdisciplinar e o envolvimento de projetos pedagógicos e eventos escolares. No entanto, não especifica as atividades realizadas diretamente com as crianças para sensibilizá-las sobre a importância de uma alimentação saudável, conforme solicitado pela pergunta.

Nesse sentido a Lei 11.947/2009, Art. 2º, ao estabelecer as diretrizes da alimentação escolar, determina "a inclusão da educação alimentar e nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar...". A Lei nº 13.666/2018 alterou o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como tema transversal no currículo da educação básica (Bezerra; Gomes, 2023).

Terceira questão qual é a percepção dos educadores e profissionais da saúde sobre a relação entre alimentação saudável e o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças? As respostas fornecidas refletem observações pontuais e genéricas, mas carecem de profundidade e clareza para atender à pergunta. Não há uma abordagem explícita sobre a percepção de educadores e profissionais da saúde sobre a relação entre alimentação saudável e o desenvolvimento físico e cognitivo. O aspecto "cognitivo" é especialmente negligenciado, e o impacto físico é tratado de maneira superficial.

Isso sugere que pode haver uma lacuna de conhecimento ou falta de sistematização nas práticas e reflexões sobre o tema entre os educadores. Há necessidade de maior conscientização e capacitação para que os profissionais compreendam e articulem melhor a relação entre nutrição e os múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

Oliveira e Oliveira (2008) destacam a importância de que as ações educativas sejam desenvolvidas no sentido de promover a autonomia dos indivíduos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, respeitando as culturas alimentares e valorizando a história alimentar e a diversidade regional, ao mesmo tempo em que reconheçam os saberes populares e fomentem a biodiversidade local.

Além disso, é essencial que iniciativas, como informações e materiais educativos como e-books sobre a importância da alimentação saudável na educação infantil sejam uma ferramenta essencial para sensibilizar e informar os educadores sobre os impactos diretos de uma nutrição equilibrada no crescimento físico e cognitivo. Eles podem suprir lacunas de conhecimento evidenciadas nas respostas menos precisas, oferecendo informações baseadas em evidências e estratégias práticas para integrar o tema de forma eficaz no ambiente escolar. Além disso, ajudariam a alinhar o discurso dos educadores com a importância científica e prática da alimentação saudável para o desenvolvimento infantil. Parcialmente condiz com a pergunta.

Quarta questão direcionada ao Diretor, de que maneira as parcerias com a comunidade (como nutricionistas e agricultores locais) podem ser fortalecidas para promover hábitos alimentares saudáveis nas escolas? A resposta do Diretor condiz com a pergunta de forma clara e objetiva enfatiza a importância de projetos que promovam a integração entre a escola e a comunidade como uma estratégia para fortalecer parcerias com nutricionistas e agricultores locais. A proposta de atividades práticas, como visitas a hortas, destaca o potencial educativo dessas experiências em aproximar os alunos da origem dos alimentos e incentivá-los a valorizar a produção local.

Moreira et al., (2019) enfatizam que na horta escolar há diversas formas de aprendizado, como a história da agricultura, a importância da educação ambiental, a nutrição, alimentação entre outros. Deste modo o professor faz com que os alunos aprendam de uma forma mais dinâmica, plantando verduras, legumes e temperos, fazendo com que haja interesse nas aulas.

Quinta questão que tipo de feedback as crianças dão sobre os alimentos oferecidos na escola e como isso pode influenciar futuras mudanças no cardápio? As respostas apresentadas pelas auxiliares de professoras mostram que, na maioria dos casos, o feedback das crianças é espontâneo e direto, seja por expressões verbais, faciais ou gestos. No entanto, várias respostas não condizem com a pergunta ou não abordam claramente como o feedback das crianças se tornando parcialmente correta.

Pois a aceitação dos alimentos pelos estudantes é um importante fator para determinar a qualidade do serviço prestado pelas escolas em relação ao fornecimento da alimentação escolar. Além disso, evita o desperdício de recursos públicos na compra de gêneros alimentícios rejeitados. Para verificar a aceitação de algum tipo de alimento, o teste de aceitabilidade é um

instrumento fundamental, pois sua execução é fácil e permite uma verificação da preferência média dos alimentos oferecidos (ABNT, 1993).

De acordo com Ramos e Stein (2000), sobre a temática da aprendizagem na alimentação, pode-se utilizar como procedimento padrão o paradigma do condicionamento e assim, sugerem-se métodos para aumentar as preferências alimentares das crianças, por exemplo, pela aprendizagem na exposição repetida e na mera exposição, propiciando o conhecimento e familiaridade com o alimento; pela aprendizagem de associação de sabores aceitos com sabores rejeitados; e pela aprendizagem de associação de nutriente que promovam saciedade com sabores rejeitados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa "A Relevância da Alimentação Saudável na Escola de Educação Infantil da Comunidade Quilombola de Boa Esperança, Presidente Kennedy - ES", considera-se que, embora a escola desempenhe um papel importante na formação de hábitos alimentares saudáveis, ainda há desafios a serem superados para integrar, de maneira plena e eficaz, práticas alimentares que promovam a saúde, valorizem as tradições culturais locais e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

O primeiro objetivo, de compreender a relevância da alimentação saudável e sua importância no planejamento diário escolar, foi alcançado a partir da análise teórica e da percepção dos participantes. Entende-se que a alimentação saudável vai além da nutrição, englobando também aspectos culturais, pedagógicos e sociais, conforme aponta a literatura Carvalho (2016) que apontou que em idade escolar as crianças são as que mais necessitam de uma alimentação sadia, já que é nesse período que se desenvolvem psicologicamente e a partir do qual passam a desenvolver personalidade e hábitos alimentares. Que reforça sua importância como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

No que se refere ao segundo objetivo, o estudo também evidenciou a necessidade de maior articulação entre as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as ações locais, apontando que o fortalecimento dessas conexões pode resultar em benefícios tanto para a saúde das crianças quanto para a preservação de suas tradições culturais. Como produto final, a criação de um e-book educativo sobre alimentação saudável na educação infantil representa um passo importante para disseminar conhecimento e promover práticas efetivas na comunidade escolar, Ferreira, Alves e Mello (2019), destacam que o PNAE é uma política pública de alimentação escolar, que proporciona aos estudantes uma alimentação saudável e digna que contempla minimamente as necessidades diárias nutricionais. E através dessa merenda consegue diminuir o número de evasão dos alunos, melhorando o rendimento educacional, promovendo saúde e estimulando o desenvolvimento econômico social e local.

Por fim, diante da análise das respostas obtidas dos questionários aplicados aos funcionários percebe-se que a unidade escolar em questão deva atuar de forma proativa na formação de hábitos saudáveis, criando uma base sólida para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. Esses hábitos fortalecem o papel da escola como agente transformador na promoção da saúde e do bem-estar, preparando as crianças para uma vida mais saudável e consciente, pois na educação infantil, a unidade escolar funciona como um ambiente pedagógico inovador, acessível e fundamentado, capaz de promover a conscientização e a prática de hábitos alimentares saudáveis entre crianças, educadores e gestores.

Apesar do esforço em oferecer uma alimentação equilibrada, foi apontada a necessidade de maior variedade nos alimentos, para torná-los mais atrativos e estimular ainda mais o consumo por parte das crianças. A valorização do momento da merenda como um espaço de bem-estar e aprendizado alimentar reflete uma prática positiva, mas a inclusão de opções mais diversificadas e visualmente apelativas pode enriquecer ainda mais a experiência e contribuir para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis desde a infância.

## REFERÊNCIAS

- ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Análise sensorial de alimentos e bebidas**: terminologia –NBR 12806. Rio de Janeiro: ABNT, 1993. 8 p.
- AMORIM, A. L. B. de; RIBEIRO JR, J. R. S.; BANDONI, D. H. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n.4, p.1134-1145, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2016.
- BEAUCHAMP, G.K.; MENNELLA, J.A. Flavor perception in human infants: development and functional significance. **Digestion**, v. 83, n. 1, p. 1-6, 2011.
- BEZERRA, J. A. B.; GOMES, L.S. Educação alimentar e nutricional e formação de professores pedagogos. **Cadernos do FNDE**, v. 4, n. 08, p. 26-28, 2023.
- BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista De Nutrição**, v. 8, n.5, p. 661–667, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000500009>.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Alimentação e nutrição no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação - Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Guia alimentar para a população brasileira: Promovendo a alimentação saudável.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. 236 p.

BRASIL, **Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006.** Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.rebrae.com.br/banco\\_arquivos/arquivos/legislação pnae/1010.pdf](http://www.rebrae.com.br/banco_arquivos/arquivos/legisla%C3%A7%C3%A3o_pnae/1010.pdf)>. Acesso em: 03 outubro de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado, 1998.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Ministério da Educação. **Programa de suplementação, PNAE – Histórico.** 2018. Disponível em: Acesso: 10 nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. C512p. **Políticas de Alimentação Escolar** / Lorena Gonçalves Chaves Medeiros - 4ª ed. atualizada e revisada - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. 93 p.: il. - (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário; 12). ISBN 85-86290.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças menores de 2 anos** / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

CALDAS, E. de L.; ÁVILA, M. L. Continuidade de políticas públicas e o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, n. 148, p. 77-84, 2013.

CASEMIRO, J. P. **Cultura, Participação e Educação Popular e Saúde: a educação alimentar e nutricional como lugar de encontro na escola.** 2013. Tese (Doutor em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [http://www.nutes.ufrj.br/doutorado/arquivos/Tese\\_JulianaCasemiro.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/doutorado/arquivos/Tese_JulianaCasemiro.pdf) > Acesso em 11 de jun.2017.

CHAIDEZ, V.; TOWNSEND, M.; KAISER, L.L. Toddler-feeding practices among Mexican American mothers. **A qualitative study.** *Appetite*, v.56, n.6, p.29-32, 2011. Disponível em: . Acesso em:18 maio.2017.

CONSEA. **Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches.** Olinda-RE: In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR. Relatório final. 2004, 2º ed.

COSTA, E.Q.; RIBEIRO, V.M.B.; RIBEIRO, E.C.O. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção do conhecimento. **Rev Nutr.**, v.1, n. 3, p. 225-229, 2001. doi: 10.1590/S1415-52732001000300 009.

CUNHA , L. F. **A importância de uma alimentação adequada na educação infantil.** Ibaíti, 2014. Disponível em:. Acesso 20 de abril de 2018.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 85-94, 2006.

DEVINCENZI, M. U.; RIBEIRO, L. C.; MODESTO, S. P.; CAMPOS, K. A.; SIGULEM, D. M. **Nutrição e Alimentação nos Dois Primeiros Anos de Vida.** Compacta Nutrição. Vol. V – nº 1, 2004.

DOS REIS, W. A. Estratégias de educação nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. **Revista de Atencao Primaria a Saude**, v. 21, n. 4, 2014.

FERREIRA, H. G. R.; ALVES, R. G.; MELLO, S. C. R. P. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. **Revista da SJRJ**, v. 22, n. 44, p. 90-113, 2019.

FREITAS, P. G. **Saúde um Estilo de Vida. Baseado no Equilíbrio de Quatro Pilares.** São Paulo: IBRASA, 2002.

GASSMAN-PINES, A. G.; BELLOWS, L. Food instability and academic achievement: a quasi-experiment using SNAP benefit timing. **American Educational Research Journal Month**, v. 20, n. 10, p. 1-31, 2018.

GASTROCENTER. **Prevenir-se pela boca:** o que os alimentos fazem realmente pela saúde. 2007. Disponível em:<<http://wwwgastrocenter.com.br>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GOMES, W. da S. T. **Alimentação Escolar Saudável.** 2016. Monografia (Licenciatura em educação do campo, com habilitação na área de linguagem) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2016.

GUELFY, R. **Alimentação Saudável.** 2013. Monografia (Especialização em saúde para professores do ensino fundamental e médio) – Universidade Federal do Paraná.

IRALA, C. H.; FERNANDEZ, P. M. **Peso Saudável. Manual para Escolas. A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis.** 2001. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília. Disponível em: .Acesso em: 10 dez. 2007.

IULIANO, B. A.; GAMBARDELLA, A. M. D.; MANCUSO, A. M. C.. Educação nutricional em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos-SP. **O Mundo da Saúde**, v.33, n. 3, p. 264-272, 2009.

LUCAS, B. Nutrição na Infância. In: MAHAN, L. K; ESCOTT-STUMP, S. Krause: **Alimentos, Nutrição & Dietoterapia**. 10ª ed. São Paulo: Roca, 2002. Capítulo 10. 229-246.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MADRUGA, F. P. **Consumo alimentar de crianças de 6 a 24 meses no domicílio e em centros municipais de educação infantil**. Curitiba –PR. 2015. Dissertação - Curso de Pós- graduação em Segurança Alimentar e Nutricional, do Departamento de Nutrição, Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40491/R%20-%20%20%20FERNANDA%20PONS%20MADRUGA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20/01/2022.

MAIA, E. R.; JUNIOR, J. F. L.; PEREIRA, J. dos S.; ELOI, A. de C.; GOMES, C. das C.; NOBRE, M. M. F. Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. **Revista de Nutrição**, v. 25,n. 1, p. 79-88, jan./fev., 2012.

MATOS, C.H. **Estado nutricional e práticas de educação nutricional em escolares**. Artigo científico. 2016. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/mundo\\_saude\\_artigos/estado\\_nutricional.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/mundo_saude_artigos/estado_nutricional.pdf). Acesso em 24 de setembro de 2020.

MORAIS, M. **Avaliação de um programa de Educação Nutricional em uma escola particular do DF**. Monografia – Curso de alimentos – DF, Março de 2006. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/475/1/2006\\_MonicaMorais.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/475/1/2006_MonicaMorais.pdf). Acesso em: 20/08/2021.

MOREIRA, A. R. et al. Horta escolar em um centro municipal de educação infantil de São José dos Pinhais. **Brazilian Journal of Business**, v. 1, n. 1, p. 87-94, 2019.

NOGUEIRA, R. N. et al. **Interpretação dos gestores da região de Campinas sobre a Alimentação Escolar**. Segurança Alimentar e Nutricional, v. 27, p. 1-16, 2020.

OLIVEIRA, M. N.; SAMPAIO, T. M. T.; COSTA, E. C. Educação nutricional de pré-escolares – um estudo de caso. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 25, n.1, p. 093-113, 2014.

OLIVEIRA, S. I.; OLIVEIRA, K. S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 495-504, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000400008>.

PEIXINHO, A. et. al. Direito humano á alimentação adequada. **Revista Nutrição Profissional**, v. 2, n. 56. São Paulo, 2007.

PHILIPPI, S.T. et al. Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. **Revista de nutrição**, v. 12, p. 65-80, 1999.

PIASETZK, C. T. R.; BOFF, E. T. O. Educação alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância. **Revista Contexto e Educação**, v. 33, n. 106, p. 318-338, 2018.

PNAE - **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2014.

RAMOS, M.; STEIN, L. M. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. **Jornal de Pediatria** - Vol. 76, Supl.3, 2000.

RODRIGUES, R. L. S. et al. A educação alimentar e nutricional nas escolas no combate à fome e a desnutrição infantil: uma revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 4, p. 1-7, 2021.

ROQUE, E. M. **Alimentação em escolas públicas do Maciço de Baturité**: desafios da Segurança Alimentar e Nutricional. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.

SANTOS, L.F.; DE CAMPOS, A.P.T.; FERREIRA, M.A.M.; DE FREITAS, A.F. Implicações das redes sociais para o acesso às políticas públicas: Análise em Cooperativas da agricultura familiar. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 1, p. 329-353, jan-abr/2018, Taubaté, SP, Brasil.

SAVAGE, J.S.; FISHER, J.O.; BIRCH, L.L. Parental influence on eating behavior: conception to adolescence. **J Law Med Ethics**, v.35, n.1, p.1-18, September/ 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17341215>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVA, F. P. **A importância da merenda escolar no desenvolvimento das crianças na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SILVA, G.A.; COSTA, K.A.; GIUGLIANI, E.R. Infant feeding: beyond the nutritional aspects. **Journal of Pediatrics**, v.92, n. 3, p. 52-57, may/june 2016.

SILVA, L.B. da; NASCIMENTO, Á. L. do; COSTA, P. R. S.; SILVA, T. J. V. da; ALMEIDA, L. M. de. **A disseminação da educação alimentar em sala de Aula como estratégia para a educação em saúde**. 2019. CONEDU, VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: [file:///C:/Users/Renata/Desktop/Dados%20Renata/Desktop/PEDAGOGIA%20 %20EAD%20\\_](file:///C:/Users/Renata/Desktop/Dados%20Renata/Desktop/PEDAGOGIA%20%20EAD%20_)

IF%20URUTAI/Semin%C3%A1rio%20Tcc%20I/A%20DISSEMINA%C3%87%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ALIMENTAR%20EM%20SALA%20DE%20aula.pdf. Acesso em: 10/02/2022.

SILVA, R.H.M; NEVES, F.S.; NETTO, M.P. Saúde do pré-escolar: uma experiência de educação alimentar e nutricional como método de intervenção. **Rev APS**, v. 19, n. 2, p. 321-327, 2016.

SOUSA, A. A. de; SILVA, A. P. F. da; AZEVEDO, E. de; RAMOS, M. O. Cardápios e sustentabilidade: ensaio sobre as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Rev. Nutr., Campinas**, v. 28, n. 2, p.217-229, mar./abr., 2015. Disponível em: Nutri10.pmd (scielo.br). Acesso em: 11/10/2021.

STAVSKI, M.; MONTEIRO, F.; RETONDARIO, A. Insegurança alimentar em crianças que frequentam creches públicas em Ponta Grossa, PR. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/san.v29i00.8653701. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8653701>. Acesso em: 6 nov. 2024.

TOLONI, M. H. de A. et al. Preditores da introdução de alimentos industrializados na infância: estudo em creches públicas. **Mundo saúde (Impr.)**, p. 644-651, 2017. Disponível em Acesso em 15 nov.2020.

VASCONCELOS, F. A. G. et al. (org.). **Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília, DF: PNAE/CECANE-SC, 2012.

WANDERLEY, M, de N, B. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Série Estudos Rurais. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WEFFORT, V. R. S.; ESCRIVÃO, M. A. M. S.; MELLO, E. D. de; OLIVEIRA, F. L. C.; ROCHA, H. F. **Manual de Orientação**: Departamento de Nutrologia. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: SBP, 2012. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/pdfs/14617a-PDManualNutrologiaAlimentacao.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/14617a-PDManualNutrologiaAlimentacao.pdf). Acesso em: 21/08/2021.

ZANCUL, M. de S. **Consumo alimentar de alunos nas escolas de ensino fundamental em Ribeirão Preto**. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2004.

# PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS TURMAS DE 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19

TEACHING-LEARNING PROCESS OF CLASSES FROM 1ST TO 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

DOI: 10.29327/5499489.1-3

*Dhiego Mattos Costa<sup>1</sup>*

*1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o advento da pandemia da Covid-19, o isolamento e distanciamento social, investigando os reflexos no sistema educacional, justificando-se pela necessidade de analisar ações da gestão municipal, para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a problemática: de que forma a pandemia da Covid-19 impactou o processo de ensino-aprendizagem das turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo (ES), na visão dos educadores? Objetivando identificar, a partir da visão dos professores, de que forma a pandemia impactou o processo na escola *Giovani Cavallieri*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com os atores escolares, que buscou indícios que respondessem à problemática do estudo. Observou-se que as orientações e as ações planejadas pela gestão da escola sofreram com a falta de acesso a equipamentos tecnológicos, por parte dos educandos para o contato com os docentes, foi o maior obstáculo para o acompanhamento e a realização da proposta pedagógica planejada no início da suspensão das aulas presenciais. Os dados obtidos reafirmam a pertinência de práticas instituídas e que é necessário pensar em um novo layout dessas práticas. Concluiu-se que dos problemas enfrentados destaca a estrutura tecnológica insuficiente no ambiente escolar e profissionais com habilidades tecnológicas deficitárias, a gestão escolar e o corpo docente reorganizaram a metodologia utilizada e o uso das APNPs foi implantado visando maior alcance de alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem - Pandemia - Tecnologia - Ensino - Conectividade - Distanciamento.

## ABSTRACT

This paper reflects on the advent of the Covid-19 pandemic, isolation and social distancing, investigating the impacts on the educational system, justified by the need to analyze actions by the municipal administration to ensure the continuity of the teaching-learning process, focusing on the following problem: how did the Covid-19 pandemic impact the teaching-learning process of 1st to 4th grade classes in a municipal school in Vila Velha, Espírito Santo (ES), from the educators' perspective? The aim was to identify, from the teachers' perspective, how the pandemic impacted the process at the *Giovani Cavallieri* school. This is a qualitative research carried out through interviews with school stakeholders, which sought evidence that would respond to the study's problem. It was observed that the guidelines and actions planned by the school management suffered from the lack of access to technological equipment by students for contact with teachers, which was the biggest obstacle to monitoring and implementing the pedagogical proposal planned at the beginning of the suspension of in-person classes. The data obtained reaffirm the relevance of established practices and that it is necessary to think about a new layout for these practices. It was concluded that among the problems faced, the insufficient technological structure in the school environment and professionals with deficient technological skills stand out. The school management and teaching staff reorganized the methodology used and the use of APNPs was implemented aiming at greater student reach.

**Keywords:** Learning - Pandemic - Technology - Teaching - Connectivity - Distancing.

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir de março de 2020, por causa do agravamento da pandemia, toda a sociedade foi orientada a realizar várias medidas de prevenção na tentativa de evitar o alastramento e o contágio da Covid-19, sendo adotados como medidas principais o distanciamento e o isolamento social. Com essas ações, escolas, igrejas, comércios, indústrias, aeroportos, rodoviárias, tudo parou no país, sendo todos esses estabelecimentos fechados e adotadas providências devido à gravidade da doença e para que a sua propagação fosse reduzida.

Este é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Processo de Ensino-Aprendizagem das turmas de 1º Ao 4º Ano do Ensino Fundamental no Período Pandêmico da Covid-19”, que buscou indícios e reflexões sobre o processo educacional em uma escola da rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo (ES) investigando pontos estratégicos para apontamentos de fomento educacional. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2021 a comunicação direta entre professor e aluno continuou sendo a estratégia remota mais utilizada, seja por aplicativos de mensagem, redes sociais, e-mails, seja por outras formas tecnológicas.

A falta de estrutura de informática, de redes de internet, de adequação das escolas, a precária formação continuada de professores, dificuldade na introdução e participação da família na escola e no processo de ensino dos filhos, desigualdades sociais, falta de políticas públicas educacionais etc. foram fatores limitantes neste momento, embora o assunto já tenha sido muito discutido na literatura. A nova realidade, tão necessária durante a pandemia, afetou consideravelmente o desenvolvimento educacional dos alunos, em especial, dos mais pobres (Inep, 2021).

[...] o ensino remoto emergencial foi implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras, revelando o quanto as políticas educacionais precisam ser mais bem planejadas e implantadas, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Muitos alunos foram “invisibilizados” e tendo seus direitos educacionais negados devido à negligência das autoridades públicas (Gomide; Pereira; Machado, 2017, p. 35).

Pesquisas nesse viés ajudam a aprofundar o conhecimento sobre as implicações causadas pela pandemia no ensino. Esses estudos são de suma importância para prepararmos para o futuro e também para buscarmos rever o conhecimento perdido ou atrasado, objetivando o mínimo de impacto social.

Falhas ficam claras no tocante à acessibilidade de tecnologias, visto que nem todos os estudantes têm possibilidades e as ferramentas adequadas para dar continuidade aos estudos à distância. E mesmo aqueles alunos que possuem todo o aparato tecnológico, há ainda um preocupante distanciamento presente na relação entre educando e o educador, considerando que em todos os níveis de educação, essa relação e aproximação entre ambos é primordial e insubstituível (Gomide; Pereira; Machado, 2017, p. 41).

Nesse sentido, para minimizar a problemática educacional no período da pandemia e evitar a defasagem do ensino, foram empregados esforços para assegurar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, outros fatores externos (como falta de alimentação, desemprego, riscos à saúde) contribuíram para a baixa procura por parte das famílias interessadas na educação dos filhos. É preciso entender que a educação não se dissocia do restante da sociedade, tampouco o uso da tecnologia como fonte de consumo de informação.

É ir além do processo histórico de evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e seus usos na educação e identificar contextos em que diferentes práticas sociais interativas possam ser vivenciadas em ambientes presenciais e a distância (Pimentel; Carmo; Lopes et al., 2017, p. 54).

Os mesmos autores (2017, p. 97) analisam que:

Não basta introduzir as TICs nas atividades pedagógicas presenciais e/ou à distância, mas sim refletir sobre a modalidade à distância mediada por TICs, delimitando seu lugar no processo educacional, de modo a assumir que, por trás da técnica, há homens e mulheres com projetos educativos permeados por concepções de mundo e de sujeitos que vivem neste mundo.

A exclusão digital aprofundou as desigualdades educacionais, uma vez que muitas crianças em situação de pobreza não possuíam dispositivos eletrônicos ou acesso à internet estável. Isso resultou na impossibilidade de participar do ensino remoto e acessar recursos educacionais on-line, afetando diretamente seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico. O distanciamento social provocou a criação e aplicação de políticas públicas adequadas para continuação da educação no país.

Em um cenário de tantas questões que foram emergindo, a temática deste estudo é voltada para a seguinte problemática: de que forma a pandemia da Covid-19 impactou o processo de ensino-aprendizagem das turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo, na visão dos educadores?

Como objetivo geral da pesquisa, buscaremos identificar, a partir da visão dos professores, de que forma a pandemia da Covid-19 impactou o processo de ensino-aprendizagem em uma escola municipal de Ensino Fundamental em Vila Velha/ES.

Os objetivos específicos deste trabalho foram:

- Descrever e registrar todo o processo e ações adotadas pelo sistema educacional no município de Vila Velha/ES nas turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental no período de pandemia para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e recuperação dos estudos defasados;

- Evidenciar como a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental estava estruturada antes da pandemia e quais foram as orientações da gestão do sistema de ensino diante da nova realidade no período de pandemia;
- Evidenciar a nova rotina introduzida na escola e no processo ensino aprendizagem durante o período pandêmico da Covid-19
- Evidenciar na visão dos professores as dificuldades para desenvolverem o processo ensino aprendizagem ;

No âmbito nacional, as pressões externas e internas fizeram com que algumas medidas fossem tomadas a respeito do distanciamento social. Diante deste quadro, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 343, de 17/3/2020, orientou os sistemas educacionais a substituir as aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus Covid-19.

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Giovani Cavallieri, localizada na Rua Euclides da Cunha, 322, bairro Ataíde, Vila Velha/ES. O quantitativo de entrevistados está assim definido: um diretor escolar, três pedagogas e 13 professores regentes. Diante do exposto, a pesquisa destacou tópicos importantes que marcaram o processo educacional Covid-19 e educação.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Covid-19 e educação**

O ensino a distância – aulas on-line síncronas e assíncronas – já existia como oferta mercadológica há alguns anos no Brasil, porém em caráter optativo e apenas para núcleos de graduação e pós-graduação. Em meio à pandemia foi oferecida essa modalidade para o ensino regular como forma de manter o ensinamento tangível e acessível aos alunos. Nesta hipótese foi possível enxergar a importância de compreender a nova formatação de ensino que começara a se formar e, para manobrá-la, tornou-se necessário adotar uma prática que acordasse com tudo que houvesse de novo nesse período.

Características elementares como: adaptabilidade, resiliência, empreendedorismo, empregabilidade e flexibilidade, resultado tanto da perspectiva tecnicista de educação, quanto do aligeiramento da formação e implantação do ensino remoto/virtual, com implicações no processo ensino-aprendizagem e no trabalho docente, que redundam na formação de um perfil de trabalhador(a) apto aos chamados “novos tempos” (Guerra; Carrara; Martins, 2022, p. 571).

O novo modelo de ensino exigiu do profissional de educação maior interação com o mundo digital. Foi nítido o caminho traçado para adquirir a formação necessária em torno do que

se apresentou interessante a se aprender. Por conta da nova realidade, os educadores precisam promover práticas que melhor interagissem com o modelo contemporâneo de aluno que estava começando a surgir em meio aos anos pandêmicos.

Por diversos fatores, os estudantes foram trazidos às novas plataformas de aprendizagem, sem menosprezar outras igualmente eficazes, tais como o próprio livro didático já utilizado e o caderno adquirido pelos alunos no decorrer do ano letivo. E, mesmo em conjunto, todas essas ferramentas relativizaram a atenção dos educandos para o novo modelo de aula que começou a ser formado nos períodos iniciais da implementação das aulas on-line síncronas e assíncronas. Nurbianta, Philip e Zohri (2020, p. 133) refletem que “[...] quando a pandemia do COVID-19 atingiu o mundo, o papel dos professores se mostrou evidentemente insubstituível, mas um professor que não consegue operar e controlar as tecnologias pode ser substituído”.

Aqui ficou claro como as mais variadas formas de desigualdades puderam ser sentidas. Assim como toda a sociedade brasileira conseguiu observar, Morin (2020, p. 29) contribui ao dizer que “[...] o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais. Algumas estratégias precisavam começar a ser construídas para diminuir o enorme abismo social e intelectual que estava crescendo”, dentre elas a utilização de plataformas on-line, hospedagem de atividades e uso de redes sociais, como o WhatsApp, para estabelecer o máximo de comunicação possível entre professor, família e aluno.

A pandemia do coronavírus é a primeira que se vive no tempo on-line, em que a internet, com sua multiplicação da capacidade de se comunicar, ao mesmo tempo que propicia uma tomada de consciência global, cria grandes expectativas. Dessa forma, é perceptível que não se pode atribuir o aumento do uso das tecnologias digitais paralelamente ao desenvolvimento estudantil, e que a presença do mediador (por vezes o professor) é importante para conduzir o indivíduo ao conhecimento, às pesquisas, às plataformas, aos sites e conteúdos pertinentes a sua necessidade enquanto aluno.

Por conseguinte, vale lembrar que o pesquisador Prensky (2001) já observava, há mais de duas décadas, que os jovens fascinados pela velocidade da informação que a internet proporciona não se limitariam ao aprendizado exclusivamente oriundo dos conhecimentos de seu professor. Nesse viés, o educador hoje compreende que essas duas variáveis estão atreladas ao seu fazer pedagógico, e que o meio digital é uma ferramenta didática eficiente quando bem utilizada para o ensino de modo geral e, particularmente, como finalidade do trabalho educativo.

No novo normal (Ludovico; Molon; Franco et al., 2020) exigiu-se de todos uma reinvenção no modo como se administra o ensino, emergindo então um aprendizado mais ativo para a oferta de uma educação colaborativa, motivadora e envolvente, com capacidade para responder à maioria dos desafios existentes nas instituições de ensino, demonstrando que a educação

não pode ser considerada mais uma prática simples (Misseyanni; Lytras; Papadopoulou et al., 2018). Posteriormente às aulas, assiste a vídeos que complementam ou impulsionam o aprendizado, interagindo assim por meio de vários caminhos e não apenas pelo professor-aluno.

## **2.2. A pandemia da Covid-19 e o novo cenário escolar brasileiro**

Em março de 2020, a OMS estabeleceu a situação pandêmica em virtude da Covid-19. Foi necessário, de forma imediata, que vários campos do meio social se adequassem a esse novo contexto. A pandemia determinou a necessidade de investimento no capital humano e tecnológico (conjunto de ferramentas destinado a transmitir, processar e armazenar digitalmente as informações, bem como o conjunto de processos e produtos derivados das novas tecnologias, como software e hardware), utilizado nas indústrias e também na área educacional, ameaçando assim a aprendizagem de toda uma nação, como discorrem Guerra, Carrara e Martins (2022, p. 578):

O que vamos encontrar é uma lógica que dirige e alimenta o processo de conhecer a realidade através da aprendizagem de determinado modo de conhecer, ensinado sob a lógica das competências. O conhecimento, nessa perspectiva, não se constrói pela busca histórica de interpretação da realidade em sua essência e não é concebido ontologicamente e como uma produção social e histórica: ele é aprisionado nas evidências presentes, não sendo ultrapassado em sua aparência fenomênica.

Durante o impasse de como seriam geridas as novas estruturações do ensino, foram introduzidas as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs - chamadas de aulas síncronas), formato de atividade on-line que acabou virando apostilas impressas devido à falta de conectividade de muitos estudantes. No Ensino Fundamental, a inquietação envolvia as grandes perdas na consolidação de processos indispensáveis para a construção de seres sociais.

Se a instituição não tem conhecimento acerca das condições de estudo dos estudantes e de trabalho dos professores; das condições institucionais disponíveis (recursos e tecnologias); e da concepção de ensino-aprendizagem que orienta o trabalho docente, dificilmente algum projeto de ensino promoverá aprendizagem. Assim, o primeiro desafio para planejar o processo de ensino durante a pandemia é partir de dados precisos quanto às condições das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Gusso et al., 2022, p. 23).

A suspensão das aulas presenciais traz à tona uma discussão de suma importância, que é a forma utilizada pela Secretaria Municipal de Vila Velha para orientar as unidades de Ensino Fundamental – que compõem seu sistema de ensino – a respeito da continuação e garantia do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Abrangendo uma clientela de alunos com faixa etária de 6 a 9 anos, faz-se necessária uma proposta pedagógica que atenda às particularidades da comunidade, como defende Veiga:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1995, p.13).

A escola, como espelho da comunidade que a cerca, deverá ser o local de reorganização do projeto político-pedagógico, pois novas demandas sanitárias eram necessárias com a pandemia do novo coronavírus Covid-19. Essa ação não pode ser engessada, o referido projeto ou as transformações devem estar de acordo com as necessidades do momento, assim como afirma Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe "rupturas" com o presente e "promessas" para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Todo processo de reformulação deve levar em consideração a realidade local e seus anseios diante do momento complicado que a sociedade atravessa, com atenção especial ao estado psicológico das famílias e dos alunos. Tendo em vista que os espaços escolares foram fechados, locais em que toda a evolução pedagógica se transforma, é imprescindível que o sistema oportunize condições para o acesso, participação e construção coletiva de uma solução viável que atenda a comunidade em sua totalidade, como preconiza Caria (2011, p.13):

[...] presente nos projetos de escola, prevalecia a presença de textos que, além de reproduzirem estereótipos e superficialidades sobre a realidade local, pouco contribuíam para uma efetiva contextualização do planejamento curricular da escola. Não apresentavam evidências de que tinham sido sistematizados coletivamente.

Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade de uma análise criteriosa das condições financeiras e psicológicas das famílias que compõem a comunidade local antes das orientações e implantação de programas de ensino durante a pandemia. Então, foram adotadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a internet para continuidade dos estudos de acordo com as regras preconizadas pela Portaria n. 345/20 do MEC. Segundo autores:

Considerando que a única forma de acesso à educação seja por meios virtuais, o direito a educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias, porém a realidade tem trazido desafios. Enquanto a educação à distância tem assegurado e garantido a educação de muitos alunos/as, por outro lado, a educação na modalidade remota pode segregar uma parcela de estudantes desfavorecidos/as economicamente (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 38-46).

Segundo Freire (1996, p.14) “[...] o discurso legal precisa estar alinhado com a prática e o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial”. Na opinião de Feldman (2007), o conceito de ensino depende de características culturais, econômicas e tecnológicas e o seu processo deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem da relação fonema-grafema, de outro código, que tem em relação ao código oral. Assim, segundo o autor:

Pode-se concluir a respeito do conceito de alfabetização, como ato de ensino, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidade, o que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de educação tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem [...] (Feldman, 2007, p. 18).

Nos moldes vividos durante os anos de 2020 e 2021, para que aulas fundamentadas no currículo não se tornassem verdadeiros monólogos, algumas estratégias precisaram ser traçadas para que não houvesse um rompimento com o ensino. Dentre elas, Stumpenhorst (2018) propõe criar cinco maneiras de fornecer públicos autênticos, que são: a criação de um canal no YouTube para publicar trabalho dos alunos; estimular a criação de blogs; criar uma conta no Twitter para a classe partilhar informação; usar o feed do Instagram para compartilhar fotos dos alunos e de seu trabalho e usar Skype ou Google mais para interação e apresentação de conteúdos.

Esse tipo de decisão dar-se-á pelo que outrora fora comentado a respeito da participação efetiva dos alunos nas escolhas e nos processos em que foram envolvidos, pensando na prerrogativa de compor estruturas que deixem os estudantes mais confortáveis para aprender sem tanta pressão curricular. Que segundo Frigotto (2000), desempenha o papel de formar indivíduos capazes de transformar o mundo, o que se concretiza por meio de uma educação libertadora.

### **3. METODOLOGIA**

Esse trabalho buscou compreender como transcorreu o processo ensino- aprendizagem das turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental durante a ocorrência da pandemia da Covid-19 entre 2020 e 2022, numa escola da rede pública de ensino no município de Vila Velha/ES, que atende apenas alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Averiguou-se a visão de professores e outros educadores em relação às dificuldades ou facilidades que tiveram para o exercício do seu fazer profissional, verificando, ainda, como o poder público atuou no sentido do enfrentamento da nova realidade, que era o ensinar ao estudante via internet.

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que, como recomendam André e Ludke (2013), com intenção evidenciar descrições dos profissionais da educação e situações vivenciadas por eles, ou seja, retratar a perspectiva do nosso universo pesquisado, enfatizando mais o processo que o produto, como assevera Haguette (2013). Podemos dizer inclusive que a escolha pela pesquisa qualitativa se deu por entendermos, assim como Richardson (1985, p. 39), que estes tipos de pesquisa podem:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a situação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos.

A escolha pela abordagem se deu, ainda, porque buscamos abarcar uma variedade de sentidos dos sujeitos no seu contexto de vida, uma vez que era nosso desejo saber a forma como eles interagem com seu mundo vivencial, com trabalho voltado para o universo de atitudes, motivações, valores, sentidos, crenças e aspirações (Minayo, 2014).

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Giovani Cavallieri, localizada na Rua Euclides da Cunha, 322, bairro Ataíde, Vila Velha/ES. As entrevistas foram preenchidas presencialmente junto aos participantes da pesquisa dentro do ambiente escolar, em horário definido anteriormente com o corpo pedagógico da unidade de ensino. O quantitativo de entrevistados está assim definido: um diretor escolar, três pedagogas e 13 professores regentes. Por meio de entrevistas, o universo da pesquisa abrangeu a direção da escola, o setor pedagógico e professores regentes. Foram investigadas condições e alternativas propostas para garantir a recuperação dos estudos e a distorção idade-série. Todos os dados foram sistematizados, transformados em gráficos e relatórios descritivos para utilização na dissertação.

Em relação às entrevistas utilizadas na pesquisa, elas foram aplicadas com 08 (oito) perguntas abertas que serão preenchidas presencialmente pelos participantes dentro do ambiente escolar, em horário definido anteriormente com o corpo pedagógico da unidade de ensino. Falando especificamente sobre o uso da entrevista como uma técnica de pesquisa, Parasuraman (1991) diz que a construção de uma entrevista deve ser dentro de uma sequência lógica, para que por meio desse instrumento de coleta de dados se tenha a eficácia para o objetivo final. Segundo Chagas (2022), deve-se evitar frases com termos difíceis.

Para a entrevista, o uso preferencial foi pelas perguntas abertas, pois este tipo de indagação torna os respondentes mais cooperativos, permitindo, dessa forma, avaliar melhor as atitudes para facilitar nossas análises. Seguindo recomendação de Parasuraman(1991), ficamos atentos quanto às seguintes questões: evitar a nossa parcialidade quando das análises das respostas; esquivar-se dos vieses do pesquisador entrevistador; afastar-se de uma interpretação subjetiva das respostas; esforçar para não permitir que os respondentes divagassem sobre as nossas inquições.

As entrevistas foram aplicadas no local de trabalho dos nossos respondentes, em horário determinado por cada um deles. Em geral, o tempo de preenchimento das respostas era de 30 minutos. Ressaltamos que muitas das vezes nós acompanhávamos os profissionais na hora do preenchimento do questionário. Por essa razão, o tempo gasto quando a situação relatada acima ocorria extrapolava os 30 minutos em média o tempo gasto pelos nossos respondentes, o que elevava para até 50 minutos. Todos os dados coletados foram transformados em gráficos e relatórios descritivos, conforme pode ser verificado no capítulo Análise e discussão dos dados.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nosso propósito foi evidenciar como a pandemia da Covid-19, repercutiu no processo educacional e mais particularmente no processo de ensino aprendizagem entre os alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada no município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, com análise e a discussão dos dados, realizada na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Giovani Cavallieri, localizada na Rua Euclides da Cunha, nº 322, bairro Ataíde, Vila Velha – ES, atendendo alunos de 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Entre os participantes, observa-se que 100% dos docentes entrevistados relatam ter graduação. E destes, 95% possuem especialização, apresentado no quadro 1:

Tabela 01: Escolaridade: Especialização dos entrevistados.

ENTREVISTADOS	ESPECIALIZAÇÃO
Professora A	Educação Comunitária
Professora B, G, I	Alfabetização
Professora C	Ensino Religioso
Professora D	Gestão e planejamento educacional; alfabetização e letramento nas séries iniciais
Professora E	Gestão, orientação e inspeção escolar
Professora H	Educação Especial
Professora J	Educação Física Escolar
Professora K	Alfabetização, Educação Infantil e EJA
Professora L	Educação Especial e Psicopedagogia
Professora M	Administração Escolar
Professora N	Educação Especial, Séries Iniciais e Educação Infantil
Professora O	Psicopedagogia Institucional
Professor P	Gestão, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Psicanálise.

Fonte: O autor.

A pandemia determinou a necessidade de investimento no capital humano e tecnológico (conjunto de ferramentas destinado a transmitir, processar e armazenar digitalmente as informações, bem como o conjunto de processos e produtos derivados das novas tecnologias, como software e hardware), utilizados nas indústrias e também na área educacional. Durante a pandemia, emergiu um regime de exceção em que as estratégias para o ensino remoto foram implementadas de maneira apressada e desarticulada, muitas vezes ignorando fatores como desigualdades socioeconômicas e raciais. Com relação ao tempo que atua na educação, 10% dos docentes atuam entre 3 e 5 anos; 45% na faixa entre 10 e 15 anos e 45% dos entrevistados atuam acima de 16 anos na educação. Esse cenário evidenciou não apenas a precarização do trabalho docente, mas também o impacto das desigualdades educacionais, reforçando-as como resultados de dinâmicas políticas.

A capacidade dos professores para lidar com esses desafios variou conforme seu tempo de magistério, já que aqueles com maior experiência puderam, em alguns casos, articular melhor as demandas do ensino remoto, embora as condições adversas tenham imposto limitações a todos, incluindo que enfrentaram dificuldades com a adaptação tecnológica, a falta de recursos e o aumento das cobranças, expondo as fragilidades estruturais que dificultaram a garantia de um ensino inclusivo e de qualidade para todos.

Tais críticas ressaltam a relevância do ensino presencial, visto que a escola é um espaço público essencial para a negociação das diferenças (Seffner, 2013). Além disso, ela desempenha um papel fundamental no compartilhamento de experiências sociais e culturais, promovendo o senso de coletividade e fortalecendo as relações interpessoais (Guzzo, 2006). Com a autonomia de gestão proporcionada atualmente, a Unidade de Ensino pesquisada conseguiu adquirir alguns equipamentos tecnológicos para auxiliar e complementar a prática pedagógica, como data-show, notebook, caixas de som e microfones. No entanto, o corpo docente ainda estava em processo de aperfeiçoamento para o uso destas tecnologias no cotidiano escolar.

Assim como ocorreu na escola pesquisada, outros pesquisadores de diversas regiões do Brasil, são unânimes em afirmar que essa situação era na época uma realidade nacional, sobre essa questão, Gomides (2023, p. 35), analisando a situação nacional diz que:

[...]o ensino remoto emergencial foi implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras, revelando o quanto as políticas educacionais precisam ser mais bem planejadas e implantadas, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Muitos alunos foram “invisibilizados” e tendo seus direitos educacionais negados devido à negligência das autoridades públicas.

A possibilidade do uso de tecnologias digitais poderia ser uma possibilidade, mas como usar a tecnologia digital? Os alunos conseguiriam acompanhar? Teriam os alunos e mesmo os professores as ferramentas tecnológicas para tal? Se o uso das tecnologias digitais fossem utili-

zadas, como operar a partir delas? Quais as instruções seriam dadas e por quem? Perguntamos aos professores se estes receberam instruções claras com modelos e possibilidades do uso da tecnologia digital para realizar o processo educativo junto aos seus alunos.

Conforme os dados, todos os professores responderam que não receberam informações claras sobre o uso da tecnologia no trabalho que desempenhavam. Em relação a essa questão os dados revelam que as mesmas não foram claras, com modelos e nem estabeleceram possibilidades para o uso das tecnologias digitais. Tal situação foi uma realidade, aliás em outras localidades em diversos estados da federação. Sobre essa questão, Gusso et al 2022, p. 23) nos diz que:

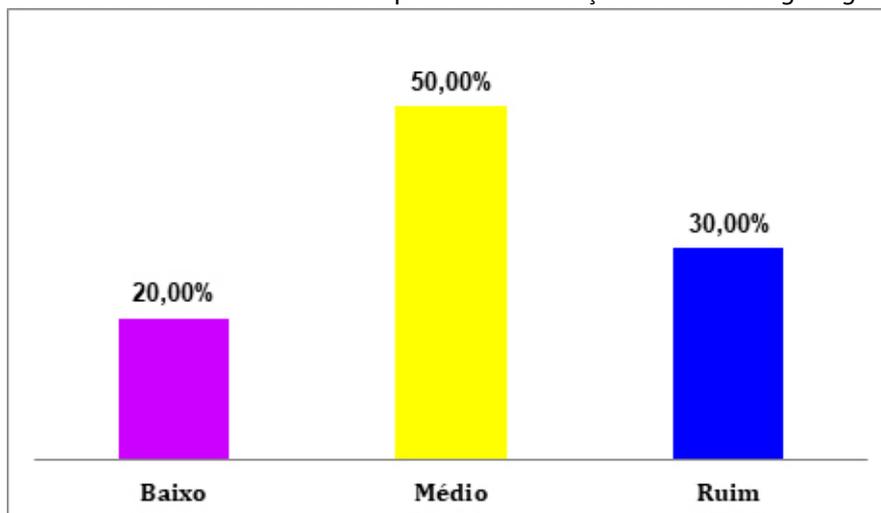
Se a instituição não tem conhecimento acerca das condições de estudo dos estudantes e de trabalho dos professores; das condições institucionais disponíveis (recursos e tecnologias); e da concepção de ensino-aprendizagem que orienta o trabalho docente, dificilmente algum projeto de ensino promoverá aprendizagem. Assim, o primeiro desafio para planejar o processo de ensino durante a pandemia é partir de dados precisos quanto às condições das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (GUSSO et. al., 2022, p. 23).

Acreditamos que essa realidade se deu em função de que o nível de conhecimento dos educadores brasileiros em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino fosse incipiente. Perguntado a direção da escola sobre a existência de uma preparação efetiva dos professores para o trabalho com as tecnologias digitais nos foi dito que “Os educadores tiveram que se virar para atender as demandas naquele momento”. É interessante que a direção da escola acredita que essa dificuldade desse acesso a tecnologia por parte dos professores se dava em primeiro lugar pelo desconhecimento destes em relação ao seu uso e mais ainda, acaba culpabilizando os professores por este fato, afirmando que isso o ocorria porque “Muitos ainda não sabem e também não querem [aprender]”.

Para a direção da escola o problema da dificuldade de implementar uma nova dinâmica na escola a partir do uso da tecnologia para o desenvolvimento do processo educacional se deu por diversas razões. Para a direção, eram tantas dificuldades, como o acompanhamento da família “[...] educadores sem compromisso, alunos com problemas familiares seríssimos, vários alunos da educação especial com laudo e sem salas, os professores sem auxílio”. Dessa forma, a mesma entrevistada entende que o processo da aprendizagem no período pandêmico “[...] transcorreu infelizmente de forma desastrosa. Os pais vinham buscar as atividades na escola, muitos não fizeram por falta de conhecimento e ajuda didática. Dentro da sala de aula já enfrentamos grandes desafios ao vivo, imagine a distância”.

O que nos foi relatado pela direção da escola e foi confirmado quando perguntamos aos nossos entrevistados se estes tinham conhecimento e experiência em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1: Qual o nível de seu conhecimento e experiência em relação ao uso da tecnologia digital para o ensino



Fonte: O autor, 2024.

Dos nossos entrevistados 50% (cinquenta por cento) disseram que esse nível era razoável ou médio, 30% (trinta por cento) baixo e 20% (vinte por cento) ruim, como podemos observar no gráfico 5. Quaisquer dessas respostas em verdade evidenciam o que na sua maioria os profissionais da escola onde realizamos a pesquisa não possui nível satisfatório de conhecimento para o uso da tecnologia digital para se apropriarem das tecnologias para o ensino em sala de aula. É preciso dizer que na maioria dos profissionais que atuam nessa escola, não tiveram em suas formações (graduação) ensinamentos acerca do uso dessa ferramenta como possibilidade de uso educacional). Esses indícios mostram o quanto ainda é necessário investir em ferramentas educacionais e em outros recursos tecnológicos.

Não estamos dizendo que o uso da tecnologia pudesse substituir o professor, sabemos que o professor é insubstituível, mas este pode sim, se apropriar da tecnologia para ajudá-lo no processo educacional. Tal como afirmam Nurbianta, Philip e Zohri (2020, p.133) que refletindo sobre essa questão dizem que “[...] quando a pandemia do Covid-19 atingiu o mundo, o papel dos professores se mostrou evidentemente insubstituível, mas um professor que não consegue operar e controlar as tecnologias pode ser substituído”.

Muito se tem falado dos problemas que se vivencia no processo educacional brasileiro, onde sabemos que o índice de aprendizagem dos alunos nos mais diferentes graus de ensino tem ficado a desejar. Se é verdade que a pandemia trouxe muitas incertezas quanto ao que poderia ser realizado pelos professores durante o período pandêmico, será que os professores por nós pesquisados entendem que a Covid-19 acelerou as mazelas já existentes na educação brasileira?

De acordo com os resultados, cem por cento dos nossos entrevistados responderam que sim. Revelando que a pandemia acelerou problemas já existentes na educação, agravados pela necessidade do uso de tecnologias durante o distanciamento social.

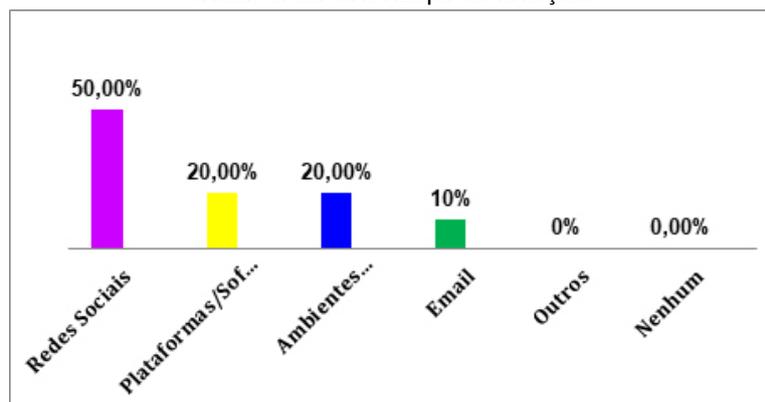
Considerando que a única forma de acesso à educação seja por meios virtuais, o direito à educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias, porém a realidade tem trazido desafios. Enquanto a educação à distância tem assegurado e garantido a educação de muitos alunos/as, por outro lado, a educação na modalidade remota pode segregar uma parcela de estudantes desfavorecidos/as economicamente (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 38-46).

Questionados os professores se a Covid-19 teria acelerado os problemas educacionais do país, os nossos entrevistados a unanimidade responderam que sim. Para o entrevistado A “A falta de preparo por parte de alguns profissionais da educação em lidar com a tecnologia, o aumento da evasão escolar, o aumento do número de alunos com dificuldades de aprendizagem” evidenciam essas dificuldades. Para o entrevistado B, a necessidade do “[...]uso extremado do celular”, os alunos tendo que usar uma ferramenta para a aprendizagem, sem nenhuma experiência para tal, teria a complicar e dificultar o processo educacional. Para o professor C, o uso abusivo do celular para a realização do processo de aprendizagem acabava tirando a concentração dos alunos, o que dificultava o processo educacional.

O professor D ao analisar como a pandemia da Covid-19 acelerou os problemas educacionais no país, entende que de forma geral, todos foram enormemente prejudicados, no entanto, entende que entre os mais prejudicados foram “Os alunos em fase de alfabetização [...]. O nível dessas crianças já era muito ruim, agora está alarmante”. O professor E corrobora a ideia do grande prejuízo que a pandemia da Covid-19 provocou pelo país afora, mas entende que os prejuízos foram para além da aprendizagem. Segundo ele “Os impactos negativos são preocupantes e ocorreram não somente no processo de aprendizagem, mas também na questão social. Por necessidade financeira, muitos tiveram que parar de estudar para trabalhar”.

Para o professor F, além de questões já apontados por outros professores, como desinteresse do alunado, a falta de participação da família, déficit de aprendizagem, eclodiram “[...] graves problemas emocionais, a agressividade e a dificuldade dos colegas em se relacionar com outros colegas”.

Gráfico 2: Quais métodos foram utilizados para superar os danos causados pelo período de isolamento social da Covid-19 no seu campo de atuação?



Fonte: O autor, 2024.

Acerca dos métodos, 50% (cinquenta por cento) informam que usaram as redes sociais; 20% (vinte por cento) plataformas/software e ambientes virtuais de educação e 10% (dez por cento) email. Evidenciando que os professores da escola utilizaram recursos tecnológicos para superar os danos causados. Essas dificuldades comprometeram a capacidade de desenvolver habilidades essenciais para o progresso educacional, aumentando a lacuna para um educação de qualidade e equitativa.

Os dados apresentados evidenciaram que embora haja a utilização da tecnologia, 80% (oitenta por cento), afirmaram que a tecnologia não era acessível na escola, contra apenas 20% (vinte por cento) afirmaram que sim. Acerca desta questão Gomides (2023,p. 41), afirma que a maior parte dos educadores não dispõe de tecnologia acessível no contexto do seu trabalho, Segundo o mesmo autor:

Falhas ficam claras no tocante à acessibilidade de tecnologias, visto que nem todos os estudantes têm possibilidades e as ferramentas adequadas para dar continuidade aos estudos à distância. E mesmo aqueles alunos que possuem todo o aparato tecnológico, há ainda um preocupante distanciamento presente na relação entre educando e o educador, considerando que em todos os níveis de educação, essa relação e aproximação entre ambos é primordial e insubstituível (Gomides, 2023, p.41).

Perguntamos aos (as) professores (as) se eles (elas) entendem que na escola onde atuam a tecnologia é acessível e no caso afirmativo como eles (elas) têm trabalhado com essas ferramentas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Segundo o professor A “Tem sido um desafio em relação ao uso da tecnologia como: sistema de pauta eletrônica, uso de data show, plataformas, produção de vídeos e outros. Tenho buscado aprender a fazer o uso no dia-a-dia”. Outro nos respondeu dizendo que “Ainda é utilizado timidamente. Apenas o básico”.

Para um outro “Na escola onde trabalho a tecnologia é acessível, porém não é a realidade da maior parte do meio educacional”. Como se pode verificar pelas respostas de nossos entrevistados, o uso da tecnologia ainda é algo incipiente nessa escola, embora existam recursos tecnológicos parece-nos que ainda não há um domínio sobre como utilizar a tecnologia a favor da educação.

Brown et al.(1993) relatam que a formação dos educadores necessita de vivência de experiências que lhe incitem pensar criticamente acerca do processo, incitados pela conversa, pela edificação coesa de sentidos e por novas formas de gerar saber, porque somente assim terão propriedade para superar visões e ações engessadas.

Outro dado que gostaríamos de saber era se a acessibilidade à tecnologia que os alunos dispunham teria ajudado ou não no processo ensino aprendizagem. Sobre essa a questão específica o professor A, afirmou que essa acessibilidade por parte dos alunos era mediana. Segundo este a escola disponibiliza data show, sala de informática “[...] porém não tem um computador para cada aluno devido ao espaço físico”.

O primeiro passo tornar possível e capacitável os diferentes usos tecnológicos por professores, pais e alunos foi um grande desafio, uma vez que se torna necessário entender que a chave para se está ciente é distinguir a diferença entre interesse na tecnologia e alfabetismo tecnológico (Stumpenhorst, 2018, p. 91).

Para o professor B poucos alunos têm acesso a tecnologia, enquanto que o professor C, o fato da tecnologia está disponível na escola ou mesmo dos alunos possuírem celular não significa que essas ferramentas estejam sendo bem utilizadas ou mesmo utilizadas para o processo de ensino aprendizagem porque muitas vezes o uso é “[...] para jogos, ver vídeos” que não tem relação com o que estão estudando.

Outro problema nos foi apontado pelo professor E, que observa que a falta de hábito da pesquisa para estudo por parte dos alunos acabam tornando-se prejudicial uma vez que a tecnologia não estaria sendo usada para avançar no processo do ensino aprendizagem. Sempre o objeto de nosso interesse é o que trará maiores resultados e por isso é indispensável saber que a tecnologia por si só nunca irá mudar o aprendizado em uma escola ou em uma sala de aula (STUMPENHORST, 2018, p. 92).

Com a crise pandêmica as TICs, Silva (2018) corrobora ao mencionar que além novas tecnologias, são requisitos também novas maneiras de aprender, novas maneiras de se realizar o trabalho, novas competências, novas maneiras de se realizar o laboro pedagógico e formar constantemente o novo educador para atuar nesse novo espaço em que a inovação funciona como mediadora. Diante das evidências e das experiências vividas, pressupõe-se que deve-se compreender a relação ser humano/tecnologia na educação, e com isso o debate acerca das TICs pode resultar em práticas pautadas nos direitos humanos, visando suporte para a mediação em busca de melhorar o ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados reforçam a ausência de métodos para a realização do planejamento da educação e garantia ao direito democrático dos educandos a educação a distância, novas condutas foram instituídas e a utilização de TICs, fez parte da realidade cotidiana dos educadores. Porque, além do desafio enfrentado pelos educadores, teve também a precisão de utilização e saber desses novos métodos de ensino. Infelizmente, grande parte dos educadores não aprenderam de forma rápida, sem formação, muito menos, preparo correto, como ministrar aulas e preparar seus conteúdos de forma on-line. É sabido que as problemáticas da educação têm há tempos e as ações públicas buscam minimizá-las.

Os profissionais da escola buscaram por conta própria o aperfeiçoamento no que tange ao uso de ferramentas tecnológicas, porém é importante perceber que as dificuldades para o

aprendizado foram ainda mais evidenciadas, uma vez que, que todos os setores passavam por um realinhamento das atividades devido a pandemia. Durante a pandemia, a equipe pedagógica entendeu que a utilização das atividades pedagógicas não presenciais (APNP's) seria a metodologia mais viável diante da pandemia que ainda não permitia aulas presenciais.

A escola se reinventou, novas atividades foram planejadas, de acordo com o diagnóstico elaborado pelos docentes junto ao setor pedagógico. No primeiro trimestre letivo de 2021, as escolas voltaram a ter aulas presenciais, porém com número reduzido de alunos para manter o distanciamento. Diante desse novo formato, o uso das APNP'S prosseguiu até o final do ano.

Conclui-se que apesar de todos os problemas enfrentados pela Unidade Municipal de Ensino Fundamental Giovani Cavallieri diante da nova realidade pandêmica, a mesma apesar de uma estrutura tecnológica insuficiente no ambiente escolar e profissionais com habilidades tecnológicas deficitárias, houve interesse da gestão escolar e corpo docente em reorganizar a metodologia utilizada. Entendendo que o ensino remoto utilizando somente as redes sociais como ferramentas digitais para comunicação era inviável como citado anteriormente, o uso das APNP's foi implantado e replanejado que alcançasse um quantitativo maior de alunos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Fev 2021. Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano: linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>> Acesso em: 09 nov. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília/DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei n. 14.019, de 2 de julho de 2020**. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.218, de 13 de setembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas conseqüências. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.7, n.3, p.38-46, ago. 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: Artmed, 2004.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cmq.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico:syllabvs:lcf510:comoelaborarquestionario2.pdf> Acesso em: 20 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto n. 4597-R**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Decreto%20%20N%C2%BA%204597-R%20de%2017.03.20.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. São Paulo: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Anais. Brasília/DF, 1994.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PEREIRA, Ana Karine; MACHADO, Raphael. O conceito de capacidade estatal e a pesquisa científica. **Sociedade e Cultura**. 2017. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=GOMIDE%2C+Alexandre+de+%C3%81vila%3B+PEREIRA%2C+Ana+Karine%3B+MACHADO%2C+Raphael.+2017.+O+conceito+de+capacidade+estatal+e+a+pesquisa+cient%3%ADfica.+Sociedade+e+Cultura&rlz=1C1FCXM\\_pt-PTBR996BR996&oq=GOMIDE%2C+Alexandre+de+%C3%81vila%3B+PEREIRA%2C+Ana+Karine%3B+MACHADO%2C+Raphael.+2017.+O+conceito+de+capacidade+estatal+e+a+pesquisa+cient%3%ADfica.+Sociedade+e+Cultura&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTIxNjA2ajBqNKgCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=GOMIDE%2C+Alexandre+de+%C3%81vila%3B+PEREIRA%2C+Ana+Karine%3B+MACHADO%2C+Raphael.+2017.+O+conceito+de+capacidade+estatal+e+a+pesquisa+cient%3%ADfica.+Sociedade+e+Cultura&rlz=1C1FCXM_pt-PTBR996BR996&oq=GOMIDE%2C+Alexandre+de+%C3%81vila%3B+PEREIRA%2C+Ana+Karine%3B+MACHADO%2C+Raphael.+2017.+O+conceito+de+capacidade+estatal+e+a+pesquisa+cient%3%ADfica.+Sociedade+e+Cultura&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTIxNjA2ajBqNKgCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8) Acesso em: 20 ago. 2024.

GUERRA, Yolanda. CARRARA, Virginia. MARTINS, Alcina Maria de Castro. **Ensino e formação virtuais: a nova estratégia do projeto de educação a serviço do capital**. 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e86938> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LLCvgBtd9qXyZWNQSVbTYqp/> Acesso em: 10/10/2023.

GUSSO, Helder. ARCHER, Aline Battisti. LUIZ, Fernanda Bordignon. SAHÃO, Fernanda Torres. LUCA, GD. HENKLAIN, MHO. PANOSO, Mariana Gomide. KIENEN, Nádia. BELTRAMELLO, Otávio. GONÇALVES, Valquíria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas Educ. Soc.** 41, 2020

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Vozes, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**: levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021, com a 2ª etapa do Censo Escolar 2020. Informações abrangem 94% das escolas de educação básica. Jul 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> > Acesso em: 09 nov. 2023.

LUDOVICO, Franciele Motter; MOLON, Jaqueline; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling et al. **Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação**. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju/SE, v. 9, n. 3, 2020. p. 58-74.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MISSEYANNI, Anastasia; LYTRAS, Miltiadis D.; PAPADOPOULOU, Paraskevi et al. **Active learning stories in higher education: lessons learned and good practices**. Emerald Publishing, 2018. p. 75-105.

MOREIRA, Angélica; MONTEIRO, José Antonio; LENCASTRE, José Alberto. **Blended elearning na sociedade digital**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NASCIMENTO, Gyzelle Vilhena Pereira do. **Estudo controlado da efetividade de um instrumento que acopla aprendizagem ativa e tecnologia: criação de vídeos pelos estudantes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014.

NURBIANTA, Nurbianta; PHILIP, Mark Castillo Panderan; ZOHRI, Hamdani. The interface of english language teaching and remote educational technology. **Journal of english education and linguistics**, v. 1, n. 1, 2020. p. 132-138.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PIMENTEL, Ana Carla; CARMO, Danielle Adriane Gomes; LOPES, Leticia de Matos et al. **A inclusão das TICs no processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: UNA, 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital natives digital immigrants**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

RAMOS, Lucas Mendes da Cunha de Sousa; FAUSTINO, Marcus Vinicius de Araújo Souza; SILVA, João Marcus Araújo da. **O surto do novo coronavírus (2019-nCoV) e a COVID**. Disponível em: < <https://www.ufpb.br/cim/contents/menu/cimforma/o-surto-do-novo-coronavirus-2019-ncov-e-a-covid19>. Acesso em: 20 ago. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. Roberto Jarry Richardson; colaboradores. José Augusto de Sousa Peres, São Paulo: Atlas, 1985.

SEDU. **Resolução CEE-ES n. 5.447, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime emergencial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5447.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

STUMPENHORST, Josh. **A nova revolução do professor**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória?** Palestra proferida no X Fórum Nacional de Educação. Santa Cruz do Sul/SC: UNISC, 1995.

# JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAY IN PEDAGOGICAL PRACTICE:  
PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5499489.1-4

*Fernanda Monteiro da Cruz<sup>1</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Ao distinguirmos o jogo simbólico com os olhos somente da razão, procuramos delimitar a problemática deste estudo na seguinte indagação: Que relações existem entre o jogo e o brinquedo na construção do conhecimento e a maneira como são abordados nas aulas de educação infantil? Diante deste cenário, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a importância do lúdico e das relações existentes entre o jogo e o brinquedo na construção do conhecimento na Educação Infantil. A justificativa do estudo está no fato de poder demonstrar que certos educadores ainda insistem em enxergar a representação do jogo simbólico com os olhos somente da razão, enquanto desqualificam a importância do jogo representativo e da brincadeira, quando nos parece ser mais correto enxergá-los e preservá-los com os olhos da crítica construtiva, principalmente tratando-se de um público voltado para a Educação Infantil. Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura. As conclusões mostraram que pelo jogo e a brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Brincando de casinha, de médico, de escolinha, de roda, de amarelinha, de bolinhas de gude ou de pião, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento compartilhado, dá sentido às coisas da vida e propicia o aprendizado.

**Palavras-chave:** Infantil; Lúdico; Criança; Jogos; Brincar; Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

By distinguishing symbolic play from the perspective of reason alone, we sought to delimit the problem of this study in the following question: What relationships exist between play and toys in the construction of knowledge and how they are addressed in early childhood education classes? Given this scenario, the general objective was established to understand the importance of play and the relationships between play and toys in the construction of knowledge in early childhood education. The justification for the study is that it can demonstrate that certain educators still insist on seeing the representation of symbolic play from the perspective of reason alone, while disqualifying the importance of representative play and play, when it seems more correct to see and preserve them from the perspective of constructive criticism, especially when dealing with an audience focused on early childhood education. As for the methodological procedures, we opted for bibliographic research, through a literature review. The conclusions showed that through play and play, objects and movements are transformed. The social relationships in which the child is immersed are elaborated, revived, and understood. Playing house, doctor, school, circle game, hopscotch, marbles or spinning tops, children interact with their peers and, through a shared movement, give meaning to things in life and facilitate learning.

**Keywords:** Children; Play; Child; Games; Play; Teaching-learning.

## 1. INTRODUÇÃO

A infância, período de descobertas e desenvolvimento acelerado, demanda metodologias pedagógicas que estimulem a curiosidade, a criatividade e o aprendizado significativo. Nesse contexto, o lúdico emerge como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento na Educação Infantil. Este artigo visa analisar as múltiplas facetas do brincar na educação infantil, explorando seus benefícios pedagógicos, os desafios de sua implementação em sala de aula e as perspectivas futuras da ludicidade no contexto educacional contemporâneo.

A literatura especializada reconhece o papel crucial do brincar no desenvolvimento integral da criança (Vygotsky, 1978; Piaget, 1951). Através do jogo, a criança explora o mundo à sua volta, constrói relações sociais, desenvolve habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Maria Montessori, pioneira na educação infantil, defendia que "a brincadeira é o trabalho da criança" (Montessori, 1949). O lúdico, em suas diversas formas de expressão, possibilita a criança a vivenciar situações reais de forma simbólica, permitindo a construção de conhecimentos de maneira prazerosa e significativa.

Entretanto, a implementação do brincar na sala de aula nem sempre é uma tarefa fácil. A crescente pressão por resultados acadêmicos, a falta de formação adequada dos professores em relação às práticas lúdicas e a escassez de recursos materiais são alguns dos desafios enfrentados pela Educação Infantil (Fleck, 2015).

É fundamental que os educadores reconheçam o valor pedagógico do brincar e se apropriem de metodologias lúdicas inovadoras. A utilização de jogos educativos, atividades dramáticas, contação de histórias interativas e outras práticas lúdicas podem contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e prazeroso (Perrenoud, 2010).

As novas tecnologias também oferecem possibilidades interessantes para o desenvolvimento do brincar na Educação Infantil. Jogos digitais educativos, aplicativos interativos e plataformas online podem complementar as práticas tradicionais, ampliando as possibilidades de exploração e aprendizado (Papert, 1980).

A partir da linha de pensamento exposta até aqui, e tendo em vista a maneira unilateral de visão desses sujeitos, ao distinguirem o jogo simbólico com os olhos somente da razão, procuramos delimitar a problemática deste estudo na seguinte indagação: Que relações existem entre o jogo e o brinquedo na construção do conhecimento e a maneira como são abordados nas aulas de educação infantil?

Diante deste cenário, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a importância do lúdico e das relações existentes entre o jogo e o brinquedo na construção do conhecimento na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos destacam-se: conhecer a dinâmica de aborda-

gem do jogo e do brinquedo nas aulas de educação infantil; identificar a forma como o professor trabalha o conteúdo do jogo e do brinquedo nas séries estudadas; e avaliar a compreensão dos educadores acerca do conteúdo do jogo e do brinquedo trabalhado na Educação Infantil.

A justificativa do estudo está no fato de poder demonstrar que é de suma importância neste estudo sabermos por que certos educadores ainda insistem em enxergar a representação do jogo simbólico com os olhos somente da razão, enquanto desqualificam a importância do jogo representativo e da brincadeira, quando nos parece ser mais correto enxergá-los e preservá-los com os olhos da crítica construtiva, principalmente tratando-se de um público voltado para a Educação Infantil.

O tema é importante e justifica-se ainda por poder mostrar que o processo do jogo simbólico é fator de relevância básica na estruturação mental e na organização do pensamento de todo ser humano, mormente em seu tempo de criança, que é o tempo mais adequado ao lúdico, à brincadeira e à fantasia do jogo do “faz-de-conta”.

Quanto aos procedimentos metodológicos e tipo de estudo que irão indicar o mapeamento dos caminhos que orientarão esta pesquisa, nesse processo de investigação, tendo em vista a situação problema deste estudo, far-se-á necessário que adotemos, quanto à abordagem e quanto ao objetivo, o tipo de pesquisa bibliográfica.

Portanto, na visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. O aprender da criança na educação infantil**

A educação infantil é uma etapa essencial no desenvolvimento humano, caracterizando-se como o primeiro espaço sistemático de aprendizagem e socialização da criança. Nessa fase, ocorre a construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, fundamentais para a formação integral do indivíduo. Segundo Oliveira (2021), o aprendizado na educação infantil está intrinsecamente ligado às experiências significativas que respeitam o ritmo e as necessidades de cada criança, promovendo sua autonomia e criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a educação infantil como uma etapa que deve priorizar as interações e as brincadeiras, sendo estas os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

A brincadeira, além de estimular o desenvolvimento cognitivo, permite que a criança compreenda regras, negocie conflitos e expresse sentimentos, tornando-se uma ferramenta in-

dispensável no processo de ensino-aprendizagem (KISHIMOTO, 2020). Através do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, desenvolve habilidades de resolução de problemas e constrói conhecimentos que serão a base para etapas posteriores.

Vygotsky (1984) enfatiza que o aprendizado é um processo social, mediado por interações entre a criança e o ambiente. Nesse contexto, o papel do educador é de mediador, facilitando a construção de significados e promovendo desafios que estimulem o desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para tanto, é imprescindível que o planejamento pedagógico seja intencional e integrado, considerando as múltiplas linguagens e as diferentes formas de expressão da criança.

Além disso, o aprendizado na educação infantil deve ser contextualizado, permitindo que a criança conecte as experiências vividas na escola ao seu cotidiano. Freire (2020) destaca que a educação significativa ocorre quando há uma relação dialógica entre educador e educando, possibilitando a construção conjunta do conhecimento. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a investigação e o protagonismo infantil tornam-se fundamentais para uma aprendizagem efetiva e prazerosa.

Entretanto, desafios ainda permeiam a educação infantil no Brasil. A falta de formação adequada dos educadores e a escassez de recursos em algumas instituições limitam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas na criança (OLIVEIRA, 2021). Por isso, é essencial investir em políticas públicas que garantam formação continuada para os professores e infraestrutura adequada para as escolas.

O aprendizado da criança na educação infantil deve ser compreendido como um processo holístico, que integra as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Com práticas pedagógicas planejadas e uma abordagem centrada no lúdico e nas interações, é possível promover uma educação de qualidade, que respeite as particularidades de cada criança e contribua para seu pleno desenvolvimento. (KISHIMOTO, 2020).

Estudos teóricos de Piaget revelam que a criança aprende a partir das diversas interações que a criança estabelece com o meio sociocultural. É através de uma comunidade educativa, que as crianças têm a oportunidade de criarem diversas trocas com as outras crianças, adultas e com instrumentos culturais como: livros, filmes, brinquedos, objetos. (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2005).

Piaget estudou a criança, onde em suas teorias, ele acreditava que o conhecimento se forma gradualmente e progressivamente no decorrer de uma atividade de adaptação. Piaget (1896-1980) dedicou sua vida à pesquisa epistemológica, buscando resposta à questão de como se constrói o conhecimento. Em suas pesquisas, Piaget dava muita importância ao caráter cognitivo na criança (PIAGET, 1989).

Também reconheceu que o desenvolvimento intelectual acontece através da própria atividade da criança, ou seja, ela não para de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, construindo e evoluindo seu mundo à medida que o percebe. Para ele, a inteligência era vista sob dois aspectos: o cognitivo e o afetivo, deixando bem claro suas observações e escritos que as estruturas do desenvolvimento intelectual iniciam-se na primeira infância. Ele identificou o conhecimento sob três prismas: o conhecimento físico, o lógico-matemático e o social (OLIVEIRA, 2021).

O desenvolvimento dos conhecimentos é um processo espontâneo entre o sujeito e o objeto. Com relação às fases do desenvolvimento da inteligência na criança considera-se que há de se deparar com o problema da influência da hereditariedade e da experiência adquirida (PIAGET, 1989).

O desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. O autor considera ainda que a criança use as interações sociais como formas privilegiadas de acesso às informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não individualmente na solução de problemas. Destacam, pois, o poder do profissional da Educação no desenvolvimento das construções dos indivíduos. (KISHIMOTO, 2020).

Por fim, convém dizer que a origem dos Processos Psicológicos Superiores é social, ou seja, se forma com a relação do indivíduo com os outros. A diferença entre os Processos Psicológicos Superiores (PPS) e os Processos Psicológicos Elementares (PPE) estão de acordo com o nível de domínio voluntário do comportamento, na utilização da mediação, no controle consciente sobre as próprias operações psicológicas e nas condições específicas para sua formação (FERREIRA, 2005).

## **2.2. Educação infantil: espaço lúdico e de aprendizagem**

Segundo Moyles (2021), “o brincar não é apenas uma atividade recreativa; é um instrumento essencial para a aprendizagem, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar, criar e desenvolver habilidades”. O lúdico está profundamente relacionado à capacidade das crianças de compreender o mundo ao seu redor, sendo reconhecido por estudiosos e instituições educacionais como um elemento indispensável na educação infantil (BRASIL, 2018).

O início da educação acontece com o nascimento do ser durante toda a sua existência, de maneira contínua, de modo a abranger o desenvolvimento físico-motor, psíquico-intelectivo e sócio afetivo (ALVES, 2003). No âmbito educacional, percebe-se o sujeito em sua totalidade, à lei 9394-12/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira reconhece a educação como forma de promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança.

O art.29 - seção II - 1996 define que a educação infantil é vista como a primeira etapa do desenvolvimento básico da criança, e que deverá ser oferecida em creches para crianças até três anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

É importante observar que a escola deveria apoiar-se no jogo e tornar o comportamento lúdico como modelo para conformar o comportamento escolar e ser um diferencial na aquisição da aprendizagem.

Neste contexto, o lúdico se caracteriza por apresentar valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõem uma resistência à escola e ao ensino, porque, acima de tudo, ela não é lúdica, ou seja, não é prazerosa. De acordo com Santos:

O termo que possui maior abrangência é sem dúvida o “ludus” (do latim). Ele remete às brincadeiras, aos jogos de regras, às competições, à recreação, às representações teatrais e às litúrgicas. Dele deriva o nosso termo lúdico, significando aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar (1998, p. 39).

A educação infantil é um período essencial no desenvolvimento humano, caracterizando-se pela importância de integrar o cuidado e a educação em um ambiente que respeite a criança como sujeito ativo do aprendizado. O espaço lúdico, nesse contexto, desempenha um papel central, proporcionando experiências enriquecedoras que favorecem o desenvolvimento integral. Segundo Oliveira (2021), o espaço lúdico deve ser planejado para estimular a curiosidade, a criatividade e a interação, promovendo a aprendizagem significativa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar e as interações são os eixos estruturantes da educação infantil (BRASIL, 2017). O espaço lúdico, ao ser integrado ao cotidiano escolar, não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também facilita a socialização e a expressão emocional da criança. Kishimoto (2020) destaca que os espaços lúdicos precisam ser dinâmicos e adequados às diferentes faixas etárias, permitindo que as crianças experimentem, criem e aprendam de forma espontânea.

A teoria de Vygotsky (1984) reforça que o aprendizado ocorre em contextos sociais e é mediado pelas interações com o ambiente e os outros. Nesse sentido, o espaço lúdico desempenha uma função essencial ao oferecer oportunidades de aprendizagem contextualizadas, que respeitam o ritmo e os interesses da criança. Além disso, o brincar simbólico, frequentemente explorado nesses espaços, estimula a imaginação e contribui para a internalização de conceitos.

O espaço lúdico também favorece o aprendizado interdisciplinar, integrando múltiplas linguagens, como a oral, a corporal e a artística. Freire (2020) destaca a importância de um am-

biente que dialogue com a realidade da criança, incentivando a construção de saberes de forma dialógica e participativa. Nesse contexto, o educador tem o papel de mediador, planejando e organizando o espaço para que as experiências lúdicas sejam desafiadoras e significativas.

Entretanto, há desafios na implementação de espaços lúdicos na educação infantil, especialmente em regiões que enfrentam limitações de infraestrutura e formação docente. Oliveira (2021) aponta que, em muitos casos, a ludicidade ainda é vista como algo secundário, desvinculado do processo educativo. Para superar essas barreiras, é fundamental que gestores e educadores compreendam o valor pedagógico do brincar e invistam na criação de ambientes ricos em estímulos.

O espaço lúdico é mais do que um local de entretenimento; ele é um cenário de aprendizagens profundas e transformadoras. Por meio de um planejamento intencional e de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a educação infantil pode cumprir seu papel de promover o desenvolvimento integral, respeitando a singularidade de cada criança. Assim, a construção de espaços lúdicos qualificados deve ser prioridade para garantir uma educação inclusiva e de qualidade (FREIRE, 2020).

O jogo vai se tornando mais elaborado e mais complexo à medida que o bebê começa a combinar ludicamente ações diferentes, passando de uma a outra ação sem empreender nenhum esforço que vise adaptação ao meio ou aos objetos e sem ter nenhuma finalidade determinada. O bebê repete certas ações pelo prazer de exercitá-las. (KISHIMOTO, 2020).

De acordo com Piaget (1975, p. 58), “o jogo simbólico começa por comportamentos pelos qual a criança imita objetos, pessoas ou situações.” Aos poucos, a brincadeira simbólica com outras crianças (casinha, escolinha, etc.) começa a ter lugar, e o simbolismo lúdico vai se tornando mais complexo. O símbolo lúdico pouco a pouco leva às representações adaptadas, em que verdadeiras dramatizações com papéis definidos ocupam o lugar do faz-de-conta. Construções com madeira, pedras, modelagem, etc. passam a ser utilizadas, substituindo as transformações mais rudimentares dos objetos que ocorrem no jogo de faz-de-conta.

Os jogos com regras aparecem por volta dos 7 anos, possibilitados pela crescente socialização do pensamento da criança, que conduz à substituição do símbolo lúdico individual pelas regras. Piaget (1975, p. 78) afirma que “ao contrário do simbolismo, a regra supõe relações interindividuais, pois é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta.”

Nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha,

esportes, cartas). Vygotsky (1988, p. 89) afirma que “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”.

Kishimoto (2020) afirma que na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se mais importantes. Estes têm um papel específico no desenvolvimento, mas não são fundamentais como o faz-de-conta na idade pré-escolar. A instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar então o papel central no desenvolvimento da criança.

Portanto, analisada desta forma, a brincadeira na escola e na vida se revela muito mais complexa, múltipla e contraditória do que leva em conta o princípio que associa o brincar apenas ao passar o tempo. Brincar, é sem dúvida, uma forma de se divertir, mais é muito mais que isso. Brincar é experimentar, é aprender, é relacionar-se, imaginar-se, transformar-se, compreender-se... é ser. A brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. É desejo, emoção, ação voluntária. (KISHIMOTO, 2020).

### **3. RESULTADO E DISCUSSÃO**

#### **3.1. Os professores e as atividades lúdicas em sala de aula**

A escola precisa assistir a criança por inteiro, pensando no seu desenvolvimento global, por isso deve disponibilizar espaço/tempo e instrumentos pedagógicos variados, a fim de atender os variados tipos de personalidade que naquele ambiente começam a despontar, ou já despontaram, embora de maneira não-padronizadas, pois este é um fator que requer um olhar mais profundo. (OLIVEIRA, 2021).

O cotidiano da educação infantil não é tarefa simples de ser executada, mas, ao se estabelecer um clima de confiança, afetividade, incentivo e limites, a criança se encontrará segura na conquista gradual do conhecimento, fazendo com que o papel do professor, nessa primeira etapa da educação básica, seja de fundamental importância (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002).

Na educação infantil a criança necessita da ação do adulto, buscando segurança afetiva, auxiliando assim promover a facilitar as experiências da criança, procurando articular sua afetividade produtiva. O que se observa é que o lúdico é uma atividade essencial e fundamental na vida das crianças, estimulando-a e desenvolvendo-a em suas habilidades. (OLIVEIRA, 2021).

Conforme Santos (1999), para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, pois própria história da humanidade nos mostra que as crianças sempre brincaram, brincam hoje e, certamente, continuaram brincando.

Sabemos que ela brinca porque gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem. Enquanto algumas crianças brincam por prazer, outras brincam para dominar angustia dar razão a agressividade. (KISHIMOTO, 2020).

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se envolve, inventando, reinventando e construindo. (OLIVEIRA, 2021).

Piaget e Inhelder (1989, p. 57), afirmam que “a criança brinca porque é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções (...)” A brincadeira é, então, uma atividade que transforma o real, por assimilação quase pura às necessidades da criança, em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos. Para Piaget (1989, p. 79),

Na brincadeira da faz-de-conta (chamada por ele de jogo simbólico) as crianças criam símbolos lúdicos que podem funcionar como uma espécie de linguagem interagir, que permite a elas reviver e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes. As crianças, mais do que repensar, necessitam reviver os acontecimentos. Para isso recorrem ao simbolismo direto da brincadeira.

As vivências cotidianas, aliadas ao pensamento de alguns teóricos, como Marcellino, Sneyders, Piaget e Vygotsky, permitem-nos aprofundar as reflexões e fazer alguns questionamentos: o conhecimento construído por meio de ludicidade implica uma escola mais autônoma e democrática. Das condições para ocorrência de alegria, da festa, dentro dos limites da escola, e até mesmo nos horários de aula, e propiciar assim a evasão do real, não seria contribuir para alienação. (FREIRE, 2020).

Kishimoto (1988, p. 25) afirma que “na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se mais importantes.” Estes têm um papel específico no desenvolvimento, mas não são fundamentais como o faz-de-conta na idade pré-escolar. A instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar então o papel central no desenvolvimento da criança.

Analisada desta forma, a brincadeira na escola e na vida se revela muito mais complexa, múltipla e contraditória do que leva em conta o princípio que associa o brincar apenas ao passar o tempo. Brincar, é sem dúvida, uma forma de se divertir, mais é muito mais que isso. Brincar é experimentar, é aprender, é relacionar-se, imaginar-se, transformar-se, compreender-se é ser. A brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a

criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. É desejo, emoção, ação voluntária (KISHIMOTO, 2020).

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais e prazerosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado prazerosamente. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito do mundo, em que afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados. (OLIVEIRA, 2021).

Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointeracionista, o brincar é a apropriação ativada na realidade por meio da representação. Desta forma, brincar é análogo a aprender. Assim, o trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. (KISHIMOTO, 2020).

A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo, conforme afirma Marcellino (1990, p. 126): “É só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender”.

É possível constatar que o educador encontra-se em permanente processo de desafio e confronto com seus próprios limites diante de uma formação que o permita lidar de maneira mais eficaz com as diversas dificuldades que surgem em seu cotidiano de aprendizagem (VALLE, 2012). Assim, uma das funções do educador, hoje, é cuidar para que a aprendizagem seja uma conquista, nem sempre fácil, mais que pode ser prazerosa. E, como instrumento indispensável, pode utilizar o lúdico nas mais diferentes situações no contexto de sala de aula (VALLE, 2012).

O lúdico enquanto recurso pedagógico na aprendizagem deve ser encarado de forma séria, competente e responsável. Usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos (VALLE, 2012).

Considerando-se sua importância na aprendizagem, o lúdico favorecerá de forma eficaz o pleno desenvolvimento das potencialidades criativas das crianças, cabendo ao educador, intervir de forma adequada, sem tolher a criatividade da criança. Respeitando o desenvolvimento do processo lúdico, o educador poderá desenvolver novas habilidades no repertório da aprendizagem infantil (VALLE, 2012).

Por sua vez a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu conhecimento e sua compreensão de mundo que influencia significativamente no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança, mas a escola lhe nega, muitas vezes, o direito de brincar, e por isso, aprendendo com prazer obrigando-a a calar-se, a parar de movimentar-se, de exercitar sua criatividade e aprender passa a ser uma tarefa penosa (VALLE, 2012).

Diferentemente do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem a representação mental de objetos ou situações, assim o jogo simbólico, implica a representação de objetos e acontecimentos ausentes. De acordo com Piaget (1975, p. 58), “o jogo simbólico começa por comportamentos pelos quais a criança imita objetos, pessoas ou situações.” Aos poucos, a brincadeira simbólica com outras crianças (casinha, escolinha, etc.) começa a ter lugar, e o simbolismo lúdico vai se tornando mais complexo.

O autor Piletti (1997, p. 52) em sua citação, mostra o novo olhar contextualizado do currículo, frente a veemente significação e anseios educacionais e sociais: “Currículo é tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo”.

Portanto, tanto, professor quanto a escola devem apostar na personalidade do aluno, saber o que influência o comportamento, como compreendem ou interpretam as tendências políticas e econômicas, os relacionamentos afetivos e conflitivos familiares, atentar para aspectos cognitivos, interativos correlacionados ao tempo de aprendizagem e percepção de vida, e relacionamento social de cada criança. Afinal, o ser humano não foi feito em série.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se, que a valorização do brincar exige mudanças culturais, estruturais e formativas, que permitam ao lúdico ocupar seu devido lugar no processo de ensino-aprendizagem. Novos estudos são necessários para aprofundar o entendimento sobre o impacto dessas práticas e para fortalecer a formação de educadores comprometidos com uma educação infantil de qualidade.

O lúdico é uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ele transcende o caráter recreativo, tornando-se uma ponte para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Incorporar práticas lúdicas ao cotidiano escolar não é apenas uma recomendação das políticas educacionais, mas uma necessidade para garantir que as crianças possam aprender de maneira significativa e prazerosa.

O estudo realizado no referencial teórico demonstrou que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos constituem uma linguagem que aproxima as crianças com os docentes nos processos de ensino e aprendizagem. A professora, inserida em tal contexto, utiliza as brincadeiras com a intencionalidade pedagógica. Além disso, o brincar é inerente a natureza das crianças, e a escola, sobretudo, os espaços de Educação Infantil, não pode distanciar as práticas pedagógicas das concepções de infância construída historicamente que ao mesmo tempo reafirma seus direitos.

É preciso que todos nós, envolvidos com a produção do conhecimento, entendamos que o jogo representativo, através da brincadeira e da imitação, provoca o desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento.

Pelo jogo e a brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Brincando de casinha, de médico, de escolinha, de roda, de amarelinha, de bolinhas de gude ou de pião, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento partilhado, dá sentido às coisas da vida e propicia o aprendizado.

Portanto, a realização deste estudo deixou claro que os jogos e a brincadeiras são experiências vivenciais e prazerosas da infância de cada criança. Desta maneira, a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado através de ações didáticas que permitam aos educandos aprender com prazer. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito do mundo, em que afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. 2007. Disponível em: <http://www.cdof.com.br>. Acesso em 12 de maio de 2016.

BORGES, C. J. **Educação física para o pré-escolar**. 6 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. Disponível em <http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 1 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira - LDB**. Lei nº. 9394/96. Ministério da Educação e Desportos. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm) Acesso: 10 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.204 de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). Acesso em 3 de maio de 2023.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em 17 de abril de 2023.

CARRAHER, T. N. **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. & DEBORTOLI, J.A. **Brincares.** Belo Horizonte: UFMG. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005). Acesso em 17 de abril de 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KARCHER, Cládis Elise P. da Silva. **Educação infantil pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1184/842>. Acesso em 16 de maio de 2023.

FERREIRA, H. S.; VALDÉZ, M. T. M. **Brincar na educação física com qualidade.** De vida! Revista Digital, Buenos Aires, n. 87, p. 1-6, ago. 2005. Disponível em <http://periodicos.unifor-mg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023.

FLECK, N. **Brincando de aprender:** o lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Artmed. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do brincar:** A importância da ludicidade no desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora do Brincar, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar. A brinquedoteca.** São Paulo: Scritta Editorial, 1996. Disponível em [http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/tcc\\_2010/jaqueline\\_felix.pdf](http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/tcc_2010/jaqueline_felix.pdf). Acesso em 2 de maio de 2023.

FRIEDMANN, A. **Jogos Tradicionais na cidade de São Paulo**: Recuperação e análise de sua função educacional. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1990.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. Disponível em <http://hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em 17 de abril de 2023.

HUIZINGA, H. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUIZINGA, H.. **Homo Ludens**. 5 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Infância**. São Paulo: Cortez, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1992.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª edição, SP: Cortez, 1999. Disponível em [https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/27856.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/27856.pdf). Acesso em 12 de maio de 2023

\_\_\_\_\_. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/A%20EDUCACAO%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2023.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em <http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano**. 2003. Disponível em [https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/27856.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/27856.pdf). Acesso em 12 de maio de 2023.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1949.

OLIVEIRA, R. **Educação Infantil e o Lúdico**: Reflexões e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Aprender, 2022.

OLIVEIRA, R. **Educação Infantil e Aprendizado Significativo**. Belo Horizonte: Aprender, 2021.

OLIVEIRA, S. M. L. O. **A legislação e as políticas para a educação infantil**: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo:

Cortez, 2002. Disponível em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:24hMh-1G-1uUJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjxYEbbk.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:24hMh-1G-1uUJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 3 de maio de 2023.

ORÍCIO, M. de S.; TRIGO, R. W. de M. **A ludicidade e sua relação com a educação física infantil**. Conexão ci.: r. cient. UNIFOR-MG, Formiga, v. 7, n.2, p. 116-124, jul./dez. 2012. Disponível em <http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. Basic Books. 1980.

PERRENOUD, P. **Didática: da teoria à prática**. São Paulo: Editora Artmed. 2010.

PIAGET, J. e INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 9.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, (Coleção Saber Atual, nº16). 135 p. 1989.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8c1b6fa97c4288a4514365198566c6fa.pdf>. Acesso em 6 de maio de 2023.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: Equilíbrio entre assimilação e acomodação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Teoria de Piaget**. In: MUSSEN. Paul H. (org). *Psicologia da Criança*. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.

PIAGET, Jean. **A Psicologia**. Tradução Maria João Seixas. Lisboa: Bertrand, Vol. IV, 1971.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. São Paulo: Editora Zahar. 1951.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1953.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.18, n.2, p.213-219, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01)>. Acesso em 2 de abril de 2023.

QUEIROZ, M. M. A. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: EDUFPI, 2009. Disponível em <http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Por uma educação lúdica**. Tese de doutorado, cursado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2000.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/representacao-socialdasbrincadeiras/index.php?pagina=2>. Acesso em 3 de maio de 2023.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em [file:///D:/MEUS%20DOCUMENTOS%20-%202015/Meus%20documentos/Downloads/TCC%20-%20FANTASIA%20E%20REALIDADE%20-%20PEDAGOGIA%20LUDICO%20-%20conceicao\\_me.unlocked.pdf](file:///D:/MEUS%20DOCUMENTOS%20-%202015/Meus%20documentos/Downloads/TCC%20-%20FANTASIA%20E%20REALIDADE%20-%20PEDAGOGIA%20LUDICO%20-%20conceicao_me.unlocked.pdf). Acesso em 3 de abril de 2023.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Praxis**. Ano 2, número 3, 2010. Disponível em <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/03/51.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

TAVARES, Rita de Cassia Santos. **Proposta Curricular e Lúdico**: um novo desafio para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Londrina. 2006. 99f. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VENTURINI, G. R. de O.; RODRIGUES, B. M.; MATOS, D.G. de; JÚNIOR, R. L. P.; ZANELLA, A. L.; SAVÓIA, R. P.; FILHO, M. L. M. **A importância da ludicidade na educação infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras**. Revista Digital, Buenos Aires, n. 145, p. 1-12, jun. 2010. Disponível em <http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/tes-teconexaociencia/article/view/162/182>. Acesso em 3 de abril de 2023

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisas em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKY, L.S., & LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S., & LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S., & LURIA, A.R. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar**. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo. Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L.S., & LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. Coleção Psicologia e Pedagogia, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S., & LURIA, A.R. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:24hMh1G-1uUJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjxYEbbk.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:24hMh1G-1uUJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 7 de maio de 2023.

# A MÚSICA NAS AULAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD ART CLASSES: A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR CHILD DEVELOPMENT

DOI: 10.29327/5499489.1-5

*Janaína Brandão Carvalho<sup>1</sup>*  
*Márcia Moreira de Araújo<sup>2</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa intitulada *Expressão Musical nas Aulas de Arte: Um Estudo Prático na Educação Infantil*, que explora como a música pode ser utilizada nas aulas de Arte nessa etapa da educação, destacando sua importância e benefícios no processo educacional. O estudo tem como objetivos traçar o percurso do ensino da musicalidade do componente curricular Arte, compreender como os educadores percebem a música como recurso pedagógico, e analisar as abordagens e métodos utilizados para integrar música e Arte na Educação Infantil. O referencial teórico inclui autores como Piaget (1971), Vygotsky (1984), Barbosa (1991), Bakhtin (1992) e Brito (2010), que fundamentam as reflexões sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas. Adotou-se uma abordagem qualitativa com pesquisa participante e de campo, envolvendo uma professora e um professor de Arte efetivos na Educação Infantil, selecionados por experiência e prática pedagógica. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações de aulas e análise de materiais pedagógicos, sendo analisados qualitativamente para identificar padrões e temas emergentes. Os resultados indicam que a integração da música nas aulas de Arte pode enriquecer o aprendizado infantil, promovendo experiências artísticas significativas que fortalecem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de ampliar perspectivas culturais. Conclui-se que o uso da música no contexto da Educação Infantil é uma prática pedagógica eficaz, contribuindo para um ensino mais dinâmico e completo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Música; Arte.

## ABSTRACT

This article presents an excerpt from the research entitled *Musical Expression in Art Classes: A Practical Study in Early Childhood Education*, which explores how music can be used in Art classes at this stage of education, highlighting its importance and benefits in the educational process. The study aims to trace the path of teaching musicality in the Art curricular component, understand how educators perceive music as a pedagogical resource, and analyze the approaches and methods used to integrate music and Art in Early Childhood Education. The theoretical framework includes authors such as Piaget (1971), Vygotsky (1984), Barbosa (1991), Bakhtin (1992) and Brito (2010), who support the reflections on child development and pedagogical practices. A qualitative approach was adopted with participant and field research, involving a tenured Art teacher and a tenured Art teacher in Early Childhood Education, selected for their experience and pedagogical practice. Data were collected through interviews, classroom observations, and analysis of teaching materials, and were analyzed qualitatively to identify patterns and emerging themes. The results indicate that the integration of music into art classes can enrich children's learning by promoting meaningful artistic experiences that strengthen cognitive, emotional, and social skills, in addition to broadening cultural perspectives. It is concluded that the use of music in the context of Early Childhood Education is an effective pedagogical practice, contributing to a more dynamic and comprehensive teaching.

**Keywords:** Early Childhood Education; Music; Art.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um período fundamental no desenvolvimento integral das crianças, marcado por descobertas, aprendizagens e pela construção de uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional e social. Nesse contexto, as aulas de Arte desempenham um papel essencial, proporcionando experiências que estimulam a criatividade, a expressão e o pensamento crítico. Entre as diversas manifestações artísticas, a música ocupa um lugar de destaque, sendo uma linguagem universal que conecta as crianças a sentimentos, ideias e culturas. Este artigo propõe-se a investigar a potencialidade da música como ferramenta pedagógica nas aulas de Arte na Educação Infantil, buscando compreender sua relevância e benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização da música em práticas educativas transcende o simples entretenimento. Estudos de renomados teóricos da educação, como Piaget (1971), Vygotsky (1984) e Barbosa (1991), enfatizam que atividades artísticas e musicais estimulam múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, como a cognição, a linguagem, a motricidade e a socialização. Além disso, autores contemporâneos, como Brito (2010), destacam que a música, quando integrada ao contexto pedagógico, potencializa a expressão criativa e o desenvolvimento cultural das crianças. Contudo, ainda são poucos os estudos que investigam, de forma prática, como as/os professoras/es de Arte utilizam a música em suas aulas e quais estratégias são mais eficazes para promover uma aprendizagem significativa.

Este estudo busca preencher essa lacuna ao explorar a musicalidade como uma dimensão pedagógica nas aulas de Arte da Educação Infantil. O objetivo principal é compreender como a música pode ser incorporada nesse ambiente educacional, analisando as percepções dos educadores sobre seu uso, as abordagens e métodos empregados e os benefícios observados para o desenvolvimento das crianças. Além disso, pretende-se traçar um panorama do percurso do ensino da musicalidade do componente curricular Arte voltado para a Educação Infantil, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e integradoras.

A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, permitindo um exame aprofundado das percepções e práticas da professora e do professor de Arte na Educação Infantil. Como metodologia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise de materiais pedagógicos, com a participação de uma professora e um professor efetivos da área, selecionados por sua experiência e prática pedagógica. Essa triangulação de métodos possibilitou uma compreensão abrangente das práticas e desafios enfrentados pelos educadores ao integrar a música em suas aulas.

Este artigo pretende, portanto, oferecer uma contribuição teórica e prática para o campo da Educação Infantil, incentivando a integração da música como recurso pedagógico em aulas de Arte. Ao abordar os desafios e as possibilidades dessa prática, espera-se instigar reflexões sobre o papel transformador da música no ambiente escolar, bem como inspirar educadores a explorar novas formas de promover aprendizagens significativas desde os primeiros anos da educação formal.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de um referencial teórico sólido é fundamental para embasar a pesquisa e estabelecer a relevância do tema abordado. A partir de uma revisão de literatura realizada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscou-se identificar as principais abordagens e contribuições acadêmicas relacionadas ao ensino da música na Educação Infantil. Esse levantamento permitiu não apenas compreender o estado da arte sobre o tema, mas também situar a pesquisa em um contexto mais amplo, reconhecendo as lacunas e oportunidades de investigação.

Na sequência, o referencial teórico abordará os documentos norteadores para o ensino da música, que fornecem diretrizes e orientações para a prática pedagógica nessa área. Esses documentos, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem os princípios e objetivos que devem guiar o trabalho com música na Educação Infantil, destacando a importância da linguagem musical no desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, será discutida a linguagem musical na Educação Infantil, explorando como a música se manifesta nesse contexto e quais são as suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A música, como linguagem, desempenha um papel importante na formação das crianças, promovendo habilidades como a escuta, a expressão e a criatividade, além de contribuir para a construção de uma identidade cultural e pessoal.

Por fim, a discussão se concentrará na música como linguagem na Educação Infantil, analisando como essa abordagem pode ser integrada ao cotidiano escolar e quais são os desafios e oportunidades que ela apresenta para os educadores. A música, nesse sentido, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, capaz de estimular múltiplas dimensões do conhecimento e da experiência humana.

### 3. DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DA MÚSICA

A integração da música na Educação Infantil é respaldada por um referencial teórico sólido que se baseia em documentos norteadores brasileiros, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Esses documentos, essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas, moldam a abordagem teórica e prática relacionada ao ensino musical na primeira infância.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI - BRASIL, 1998) destacam a importância da Educação Infantil como fase primordial para o desenvolvimento global da criança. No contexto musical, esse documento enfatiza a linguagem sonora como uma forma expressiva e reconhece a música como um dos elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Propõe atividades que estimulam a percepção auditiva, a produção sonora e a apreciação musical desde os primeiros anos, considerando a música como um meio de expressão e comunicação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2009) reafirmam o compromisso com a abordagem integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem. No que tange à música, destaca a importância de vivências que permitam à criança explorar sons, ritmos e movimentos, respeitando suas características individuais e coletivas. Propõe ainda a utilização de práticas musicais como meio de fortalecer a autoestima e a identidade cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) consolida as diretrizes curriculares para toda a Educação Básica no Brasil. No contexto da Educação Infantil, reforça a necessidade de proporcionar experiências musicais que permitam às crianças explorar, criar, improvisar e apreciar a música em suas diversas manifestações. Destaca a música como componente essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas, reconhecendo sua importância na formação integral.

As Teorias do Desenvolvimento Infantil de Piaget (1971) e Vygotsky (1984) contribuem para fundamentar as práticas musicais na Educação Infantil. Piaget destaca a importância do jogo simbólico, enquanto Vygotsky (1984) destaca a importância da interação social e do papel do professor como mediador no desenvolvimento da criança. Sua teoria socioconstrutivista ressalta como as atividades artísticas podem ser fundamentais para a construção de significados e desenvolvimento cognitivo.

O ensino de Arte na Educação Infantil no Brasil tem sido influenciado por diversos referenciais teóricos que destacam a importância da expressão artística no desenvolvimento integral das crianças. Alguns dos principais referenciais teóricos sobre o ensino de Arte na Educação Infantil incluem: Barbosa (1991) e Brito (2010).

Brito (2010) tem desenvolvido pesquisas acadêmicas que exploram a relação entre a música e a educação, com ênfase na Educação Infantil. Suas contribuições incluem estudos que abordam a musicalidade infantil, práticas pedagógicas inovadoras e o impacto da música no desenvolvimento integral das crianças. Ela propõe abordagens que valorizam a experiência musical autêntica, envolvendo as crianças em atividades que vão além da simples reprodução de canções, estimulando a criatividade e a expressão individual. Além disso, busca integrar elementos da rica tradição musical do Brasil nas práticas pedagógicas, incentivando o reconhecimento e a apreciação das diversas manifestações musicais do país desde a infância. Dentro do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no qual Brito foi relatora, destaca-se uma das suas contribuições:

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais. (BRITO 1998, p. 45)

[...] descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar. (Ibid, p. 164)

Barbosa (1991) é uma referência brasileira no campo da Educação Artística. Sua abordagem destaca a importância da vivência artística, da experimentação e da valorização da expressão individual das crianças como base para o ensino de Arte.

#### **4. A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A linguagem, segundo Bakhtin (1992), não é apenas um sistema de signos estático, mas um espaço de confronto, negociação e diálogo entre diferentes vozes, perspectivas e ideologias, refletindo as condições sociais e culturais de seu uso.

Os signos emergem em definitivo do processo de interação entre uma consciência individual e outra. [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte (BAKHTIN, 1992, p. 32; 115).

Os signos, como as palavras e outros elementos da linguagem, nascem e ganham significado no processo de interação entre consciências individuais.

A linguagem musical na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Introduzir música desde cedo pode estimular diversas áreas do cérebro, promovendo habilidades como a memória, a concentração e a coordenação motora. Além disso, a música é uma forma poderosa de expressão e comunicação, permitindo que as crianças exteriorizem suas emoções e sentimentos de maneira criativa e lúdica.

Segundo Martins (2004), a música é uma presença universal encontrada em todas as culturas, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento motor, linguístico e emocional dos indivíduos. Essa perspectiva vê a experiência musical como uma forma de facilitar a integração de diversas atividades que envolvem prática e percepção, como aprender, ouvir e cantar músicas, participar de jogos manuais ou brincadeiras de roda. Estas experiências não se limitam apenas ao processo educativo, mas estendem-se a situações encontradas mesmo antes do início da escolaridade formal.

As crianças iniciam suas experiências musicais desde os primeiros anos de vida e crescem rodeadas pelos sons do cotidiano e dos contextos socioculturais. Brito (2003, p. 35) enfatiza que possuímos um repertório musical especial composto por canções importantes relacionadas à nossa história de vida. Para a autora,

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (BRITO, 2003, p. 35).

Através da exposição à música, as crianças aprendem a conviver melhor com outras crianças e a estabelecer diálogos mais harmoniosos, o que contribui para as relações interpessoais e a convivência social, e também promove o desenvolvimento do sentido de cooperação e respeito mútuo, pois proporciona mais segurança emocional e confiança, porque com a prática, as crianças conseguem liberar suas ansiedades. Para Silva (2010), precisamos focar na educação das crianças, não apenas na transferência de conhecimentos sistemáticos, mas também na transferência de expressões, movimentos corporais e percepções.

Ainda, segundo Chiarelli; Barreto (2015) as atividades musicais nas escolas não visam formar músicos, mas abrir canais sensoriais, promover a expressão de emoções e ampliar a cultura geral por meio da vivência e compreensão da linguagem musical, formada para a totalidade da existência.

Conforme consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (Brasil, 1998), a música é entendida como uma linguagem musical capaz de transmitir sentimentos e emoções por meio do som e do silêncio e está presente em todas as culturas: “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p.47).

À medida que as crianças se envolvem em diversas atividades, como brincar com objetos que produzem som e explorar o potencial da sua própria voz imitando os sons que ouvem, elas progredem gradualmente para estágios mais avançados. Através deste processo, eles ganham proficiência nessas habilidades, permitindo-lhes manipular e reimaginar os sons que encontram.

O RCNEI enfatiza a importância de integrar o movimento corporal nesta prática, destacando um aspecto essencial do processo:

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

No processo de ensino da música, o corpo torna-se um parceiro valioso, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem através do movimento. Utilizando esta abordagem, podemos criar atividades que envolvam as crianças na percepção e internalização do ritmo, intensidade e tom. Além disso, pode-se explorar a forma musical e promover o desenvolvimento da expressividade infantil.

A linguagem da música é, portanto, celebrada, reconhecendo que é altamente representativa e precisa ser considerada um recurso indispensável num processo educativo significativo e poderoso que reconheça as crianças como agentes sociais plenamente desenvolvidos e ativos.

## **5. A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao longo da história, a música tem sido parte integrante da existência humana. Ela ressoa dentro de nós, à medida que nos envolvemos em tocar, cantar e apreciar o seu significado. A música detém um valor universal que transcende as fronteiras culturais, pois é incutida na educação das crianças, permitindo-lhes estabelecer uma ligação duradoura com esta forma de arte.

Inerente à sua natureza, as crianças têm uma inclinação inata para o canto e o movimento; a música serve como uma saída natural para sua alegria e contentamento. Existe na vida das pessoas como uma linguagem simbólica, uma forma de arte e um modo de representação que tem sido utilizado desde os tempos antigos.

Brito (2003) afirma que a música é considerada uma linguagem e uma forma de conhecimento que deve estar presente no processo educativo das crianças como outras áreas do conhecimento. Portanto, deveria ser um direito de todas as crianças, mesmo daquelas que não pretendem continuar estudando música e fazer disso uma carreira.

Ainda, Brito (2003, p. 19) nos traz que: “inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, mudam com o tempo e de uma cultura para outra nos ajuda a nos relacionarmos e interpretar o mundo”. Ou seja, estamos constantemente produzindo, percebendo e nos relacionando com sons através deles e, portanto, eles fazem parte da história de cada uma de nossas vidas.

Segundo Fantin (2000), a música ocupa um lugar significativo na cultura e é considerada a forma de arte mais importante, não só em termos de cronologia histórica, mas também devido ao seu significado fundamental nas nossas vidas. Considerando a sua imensa importância, pode-se inferir que a música deve ser disponibilizada às crianças desde a infância.

Segundo as autoras citadas, a música deve ser integrada nas práticas pedagógicas cotidianas, pois é parte integrante do cotidiano da criança. Esta inclusão não só facilita as interações e vários modos de percepção e expressão, mas também promove a sensibilidade, a discriminação e a interpretação de situações sonoras. Além disso, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência e tem uma importância significativa no crescimento holístico da criança.

Brito (2003, p. 17) diz que:

Com as crianças, importa garantir a possibilidade de exercitarem sua relação com o mundo. Através dos sons podem expressar seu modo de perceber, sentir, pensar... Podem vivenciar questões significativas, importantes em sua vida já que a música é linguagem que torna sonora nossa própria Forma - quem somos, como percebemos, como sentimos. Fazendo música somos mágicos, intuitivos, emocionais. Somos racionais e intelectuais. Presentificamo-nos por inteiro, numa vivência simbólica profunda e integradora. Com crianças, basta conhecê-las e respeitá-las: respeitar sua percepção, sua cultura e as características próprias de cada fase de seu desenvolvimento, sua realidade, seu contexto social.

Garantir que as crianças tenham exposição e envolvimento consistentes com a música é um requisito fundamental, conforme afirma a citação. É crucial honrar as suas preferências, emoções e escolhas individuais, mantendo ao mesmo tempo um enfoque educativo, visto que a música e os sons permeiam todos os aspectos da nossa existência. É evidente que ao apresentar a música às crianças, o objetivo deve ser estimular a sua capacidade de introspecção, interpretação e aquisição de insights sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia.

Segundo Santana (2018, p. 10):

A música é meio de interação e aborda a realização de um trabalho significativo na Educação Infantil objetivando incentivar o estudante a aprender e desenvolver habilidades, interagir por meio da música que é um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da Educação Infantil, a música serve como catalisador para diversas formas de envolvimento, permitindo que as crianças explorem as suas emoções e apliquem estratégias eficazes de ensino e aprendizagem. Além disso, serve como uma valiosa ferramenta pedagógica que aprimora e simplifica a experiência de ensino e aprendizagem.

Segundo Cirino (2010), a música serve como elemento enriquecedor na vida dos indivíduos, permitindo a troca de emoções e ideias. Possui a capacidade de evocar sentimentos poderosos e possui um significado único dentro de cada cultura, refletindo as características distintas da humanidade.

Em todas as fases da vida, a música serve como uma linguagem universal que está interligada com a existência humana. Isto é válido mesmo no âmbito dos estabelecimentos de Educação Infantil. Portanto, é imprescindível incorporar músicas, sons e momentos de silêncio nas práticas educativas infantis. Ao fazer isso, podemos criar experiências de aprendizagem significativas que aproveitem o poder transformador da música.

Assim, a música serve não apenas como um meio de revelar as preferências estéticas e emoções das crianças, mas também como uma ferramenta para orientá-las no sentido de se envolverem em ações didáticas que promovam a sua participação ativa em diversas atividades, inculquem valores de bom comportamento através das suas experiências e estimulem pensamento crítico, questionamento e movimento físico.

Diniz (2021, p. 14-15) afirma que:

Diversas atividades e práticas pedagógicas podem ser extraídas de uma única música, a depender de sua letra, para se trabalhar e desenvolver competências e habilidades nas crianças. Para que elas consigam sentir, emocionar-se, movimentar-se, conhecer histórias de sua realidade, e que possam construir suas próprias produções artísticas, pessoais e adquirir aprendizagens com autonomia. [...] é satisfatório e produtivo que as crianças ajam, toquem, sintam, se movimentem com a música, ou seja, participem de todo o processo como sujeito ativo nas práticas pedagógicas, raciocinando, descobrindo, opinando para que assim sua aprendizagem seja incentivada e seu desenvolvimento seja favorecido [...].

Segundo a citação, incorporar a música no ensino traz aos profissionais e às crianças uma sensação de realização, divergindo da abordagem convencional em que as crianças recebem informações passivamente. Além disso, melhora as capacidades das crianças, dá significado às suas experiências, promove o seu envolvimento ativo e facilita o seu crescimento integral.

A música na Educação Infantil estimula o envolvimento das crianças em diversas atividades e apoia o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção, coordenação motora, raciocínio, movimento e conhecimento de habilidades.

Portanto, as/os professoras/es que atuam na Educação Infantil precisam estar conscientes da relevância da música como recurso de apoio à prática docente e do seu impacto na aprendizagem das crianças. Segundo Santana (2018, p. 15):

O professor tem um papel importante para que as brincadeiras musicais despertem o interesse das crianças e que tudo depende do entusiasmo do professor [...]. Sendo assim, um bom planejamento das atividades a serem aplicadas pode facilitar o trabalho em sala de aula e ganhar a confiança dos pequenos além de entusiasamá-los para as futuras brincadeiras, recebendo bons resultados.

Ou seja, a/o professora/or também desempenha um papel importante no processo de musicalização porque é ela/ele quem ensina e orienta a experiência musical. Através de um bom planejamento das experiências musicais, o processo de ensino torna-se significativo e a aprendizagem pode trazer bons resultados para o desenvolvimento das crianças.

É também importante considerar a utilização da música no processo de ensino porque ela é parte integrante da cultura, da tradição e da vida cotidiana das crianças. Na verdade, alguns documentos nacionais que tratam da Educação Infantil consideram importante que as crianças adquiram informações sobre a sua própria cultura.

## **6. METODOLOGIA**

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de explorar em profundidade as percepções da professora e do professor, suas práticas pedagógicas e a eficácia da integração da música nas aulas de Arte na Educação Infantil. Para isso, foram adotadas as estratégias da pesquisa participante e da pesquisa de campo, permitindo uma imersão no contexto educacional e um entendimento mais aprofundado das experiências dos docentes.

Os participantes do estudo foram uma professora e um professor efetivos de Arte na Educação Infantil, selecionados com base em critérios como experiência profissional e práticas pedagógicas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise dos materiais pedagógicos utilizados por eles. Essa triangulação de métodos visou garantir uma compreensão ampla e detalhada do objeto de estudo.

A análise dos dados foi conduzida com métodos qualitativos, envolvendo a identificação de padrões e temas emergentes a partir das narrativas e práticas da professora e do professor. Esse processo buscou compreender as percepções dos docentes sobre o uso da música como recurso pedagógico e suas implicações para o ensino de Arte na Educação Infantil.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por questões objetivas e subjetivas, possibilitou explorar em profundidade a percepção de uma professora e um professor de Arte da Educação Infantil. Esse instrumento foi cuidadosamente elaborado para promover a liberdade de diálogo, permitindo que a/o participante expressasse suas opiniões, experiências e interpretações sobre o tema estudado.

Dividido em duas partes, o roteiro de entrevista visou inicialmente identificar o perfil da professora e do professor, fornecendo informações fundamentais para contextualizar as respostas obtidas e compreender melhor o contexto de atuação profissional. A primeira questão foi em relação à formação, que responderam, graduação em pedagogia com especialização em Artes Visuais e graduação Arte, respectivamente. Analisando suas respostas, é essencial discutir a relevância da formação específica para o desenvolvimento das habilidades necessárias no contexto educacional.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação inicial de professores em áreas como a Arte é fundamental, pois permite ao educador compreender diferentes linguagens artísticas e desenvolver metodologias que atendam tanto aos aspectos técnicos quanto ao desenvolvimento criativo dos alunos. A experiência adquirida durante a formação em Arte também contribui para o planejamento de aulas mais dinâmicas e sensíveis às necessidades culturais e emocionais das crianças.

Na sequência, a segunda parte direcionou-se ao tema central da pesquisa, abordado por meio de dez questões, das quais seis foram abertas, incentivando respostas mais elaboradas e subjetivas, e quatro foram fechadas, buscando coletar dados objetivos e específicos. Essa estrutura permitiu uma visão ampla e detalhada das práticas e dos desafios enfrentados pela/o professora/or de Arte na Educação Infantil, além de contribuir para uma análise mais robusta e direcionada sobre o tema em estudo.

A experiência dos profissionais, ambos com mais de cinco anos de atuação na Educação Infantil, foi outro ponto importante abordado na pesquisa. De acordo com Nóvoa (2009), a prática pedagógica de professores com essa trajetória tem um impacto significativo na qualidade do ensino, pois a experiência permite uma maior segurança nas decisões pedagógicas e a adaptação das metodologias conforme o contexto e as necessidades dos alunos. Esse amadurecimento da prática docente possibilita que as/os professoras/es lidem melhor com as situações do cotidiano escolar, aprimorando suas abordagens e tornando-se mais reflexivos sobre suas práticas.

A inclusão da música nas aulas de Arte foi amplamente mencionada por eles, sendo uma prática comum no cotidiano das turmas. Ambos os docentes utilizam a música em suas aulas, um recurso que tem mostrado um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De acordo com Brito (2003) e Andrade e Bitencourt (2018), a música não apenas facilita a expressão criativa, mas também fortalece a comunicação, melhora o comportamento social e contribui para a aprendizagem de forma lúdica e envolvente.

O professor mencionou que utiliza a música semanalmente, enquanto a professora a incorpora diariamente, destacando a relevância da frequência no impacto do ensino. Kunz (2013) e Lima e Silva (2020) apontam que a prática constante de atividades musicais contribui para o aprimoramento de habilidades como percepção auditiva, coordenação motora e desenvolvimento emocional, além de enriquecer a formação cultural das crianças.

Tabela 1 - Benefícios da utilização da música

Professora	“Melhora na coordenação motora global, ritmo, oralidade, repete às diferentes tipos de cultura, ao trabalhar músicas de diferentes culturas, ritmos, estilos”.
Professor	“Socialização, mudança de comportamento (criança tímida fica mais solta), desenvolvimento sensorial e motor.”

Fonte - Entrevista (2024)

Ao abordar os benefícios observados por eles, os relatos foram consistentes em destacar o impacto da música na socialização, na mudança de comportamento e no desenvolvimento sensorial e motor dos alunos.

As ideias de Oliveira (2013), que destacam a música como uma ferramenta eficaz na construção de competências sociais, como colaboração e comunicação. A música, ao criar um ambiente emocionalmente acolhedor, permite que as crianças se sintam mais à vontade para se expressar, superando limitações de comunicação verbal, como enfatizado por Brito (2015).

Além dos aspectos emocionais e sociais, a música também foi vista como um importante recurso para o desenvolvimento físico e motor das crianças. O envolvimento com o ritmo e o movimento corporal promove a coordenação motora e aprimora a consciência corporal, como afirmam Brito (2010) e Araújo (2016). Dessa forma, a música contribui para um aprendizado mais integrador, estimulando simultaneamente múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Essa abordagem holística é fundamental na Educação Infantil, onde o aprendizado deve ser voltado para o desenvolvimento global das crianças, englobando suas habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

Quando questionados sobre as formas de integrar a música em suas atividades pedagógicas, indicaram práticas lúdicas e coletivas.

Tabela 2 - Integração da música em atividades pedagógicas

Professora	“Utilizo a música em aparelho áudio visual, cantada, sons utilizando o próprio corpo, com instrumentos de sucata, como chocalho e pandeiro.”
Professor	“De forma lúdica e coletiva.”

Fonte - Entrevista (2024)

Santos (2016) ressalta que a ludicidade é uma característica essencial na Educação Infantil, pois torna o aprendizado mais prazeroso e significativo. O uso coletivo da música, conforme observado por Brito (2015), favorece a construção de vínculos entre as crianças e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a escuta ativa e o trabalho em equipe. A música em grupo promove a colaboração e a interação, criando um ambiente de aprendizado em que as crianças se sentem parte de uma comunidade, o que reforça a importância da música para o desenvolvimento social e emocional.

Apesar dos benefícios observados, a professora e o professor enfrentam desafios relacionados à falta de espaço adequado e materiais insuficientes para a implementação de atividades musicais eficazes. A falta de infraestrutura adequada para atividades que envolvem movimento e expressão corporal limita o potencial da música como ferramenta pedagógica.

Silva (2018) aponta que a adaptação do espaço físico é essencial para que as crianças possam explorar livremente o ritmo e o som sem as restrições de um ambiente inadequado. A falta de materiais adequados, como instrumentos musicais, também é um obstáculo significativo, como foi mencionado por eles. A escassez de recursos pedagógicos, conforme indicado por Brito (2010), dificulta a diversificação das atividades musicais, tornando-as menos interativas e enriquecedoras. Esses desafios evidenciam a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos para garantir que a música possa ser plenamente integrada às práticas de ensino.

O engajamento das crianças nas atividades musicais foi outra questão abordada em que destacaram o entusiasmo e a participação ativa dos alunos nas aulas de música.

Tabela 3 - Engajamento das crianças com utilização de música

Professora	“Em quase 100% das crianças se envolvem, interagem, participam ativamente demonstrando muito interesse nas atividades propostas.”
Professor	“As crianças ficam muito entusiasmadas, mostram-se interessadas nas atividades com músicas.”

Fonte - Entrevista (2024)

A pesquisa de Santos (2016) e Silva (2018) reforça que a música tem um impacto positivo no engajamento das crianças, uma vez que ela desperta a curiosidade, a motivação e o envolvimento emocional. Ao integrar a música nas aulas de Arte, as/os professoras/es criam um ambiente de aprendizado mais prazeroso e significativo, em que as crianças se sentem mais motivadas a participar e se expressar.

Eles também compartilharam experiências específicas em que a música teve um impacto significativo no comportamento e na aprendizagem das crianças.

Tabela 1 - Benefícios da utilização da música

Professora	“Diariamente as crianças ouvem música clássica (10min.) para se acalmarem. Através dessa imersão as crianças ficam prontas para atender qualquer comando, qualquer atividade. Atividade em círculo, colocar música de diferentes ritmos. Cada criança irá se expressar conforme os diversificados ritmos e posteriormente falarão como se sentiam em cada música.”
Professor	“Utilizo o show de talentos; é uma atividade que as crianças adoram.”

Fonte - Entrevista (2024)

Essas experiências demonstram como a música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a autoestima, a expressão individual e a colaboração entre as crianças. De acordo com Freire (2021), a música oferece um espaço onde as crianças podem se expressar livremente, promovendo o desenvolvimento emocional e a construção de uma autoimagem positiva.

A realização de atividades como o show de talentos também favorece o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, como o respeito, a colaboração e a autoestima, conforme observado por Carvalho (2020).

Por fim, buscou saber a opinião da professora e do professor sobre como a formação continuada poderia ser aprimorada para apoiar o uso da música como ferramenta pedagógica nas aulas de Arte na Educação Infantil. Eles responderam da seguinte forma:

Tabela 5 – Formação continuada

Professora	“A formação continuada no município é inexistente.”
Professor	“Não há formação continuada e nem oficinas. Deveria ter uma formação de acordo com a realidade do professor.”

Fonte - Entrevista (2024)

Libâneo (2013) e Vygotsky (1984) destacam a importância da formação contínua para que os professores possam incorporar novas abordagens pedagógicas e enriquecer suas práticas. A falta de suporte formativo específico, como apontado pelos docentes, limita o uso eficaz da música nas aulas de Arte, uma vez que precisam de capacitação que esteja alinhada à realidade das escolas e às suas necessidades. A formação continuada deve considerar as dificuldades de infraestrutura e os desafios enfrentados pelos educadores, oferecendo alternativas práticas e realistas para integrar a música no cotidiano escolar de maneira eficaz.

A pesquisa revelou que a música desempenha um papel fundamental nas aulas de Arte na Educação Infantil, proporcionando benefícios significativos no desenvolvimento social, emo-

cional, motor e cognitivo das crianças. No entanto, a falta de recursos adequados e de formação continuada específica limita a implementação plena dessa prática. A necessidade de políticas educacionais que promovam a capacitação das/os professoras/es e invistam em infraestrutura e materiais adequados para o ensino musical é essencial para que a música possa ser utilizada de maneira mais eficaz e integrada na Educação Infantil.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou, de forma clara, que a integração da música nas aulas de Arte na Educação Infantil possui um impacto significativo no desenvolvimento integral das crianças. A música, como ferramenta pedagógica, não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também promove a socialização, a expressão emocional, o aprimoramento da coordenação motora e o respeito à diversidade cultural. A professora e o professor entrevistados destacaram que a música é um recurso fundamental para criar um ambiente mais acolhedor e engajador, além de estimular o interesse e a participação das crianças nas atividades pedagógicas.

Os dados coletados revelaram que a prática musical, quando realizada com regularidade, contribui para o fortalecimento de diversas habilidades. A inclusão de música nas aulas de Arte, seja por meio de canções, sons ou instrumentos, possibilita que as crianças se envolvam de forma lúdica e criativa com o aprendizado. A música não só facilita a expressão dos sentimentos e emoções das crianças, como também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a colaboração, o respeito às diferenças e a escuta ativa. Dessa maneira, a música desempenha um papel fundamental na construção de uma convivência harmoniosa e no fortalecimento da autoestima dos alunos.

Contudo, a pesquisa também revelou desafios significativos que precisam ser superados para que a música seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas. A falta de espaços adequados para atividades que envolvem movimento, bem como a escassez de materiais pedagógicos, limita o potencial da música como recurso educativo. Muitas/os professoras/es enfrentam dificuldades para adaptar suas metodologias às condições físicas e materiais das escolas, o que compromete a qualidade das atividades musicais. Essa realidade exige um investimento em infraestrutura nas escolas, garantindo que os educadores tenham condições adequadas para trabalhar com recursos musicais de forma eficaz.

Além disso, a pesquisa apontou uma lacuna importante no que diz respeito à formação continuada das/os professoras/es. A ausência de programas de capacitação específicos para o uso da música nas aulas de Arte na Educação Infantil foi uma das principais limitações mencionadas pelos docentes.

A formação contínua é essencial para que os profissionais possam se atualizar quanto às metodologias mais eficazes e às novas abordagens pedagógicas que envolvem o uso da música no contexto escolar. A formação continuada precisa ser mais contextualizada, alinhando-se à realidade das escolas e às necessidades dos educadores, para que possam enfrentar as limitações estruturais e explorar todo o potencial da música como ferramenta de ensino.

A implementação de políticas públicas que incentivem a formação continuada e a adequação das infraestruturas escolares é, portanto, uma necessidade urgente. A promoção de oficinas e capacitações para as/os professoras/es deve ser uma prioridade, pois isso permitirá que os educadores aprimorem suas práticas pedagógicas e explorem de maneira mais eficaz as múltiplas possibilidades da música no desenvolvimento infantil.

É fundamental que os educadores sejam apoiados de forma contínua, para que possam oferecer aos alunos experiências significativas, que promovam não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o crescimento social, emocional e motor.

A música tem um papel central na Educação Infantil e, quando integrada de forma eficaz nas aulas de Arte, pode enriquecer a experiência de aprendizado das crianças. No entanto, para que seu impacto seja amplificado, é necessário superar os desafios estruturais e formativos existentes, proporcionando às/aos professoras/es os recursos e a capacitação necessários para trabalhar com a música de maneira criativa e produtiva. Dessa forma, a música pode ser um catalisador importante para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e socialmente competentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M., & BITTENCOURT, M. **Educação musical na infância: Abordagens práticas e teóricas.** São Paulo, SP: Cortez. 2018.
- ARAÚJO, L. **Música e educação na primeira infância.** Porto Alegre, RS: Mediação. 2016.
- AULT, R. L. **Desenvolvimento cognitivo da criança: a teoria de Piaget e a aprendizagem de processo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Vol.2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, nov. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Expressão, sensibilidade e desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: Wak. 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Ferramentas com brinquedos**: a caixa da música. Revista da ABEM: Porto Alegre, v. 24, 89-93, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. Música. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3, p. 45-79.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança.2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, C. A. **Educação musical e desenvolvimento sócio emocional**: Perspectivas para a prática pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**. n. 3, 2005.

FRANCO, M. A. R. S. **Observatório da prática docente** - Relatório CNPq. São Paulo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALERA, Maria Cristina Albino. **Musicalização na creche**: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais. São Caetano do Sul: USCS, 2019. 261f. Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 2008.

KUNZ, E. **Música e desenvolvimento na Educação Infantil**. Curitiba, PR: Appris. 2013.

LEITE, A. A. M.; SILVA, M. L. **Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erikson**: contribuições para a educação. Debates em Educação, Maceió, v. 11, n. 23, p. 148-168, apr.

2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6332>>. Acesso em: 04/02/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, M., & SILVA, R. **Práticas musicais na educação infantil**. São Paulo, SP: Papirus, 2020.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. 2019. 152 f. Doutorado (Doutorado em Música) –Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2019.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

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

MONTEIRO, Jocileia. **A influência da musicalização na formação das crianças**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

OLIVEIRA, M. F. **Música e socialização na infância: contribuições para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Educacional. 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

SANTOS, M. E. **Educação musical e desenvolvimento infantil: um estudo sobre a música como prática lúdica**. Rio de Janeiro: Editora Educacional. 2016.

SANTOS, Wanderley de Freitas dos. **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação, Fortaleza, 2020.

SILVA, D. G. da. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SILVA, J. C. **Desafios e possibilidades da educação musical na infância:** um estudo sobre infraestrutura e recursos pedagógicos. Belo Horizonte: Editora Aprender. 2018.

SILVA, Flávia de Andrade Campos. **Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo.** Curitiba, 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. (1984).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizado e Desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

# AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPORTANCE OF TEACHER-STUDENT  
RELATIONSHIPS IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

DOI: 10.29327/5499489.1-6

*Luana Moreira de Souza Peçanha<sup>1</sup>*  
*Vivian Miranda Lago<sup>2</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Esse estudo traz como temática a importância da afetividade como ferramenta na educação infantil. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a dinâmica das relações afetivas no desenvolvimento educacional de crianças do Maternal I e II da Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de 2 a 4 anos. A metodologia de pesquisa empregada neste estudo é qualitativa por meio de um estudo de caso, o que implica no uso de entrevistas estruturadas para coleta de dados. A pesquisa foi realizada com professores de turmas da Educação Infantil do CMEI “Bem-Me-Quer” que está situado na comunidade Quilombola de Boa Esperança, zona rural do município de Presidente Kennedy/ES. Participaram da pesquisa, sete professores regentes e 15 auxiliares de professor da Educação Infantil. Este estudo se justifica pela importância da afetividade na relação entre professor e aluno na Educação Infantil e sobre a influência que esse vínculo exerce no desenvolvimento integral das crianças. Os resultados da pesquisa apontam a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a construção de relações de confiança, respeito e empatia no ambiente escolar. As interações sociais e emocionais são vistas como essenciais para o aprendizado significativo e o bem-estar das crianças.

**Palavras-chave:** Vínculo afetivo. Interação professor-aluno. Desenvolvimento socioemocional.

## ABSTRACT

This study focuses on the importance of affection as a tool in early childhood education. The general objective of the research was to investigate the dynamics of affective relationships in the educational development of children in Kindergarten I and II of Early Childhood Education, covering the age range of 2 to 4 years. The research methodology used in this study is qualitative through a case study, which implies the use of structured interviews for data collection. The research was conducted with teachers of Early Childhood Education classes at the CMEI “Bem-Me-Quer” which is located in the Quilombola community of Boa Esperança, rural area of the municipality of Presidente Kennedy/ES. Seven teachers and 15 assistants of Early Childhood Education teachers participated in the research. This study is justified by the importance of affection in the relationship between teacher and student in Early Childhood Education and the influence that this bond has on the integral development of children. The results of the research point to the centrality of affection in child development and reinforce the need for pedagogical practices that promote the construction of relationships of trust, respect and empathy in the school environment. Social and emotional interactions are seen as essential for children’s meaningful learning and well-being.

**Keywords:** Affective bond. Teacher-student interaction. Socioemotional development.

## 1. INTRODUÇÃO

O período de inserção da criança na educação consiste em um momento único na vida do sujeito, cercado de incertezas e medos, tanto por parte da criança, quanto da família. Geralmente, esse período consiste na primeira vez que a criança deixa o seio família e se vê diante de novas pessoas que não lhe são comuns.

Nesse primeiro contato, durante o período de adaptação, novos vínculos passam a ser construídos e estes são fundamentais no desenvolvimento cognitivo do aluno. Neste contexto, o papel do professor, enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem é promover um ambiente acolhedor que torne esse momento agradável para o aluno, evitando uma experiência desconfortável e ou trauma.

Assim, a afetividade entre professor e aluno começa a ser construída aos poucos, fazendo com que a criança desenvolva uma relação de diálogo e confiança com o docente e esse é um ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

Quando ingressa na educação infantil, grande parte das crianças tem nesse ambiente seu principal meio de convívio e interação social, já que permanece grande parte do dia sob os olhares de professores e demais indivíduos que fazem parte do contexto escolar.

Assim, o aprendizado construído ultrapassa as barreiras da escola, permeando diversos aspectos da vida cotidiana. As interações sociais, as experiências emocionais e os desafios enfrentados no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento integral da criança, influenciando suas atitudes, valores e habilidades sociais.

Diante disso, este estudo investigou a dinâmica das relações afetivas no desenvolvimento educacional de crianças do Maternal I e II da Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de 2 a 4 anos. Fundamentado nas teorias de Wallon (2007) e Vygotsky (2001), o trabalho buscou compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, explorando como a afetividade influencia o desenvolvimento integral das crianças e a construção de vínculos no ambiente escolar.

O desenvolvimento infantil na educação básica é a base para toda a vida. Quanto mais bem trabalhada for essa etapa, melhores serão os resultados nas fases posteriores da educação formal e na vida adulta. De acordo com a *United Nations International Children's Emergency Fund* (2019), os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento do cérebro, formando a base para o aprendizado, o bem-estar emocional e as habilidades sociais ao longo da vida. Investir em educação infantil e oferecer estímulos adequados nesta fase têm efeitos duradouros, melhorando os resultados acadêmicos e a qualidade de vida na vida adulta.

A interação no ambiente escolar permite a formação de vínculos afetivos significativos, que influenciam diretamente a vida dos alunos. Assim, a postura do professor torna-se fundamental, pois ele atua como um modelo para a criança, que tende a seguir os exemplos que observa (Miranda, 2020).

A escolha desse tema justifica-se por quatro razões principais. Primeiro, as escolas são um dos primeiros ambientes de socialização das crianças, e as interações interpessoais são cruciais nesse contexto. Em segundo lugar, a afetividade, enquanto ligada às emoções, manifesta-se em diversas circunstâncias. O terceiro ponto está relacionado a necessidade de reavaliar a relação professor-aluno diante das mudanças no contexto educacional. Por fim, a pesquisa busca demonstrar como as relações afetivas formadas durante a Educação Infantil têm um impacto significativo e no desenvolvimento da criança.

Este estudo se justifica pela importância da afetividade na relação entre professor e aluno na Educação Infantil e sobre a influência que esse vínculo exerce no desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, do desenvolvimento, a educação ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, englobando a formação emocional e social dos alunos. A qualidade das interações afetivas entre professor e aluno impacta diretamente esses aspectos, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Considerando a importância da educação infantil no desenvolvimento integral do aluno e as relações construídas durante o convívio entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, questiona-se: Como os docentes do ensino infantil percebem o impacto da promoção da afetividade na melhoria dos processos de ensino na Educação Infantil?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a dinâmica das relações afetivas no desenvolvimento educacional de crianças do Maternal I e II da Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de 2 a 4 anos.

O objetivo geral foi desmembrado em objetivos específicos, sendo eles:

- Examinar as estratégias utilizadas pelos educadores do CMEI “Bem-Me-Quer” para promover um ambiente de acolhimento e interação positiva na rotina educacional;
- Investigar a percepção de professores e auxiliares da Educação Infantil sobre a importância da afetividade no desenvolvimento integral de crianças de 2 a 4 anos no CMEI “Bem-Me-Quer”;
- Compreender como a afetividade é integrada às práticas pedagógicas e à organização da rotina escolar no CMEI “Bem-Me-Quer”.

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo é qualitativa por meio de um estudo de caso, o que implica no uso de entrevistas estruturadas para coleta de dados. A pesquisa foi realizada com professores de turmas da Educação Infantil do CMEI “Bem-Me-Quer” que está

situado na comunidade Quilombola de Boa Esperança, zona rural do município de Presidente Kennedy/ES. Participaram da pesquisa, 07 (sete) professores regentes e 15 auxiliares de professor, que atuam na Educação Infantil.

A presente pesquisa seguiu rigorosamente os aspectos éticos necessários para sua realização, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com parecer de aprovação registrado sob o número 7.117.790. A condução do estudo respeitou as diretrizes e normas regulamentadoras estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando o cumprimento dos princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, tais como autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Foi garantido aos participantes o direito à privacidade, ao sigilo de informações e à participação voluntária mediante o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando o compromisso com a ética e a transparência durante todas as etapas do processo investigativo.

## **2. O PAPEL DO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E AFETIVIDADE**

O papel do docente na formação do indivíduo vai além de ser um mero transmissor de conhecimentos, pois envolve também a formação de caráter, atitudes e valores. A relação afetiva entre professor e aluno é um aspecto essencial para o sucesso desse processo. Esse vínculo emocional não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral do estudante e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Na escola, a formação do indivíduo não se limita ao desenvolvimento cognitivo; ela abrange também dimensões afetivas, sociais e culturais. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada, considerando aspectos afetivos, cognitivos e motores. O professor, nesse contexto, atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, sendo responsável por criar um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças individuais, promova a inclusão e valorize o respeito mútuo.

A afetividade, como destaca Vygotsky (2001), é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, pois o conhecimento se constrói por meio da interação social. O professor, ao criar um ambiente acolhedor, permite que o aluno se sinta seguro para expressar suas ideias, dúvidas e desafios, criando condições para um aprendizado significativo. Freire (1996) reforça essa visão ao afirmar que a educação é um ato de amor, sendo essencial considerar a afetividade como parte integrante do processo educativo, promovendo a humanização do ensino e incentivando a autonomia e a reflexão crítica.

O desenvolvimento afetivo está diretamente relacionado à autoestima e à motivação do aluno para aprender. Paro (2022) destaca que a afetividade é fundamental para estabelecer

vínculos de confiança entre professor e aluno, criando um ambiente favorável à participação ativa nas atividades escolares. Quando o estudante se sente acolhido e reconhecido, há uma tendência ao fortalecimento de sua autoimagem, o que reflete positivamente no desempenho acadêmico e no crescimento social.

Além disso, o professor deve estar atento às necessidades emocionais dos alunos, compreendendo que questões pessoais e emocionais influenciam o rendimento escolar. Rogers (1983) aponta que a empatia e a compreensão são essenciais para um ensino transformador, que valorize o aluno em sua totalidade, considerando suas particularidades e necessidades.

A construção da autoestima e da identidade dos alunos também está atrelada à relação afetiva com o professor. Professores que reconhecem as potencialidades de seus alunos e oferecem suporte emocional contribuem para uma autoimagem positiva, estimulando o enfrentamento de desafios com confiança. Oliveira (2023) reforça que ambientes escolares acolhedores, que promovem segurança emocional, são mais propícios para o desenvolvimento de competências como a curiosidade e a criatividade, fundamentais para a aprendizagem.

A afetividade na educação também está diretamente ligada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho em equipe, que são indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e participativos. Almeida (2023) destaca que o professor desempenha um papel central nesse processo, ajudando os alunos a desenvolverem essas competências e se prepararem para os desafios da vida moderna.

Por fim, o papel do professor na formação do indivíduo é multifacetado, abrangendo não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também a promoção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral do aluno. A afetividade, quando trabalhada de forma intencional, transforma-se em um elemento essencial no processo educativo, auxiliando na formação de indivíduos equilibrados emocionalmente e na construção de uma sociedade mais empática, solidária e justa.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo foi qualitativa, por meio de um estudo de caso, o que implicou no uso de entrevistas estruturadas para coleta de dados. Antes dessa etapa, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, visando buscar contribuições de autores sobre a temática estudada.

A pesquisa foi realizada com professores de turmas da Educação Infantil do CMEI “Bem-Me-Quer”, situado na comunidade quilombola de Boa Esperança, zona rural do município de Presidente Kennedy/ES.

Participaram da pesquisa sete professores e 15 auxiliares de professor da Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bem-Me-Quer, localizado no município de Presidente Kennedy/ES. Esses profissionais estão constantemente em contato com as crianças, atuando nas salas de Maternal I e II, que atendem crianças de 2 a 4 anos de idade, desempenhando um papel fundamental na formação dos vínculos afetivos e no desenvolvimento integral dos alunos. Para coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada composta por onze perguntas, que subsidiou a coleta de dados. As entrevistas foram presenciais, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bem-Me-Quer, com horário previamente agendado.

Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada foram analisados através de uma análise temática. As respostas foram categorizadas em temas principais que emergiram das narrativas dos participantes. Trechos selecionados das respostas dos participantes foram incluídos para ilustrar pontos-chave e fornecer uma compreensão mais profunda das experiências individuais. Essas citações ajudam a humanizar os dados e evidenciam a diversidade de percepções e sentimentos em relação às relações afetivas no ambiente escolar.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e recebeu o parecer nº 7.117.790, conforme as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A entrevista foi organizada em duas etapas: a primeira avaliou os critérios sobre a formação docente, e a segunda analisou a percepção dos educadores sobre a importância da afetividade no ensino infantil. Participaram 7 professores e 15 auxiliares dos Centros de Educação Infantil. Inicialmente, foi abordada a formação dos professores, onde se observa que 2 possuem graduação, 4 especialização e 1 mestrado. Entre os auxiliares, 8 têm ensino médio, 5 graduação, 1 especialização e 1 mestrado.

A divisão em duas fases foi eficiente ao abarcar tanto a qualificação dos profissionais quanto suas visões sobre a afetividade. Os dados mostram um investimento significativo em formação continuada, com a presença de professores especializados e até um com mestrado, o que reforça a busca por qualidade na educação infantil. Quanto aos auxiliares, a evidência de que a maioria possui ensino médio, sendo este o requisito de escolaridade exigido para o cargo. Contudo, a presença de auxiliares com graduação e especialização é um sinal positivo, indicando que há um reconhecimento da importância de ter uma equipe de apoio bem formada, embora o número ainda seja limitado.

Na segunda parte, foi analisado a afetividade no ensino infantil, explorou-se a relevância desse aspecto na formação de vínculos no desenvolvimento do aluno. Uma reflexão mais aprofundada sobre como a formação docente influencia práticas afetivas enriqueceria os resultados. A afetividade, especialmente em ambientes formativos como a educação infantil, é crucial para fortalecer as relações e facilitar o desenvolvimento das crianças.

Os dados apresentados destacam a diversidade na formação de docentes e auxiliares e sugerem a necessidade de maior investimento na capacitação desses profissionais. Entender como diferentes níveis de formação impactam as práticas pedagógicas e as interações afetivas pode trazer contribuições relevantes para aprimorar a dinâmica pedagógica nos Centros de Educação Infantil.

#### 4.1. Relatos dos auxiliares de professor

A afetividade é um elemento crucial nas interações humanas, refletindo a forma como estabelecemos conexões emocionais com os demais. A primeira questão investigou o conceito de afetividade. Ao examinarmos as respostas de 15 auxiliares de professor, podemos separar as categorias e seus números correspondentes para uma melhor compreensão do assunto, conforme o gráfico abaixo ilustra:

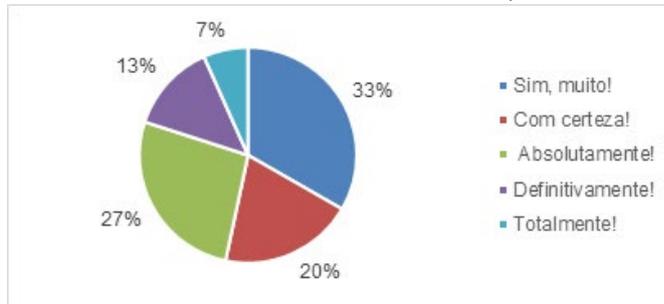


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O gráfico mostra as diferentes interpretações de "afetividade" pelos participantes. A maior parte dos respondentes associou afetividade ao amor, com 30,43% das respostas (7 votos). Em seguida, 21,74% dos participantes (5 votos) interpretaram afetividade como cuidado, destacando a importância da atenção e do zelo nas relações. A camaradagem e a empatia tiveram 17,39% das respostas cada (4 votos), indicando que também são vistas como componentes significativos da afetividade. Por fim, 13,04% dos participantes (3 votos) associaram a afetividade à conexão, mostrando que, embora menos prevalente, essa também é uma perspectiva relevante.

A seguir, a segunda questão analisou a percepção dos entrevistados sobre considerarem-se pessoas afetivas.

Gráfico 2 – Você se considera uma pessoa afetiva?



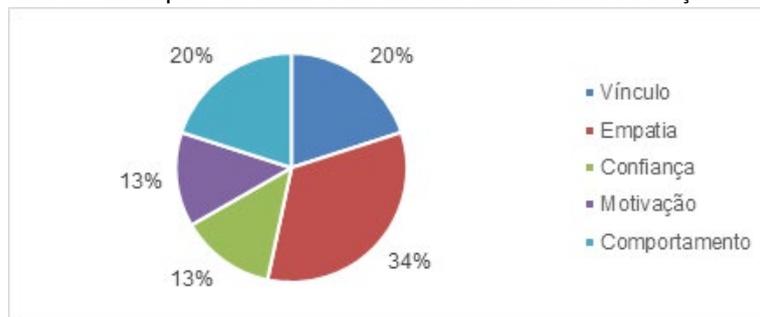
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A análise dos dados revelou percepções sobre a afetividade dos participantes, utilizando uma escala de 1 a 5. Nesse sistema, a pontuação "5" reflete o maior nível de afetividade, identificado como "Sim, bastante!", enquanto "Total!" foi interpretado como a expressão mais intensa de emoção.

O gráfico 2 apresenta as respostas dos participantes sobre sua autoavaliação de afetividade. A maior parte dos respondentes se considera altamente afetiva, com 5 respostas (21,74%) indicando "Sim, muito!", o que sugere que esses participantes acreditam demonstrar afetividade de forma expressiva em suas interações. Em seguida, 4 respostas (17,39%) escolheram "Absolutamente!", reforçando uma percepção igualmente forte de sua afetividade. As opções "Com certeza!" e "Definitivamente!" receberam, respectivamente, 3 respostas (13,04%) e 2 respostas (8,70%), indicando uma avaliação positiva, mas um pouco menos intensa. Por fim, apenas 1 resposta (4,35%) afirmou "Totalmente!", sendo a opção com menor incidência.

Esses dados revelam que, em geral, a maioria dos participantes tem uma visão positiva e sólida sobre sua capacidade de ser afetivo, destacando que as interações emocionais desempenham um papel significativo em seu comportamento social e educacional. O conceito de afetividade, conforme discutido por Vygotsky (2001), está ligado à construção de um ambiente de aprendizagem em que o professor atua como mediador das emoções, impactando diretamente o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Assim, a forte autoavaliação de afetividade pode indicar que esses indivíduos se veem como facilitadores de relações saudáveis e construtivas, o que é crucial para a promoção de um ambiente escolar acolhedor e positivo (Gadotti, 2012).

Gráfico 3 – Exemplos de como a afetividade contribui na educação infantil



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O gráfico 3 demonstra exemplos de como a afetividade contribui na educação infantil de acordo com a percepção dos entrevistados.

O Gráfico 3 revela as percepções dos participantes sobre como a afetividade contribui para a educação infantil. A maior parte dos respondentes associou a afetividade à empatia, com 5 respostas (35%), indicando que a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro é vista como um fator crucial para o desenvolvimento de um ambiente educacional positivo. A afetividade também foi associada ao vínculo, com 3 respostas (21,43%), refletindo a importância das conexões emocionais no processo de ensino-aprendizagem.

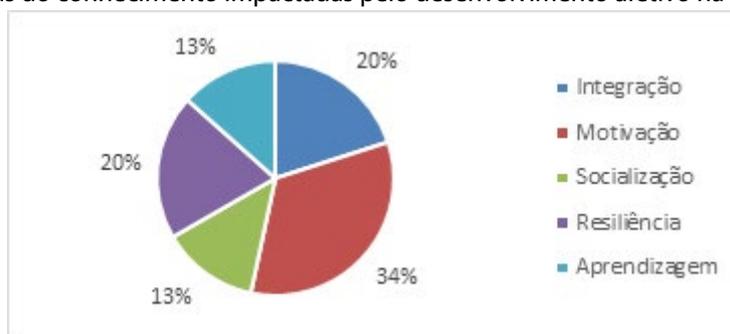
Além disso, a confiança e a motivação receberam, respectivamente, 2 respostas (14,29%), mostrando que, para alguns participantes, a afetividade também é fundamental para criar um clima de confiança entre educadores e alunos, além de ser um motor para manter os alunos motivados. O comportamento também foi citado por 3 participantes (21,43%), o que sugere que a afetividade é vista como um fator importante para o desenvolvimento de comportamentos adequados no ambiente escolar.

Segundo os dados, a afetividade ter um papel fundamental no crescimento de crianças de 2 e 3 anos, afetando tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de competências sociais. Nesta etapa da infância, a conexão emocional com professores e colegas é crucial para estabelecer um ambiente favorável ao aprendizado. Conforme Almeida (2018), garantir relações afetivas saudáveis na educação infantil contribui para uma maior estabilidade emocional, favorecendo a aprendizagem significativa.

As crianças nessa faixa etária estão em uma fase de intensificação das interações sociais e emocionais. A empatia, por exemplo, é uma habilidade que começa a se desenvolver a partir do convívio afetivo com outras crianças e adultos, permitindo que eles se coloquem no lugar do outro (Santos, 2023). Nesta idade, as crianças estão em um período de intensificação das interações sociais e emocionais.

O gráfico 4 demonstra a ligação entre o desenvolvimento emocional na educação infantil e suas consequências em diversas áreas do saber, incluindo a linguagem e as competências motoras.

Gráfico 4 – Áreas do conhecimento impactadas pelo desenvolvimento afetivo na educação infantil



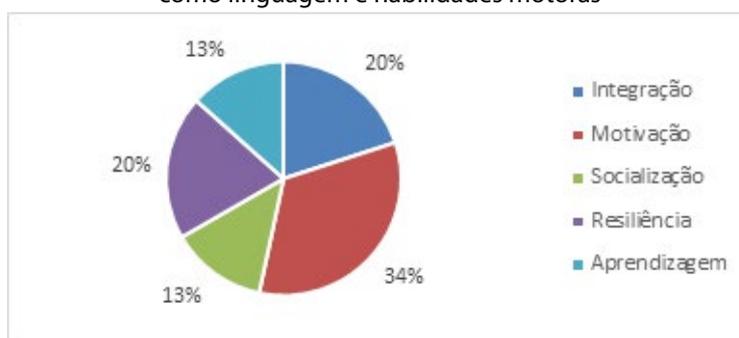
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O Gráfico 4 mostra as áreas do conhecimento que, segundo os participantes, são mais impactadas pelo desenvolvimento afetivo na educação infantil. A motivação é a área mais mencionada, com 5 respostas (35%), destacando que a afetividade é vista como um fator crucial para incentivar o interesse e o engajamento dos alunos nas atividades escolares. A integração e a resiliência surgem com 3 respostas (21,43%) cada, indicando que a afetividade contribui significativamente para a capacidade das crianças de se integrarem ao ambiente escolar e superarem dificuldades, construindo resiliência diante de desafios. A socialização e a aprendizagem foram citadas por 2 participantes (14,29%) cada. Embora essas áreas também sejam impactadas pela afetividade, elas foram menos frequentes nas respostas dos participantes, sugerindo que a percepção dos participantes é de que a afetividade desempenha um papel secundário nessas áreas em comparação com a motivação e a integração.

Esses dados corroboram com as ideias de Vygotsky (2001), que afirma que o desenvolvimento social e emocional é fundamental para a aprendizagem cognitiva. Quando a criança se sente motivada, integrada ao grupo e capaz de superar desafios, ela tende a aprender de maneira mais eficaz e a interagir de forma positiva com os outros, impactando diretamente seu desenvolvimento escolar.

O gráfico 5 traz a discussão sobre o crescimento emocional na educação pré-escolar, que ressalta a relevância deste componente no processo de aprendizagem infantil e como pode impactar outros campos do conhecimento, como a linguagem e as habilidades motoras.

Gráfico 5 – Impacto do desenvolvimento afetivo na educação infantil em outras áreas do conhecimento, como linguagem e habilidades motoras



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

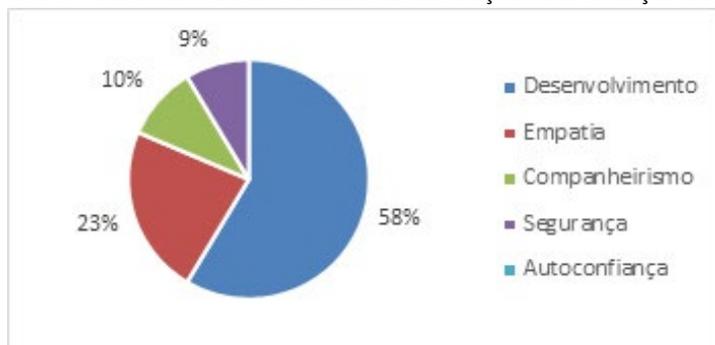
A Figura 05 ilustra como os participantes percebem o impacto do desenvolvimento afetivo na educação infantil em outras áreas do conhecimento, como linguagem e habilidades motoras. A motivação foi destacada como a principal área afetada, com 5 respostas (35%), indicando que os participantes reconhecem a importância da afetividade para engajar as crianças no processo de aprendizagem, o que pode facilitar o desenvolvimento tanto da linguagem quanto das habilidades motoras. A integração e a resiliência foram mencionados por 3 participantes (21,43%) cada, apontando que a construção de um ambiente afetivo ajuda as crianças a se integrarem melhor no grupo e a lidarem com os desafios de forma mais positiva, influenciando também o desenvolvimento de suas habilidades sociais, linguísticas e motoras.

Por outro lado, a socialização e a aprendizagem receberam 2 respostas (14,29%) cada, sugerindo que, para alguns participantes, a afetividade tem um impacto mais moderado nessas áreas, mas ainda desempenha um papel importante na construção de competências sociais e cognitivas.

De acordo com Almeida (2018), a educação infantil deve proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional das crianças, já que as interações emocionais nesse ambiente têm um impacto direto na formação integral do indivíduo.

A análise dos dados evidencia como a afetividade desempenha um papel central no desenvolvimento socioemocional e nas interações entre crianças na educação infantil. O gráfico 6 aborda a influência da afetividade nas interações infantis:

Gráfico 6 – Influência da afetividade nas interações das crianças entre si

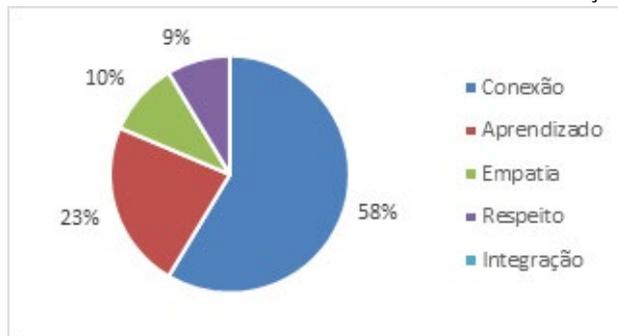


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Observa-se no gráfico que elementos como desenvolvimento (8,2%), empatia (3,2%), companheirismo (1,4%) e segurança (1,2%) refletem diretamente o impacto de um ambiente emocionalmente acolhedor. Essa relação é corroborada por Almeida (2018), que afirma que a afetividade contribui significativamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças, favorecendo interações mais saudáveis e enriquecedoras.

A seguir, investigou-se se durante os momentos de interação, como acolhimento ou roda de conversa, percebe uma conexão mais forte entre você e as crianças e se esses momentos favorecem o aprendizado de valores como respeito e empatia, cujos resultados são ilustrados a seguir:

Gráfico 7 – Conexão durante os momentos de interação

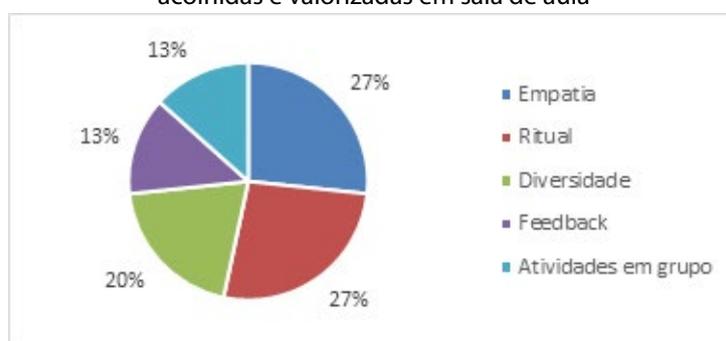


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

No gráfico 7, momentos de interação, como rodas de conversa e práticas de acolhimento, destacam sua relevância ao promoverem conexão (8,2%) e o aprendizado de valores como empatia (1,4%) e respeito (1,2%). Esses resultados confirmam a visão de Wallon (2007), para quem a afetividade é indispensável na formação de vínculos emocionais, fundamentais para o aprendizado e a convivência social. Assim, esses momentos não apenas fortalecem o laço entre educadores e crianças, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O gráfico 8, por sua vez, apresenta estratégias utilizadas no ambiente escolar para assegurar que as crianças se sintam valorizadas e seguras:

Gráfico 8 – Estratégias para garantir que as crianças se sintam seguras, acolhidas e valorizadas em sala de aula



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Práticas como estímulo à diversidade (20%), ritualização de tarefas (27%) e empatia (27%) demonstram um esforço consciente em criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Segundo Santos (2023), essas estratégias promovem a integração social e o aprendizado colaborativo, construindo uma base sólida para a formação de valores e a assimilação de conhecimentos.

As dificuldades enfrentadas por algumas crianças na formação de vínculos emocionais são abordadas na pesquisa e, segundo os dados apontam, práticas como a colaboração familiar (58%) e os momentos de rotina (23%) emergem como ferramentas eficazes para superar barreiras socioemocionais. Almeida (2018) enfatiza que a empatia é uma habilidade essencial nesse contexto, permitindo ao professor atender às necessidades emocionais das crianças e construir um ambiente de confiança mútua.

A influência da atenção emocional no comportamento infantil é destacada no estudo, que aponta características como sociabilidade, autoestima e motivação (como diferenciais em crianças que recebem suporte emocional adequado. Wallon (2007) reforça que a afetividade não é apenas um componente auxiliar, mas um elemento essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral, afetando diretamente a maneira como as crianças se relacionam com os outros e com o conhecimento.

Além disso, os papéis desempenhados pelo professor, como facilitador e orientador, evidenciam a complexidade de sua atuação na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional. Esses dados vão ao encontro das afirmações de Almeida (2018), que destaca o vínculo afetivo entre professor e aluno como uma peça-chave para garantir um processo educacional significativo e transformador.

Por fim, a pesquisa explora a relação entre a afetividade e a preparação das crianças para desafios futuros. Um ambiente de confiança, que promove segurança emocional, facilita a assimilação de conteúdos e aprimora competências sociais. Conforme Almeida (2018) e Wallon (2007), essa base emocional sólida é indispensável para a formação integral das crianças, preparando-as para enfrentar etapas acadêmicas e sociais de maneira equilibrada e confiante.

Esses achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade como um componente central na educação infantil, contribuindo não apenas para o aprendizado, mas também para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

## **4.2. Relatos dos professores regentes**

Os dados a seguir trazem as experiências de professores regentes participantes do estudo, que foram aqui identificados por números de 1 a 7 para garantir o anonimato. Inicialmente, os professores foram questionados sobre o conceito de afetividade e suas respostas variaram conforme percepções e experiências pessoais.

A análise das respostas revelou que, embora os docentes compreendam a afetividade de diferentes maneiras, existe um consenso sobre seu papel fundamental na educação infantil. Por exemplo, os docentes 1 e 4 destacam a afetividade como essencial para a construção de confiança e o crescimento do aluno. Já os professores 2 e 6 enfatizam a importância da empatia e do pertencimento, reconhecendo a relevância de entender as necessidades emocionais dos alunos. Os professores 3 e 5 associam a afetividade ao acolhimento e à criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento. Por fim, o professor 7 vê a afetividade como uma expressão de amor, destacando gestos simples, como um sorriso, para criar vínculos e influenciar a formação da identidade dos alunos.

Ao serem questionados sobre as considerações dos professores sobre a própria afetividade, os dados revelam que há um consenso entre os professores da educação infantil sobre a importância da afetividade no ambiente escolar. Todos os participantes se reconhecem como pessoas afetuosas, destacando que essa característica está intrinsecamente ligada à prática pedagógica e ao desenvolvimento integral das crianças.

Os professores afirmam que a afetividade é essencial para criar um ambiente seguro, acolhedor e motivador, favorecendo o crescimento emocional e cognitivo dos alunos. Observa-se, nas falas, que a demonstração de afeto se dá por meio de palavras, gestos, empatia e pela construção de laços de confiança e respeito. Essa abordagem facilita a aprendizagem ao estimular a autoconfiança, a integração social e o interesse das crianças em explorar e descobrir o mundo.

A Transcrição da fala dos entrevistados são corroboradas pela teoria de Wallon (2007), que aponta a afetividade como um elemento estruturante no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Wallon, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando as emoções são integradas às relações interpessoais, favorecendo a construção de um ambiente equilibrado e propício ao desenvolvimento da personalidade e do caráter.

Os relatos dos professores destacam a unanimidade sobre a importância da afetividade no desenvolvimento de crianças de 2 a 4 anos, ressaltando que ela é essencial para o crescimento emocional, social e cognitivo. Todos os depoimentos enfatizam que criar um ambiente seguro e acolhedor é fundamental para que as crianças se sintam protegidas, o que as estimula a explorar e aprender. Esse entendimento é corroborado por Almeida (2018), que destaca a influência positiva de relacionamentos afetivos no desenvolvimento emocional da infância.

Além disso, os professores concordam que a afetividade tem um impacto direto no processo de aprendizagem. Crianças que se sentem amadas e respeitadas tendem a se engajar mais nas atividades propostas, como a narração de histórias, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Campos (2022) também aponta que as emoções desempenham um papel crucial no aprendizado, estimulando a curiosidade e o interesse das crianças.

Outro ponto recorrente nos depoimentos é a contribuição da afetividade para o desenvolvimento social e emocional das crianças, especialmente por meio de práticas que promovem empatia e colaboração. Atividades em que as crianças ajudam umas às outras, como a partilha de brinquedos, são mencionadas como momentos-chave para o desenvolvimento dessas competências. Dantas (2022) reforça que um ambiente acolhedor e afetivo facilita a aprendizagem coletiva, promovendo a solidariedade e o respeito.

A valorização de ações positivas, como elogios e o reconhecimento de conquistas, também é apontada como essencial para fortalecer a autoestima e a autoconfiança das crianças. Este aspecto é reforçado por Oliveira (2023), que destaca a segurança emocional como um pré-requisito para um aprendizado eficaz. Por fim, os professores relatam que o aprendizado por meio de vivências emocionais, como atividades práticas que envolvem contato físico, também favorece o vínculo emocional, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Esses relatos demonstram um entendimento profundo sobre o papel da afetividade na educação infantil, alinhando-se com as conclusões de diversos estudiosos que indicam que a afetividade não é apenas um aspecto complementar, mas fundamental para o desenvolvimento de crianças nesta faixa etária.

A pesquisa explorou também a percepção dos professores regentes sobre a influência do desenvolvimento afetivo em outras áreas do conhecimento. As respostas dos professores destacam a estreita relação entre o desenvolvimento emocional e o avanço de outras áreas do conhecimento na educação infantil, como linguagem e habilidades motoras. Todos os professores concordam que um ambiente emocionalmente positivo favorece a aprendizagem e o engajamento das crianças em diversas atividades. Quando as crianças se sentem amparadas e protegidas, elas se tornam mais propensas a explorar novas competências, como a linguagem. Um exemplo disso é que, ao receber apoio emocional, as crianças se sentem mais confiantes para se expressar, o que pode enriquecer seu vocabulário e aprimorar sua capacidade de comunicação.

Além disso, o vínculo emocional com os educadores é visto como crucial para que as crianças se sintam à vontade para participar ativamente em atividades de linguagem, como narração de histórias, canções e rimas. Isso, por sua vez, favorece o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. A segurança emocional também é associada ao aprimoramento de habilidades motoras, pois as crianças que se sentem amadas e acolhidas tendem a explorar atividades físicas, como correr, saltar e dançar, com mais confiança e prazer. A prática de tais atividades contribui para o desenvolvimento físico e motor, além de estimular a criatividade e a expressão corporal.

Essas observações refletem as ideias de Wallon (2007), que destaca o papel das emoções no desenvolvimento integral da criança. Wallon argumenta que as emoções não apenas influenciam o aprendizado cognitivo, mas também têm um impacto significativo nas competências sociais e emocionais, mediando o processo de aprendizagem. Assim, os relatos dos professores confirmam que o desenvolvimento afetivo é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, impactando diretamente áreas como linguagem e habilidades motoras, e reforçam a importância de ambientes pedagógicos que priorizem o cuidado emocional das crianças.

Sobre a influência da afetividade nas relações das crianças entre si, os professores regentes ressaltam a influência significativa da afetividade nas interações entre as crianças. De maneira geral, os relatos indicam que a afetividade promove um ambiente de proteção e confiança, onde as crianças se sentem à vontade para interagir, compartilhar e cooperar. Um dos professores observou que crianças que são mais acolhidas formam vínculos mais fortes entre si, o que resulta em brincadeiras mais equilibradas e harmoniosas. Essa observação está em consonância com as ideias de Wallon (2007), que enfatiza a importância das relações afetivas no desenvolvimento social e emocional das crianças. Wallon destaca que o afeto é fundamental para a construção de vínculos de amizade e cooperação, essenciais para as interações sociais saudáveis.

Outro aspecto mencionado foi o aprimoramento da comunicação, com crianças em ambientes acolhedores se expressando de forma mais eficaz, o que facilita a resolução de conflitos e promove a aceitação de diferentes pontos de vista. Essa observação está alinhada com a teoria de Vygotsky (1984), que destaca a importância da mediação social no desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Em um ambiente afetivo, as crianças têm mais facilidade para expressar suas emoções e pensamentos, o que favorece a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais.

A empatia, o respeito e a redução da agressividade também foram mencionados como efeitos positivos do acolhimento afetivo. Crianças que recebem carinho tendem a demonstrar mais empatia e compreensão pelos outros, além de apresentar comportamentos mais respeitosos e cooperativos. Isso confirma as ideias de Wallon (2007), que vê o afeto como um meio essencial para a regulação das emoções e o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada.

Além disso, os relatos indicam que a autoestima das crianças é reforçada em um ambiente afetivo, o que facilita novas interações e amizades. Esse fortalecimento da autoestima também é associado à maior disposição para a colaboração e a comunicação com os colegas, conforme observações feitas por vários educadores. Essa mudança comportamental é vista como uma evidência clara de que a afetividade é um fator chave para o desenvolvimento positivo das crianças.

Sobre a percepção dos profissionais acerca da importância das interações no acolhimento e rodas de conversa, os dados apontam que todos os docentes entrevistados destacam a relevância dos momentos de acolhimento e diálogo como fundamentais para a criação de um ambiente seguro, onde as crianças se sentem mais à vontade para se expressar e aprender valores como respeito e empatia. Essa perspectiva corrobora as ideias de Wallon (2007), que defende que o desenvolvimento emocional e social da criança ocorre em um contexto de interações sociais significativas. O uso das rodas de conversa como uma ferramenta pedagógica está diretamente relacionado à construção de laços emocionais e ao desenvolvimento da empatia, um valor essencial para a socialização saudável. Os professores evidenciam a eficácia do diálogo, não apenas como um meio de transmissão de conteúdos, mas como uma ferramenta poderosa no desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, foram investigadas estratégias para tornar o ambiente mais acolhedor e motivador e os dados revelam que os docentes adotam estratégias variadas, como rotinas organizadas, reconhecimento da diversidade e a promoção do trabalho colaborativo para garantir que as crianças se sintam integradas e seguras. Essas abordagens são alinhadas com a teoria de Vygotsky (2001), que enfatiza a aprendizagem no contexto social e a importância da mediação das interações entre crianças e adultos. A promoção de um ambiente físico organizado e esti-

mulante, a escuta ativa e a reflexão sobre sentimentos e aprendizados contribuem para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, criando um espaço propício para a autonomia e a criatividade. As práticas descritas pelos professores refletem uma compreensão profunda da teoria Vygotskyana sobre a importância da afetividade nas interações educacionais.

A pesquisa ainda buscou conhecer sobre estratégias para apoiar crianças com dificuldades emocionais e explorou as práticas adotadas pelos educadores para lidar com crianças que demonstram dificuldades em estabelecer vínculos emocionais ou se sentir seguras no ambiente escolar. As estratégias incluem a valorização da participação familiar, a construção de um ambiente receptivo e a implementação de atividades colaborativas. Oliveira (2023) defende que crianças que se sentem protegidas e apoiadas emocionalmente tendem a se integrar mais facilmente e se envolver nas atividades escolares. A pesquisa confirma essa teoria ao mostrar que o ambiente seguro e acolhedor, aliado ao reconhecimento emocional e à estruturação de rotinas, favorece a inclusão e o aprendizado, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem a afetividade no processo educativo.

Abordou-se também as diferenças no comportamento de crianças com apoio emocional versus crianças isoladas, revelando uma distinção entre crianças que recebem atenção emocional e aquelas que não recebem esse apoio, afetando seu comportamento e participação nas atividades escolares. As crianças que se beneficiam de um ambiente emocionalmente acolhedor são mais participativas, criativas e seguras. Essas observações estão em sintonia com as contribuições de Campos (2022), que destaca a importância da afetividade no processo de aprendizagem. Campos argumenta que a estabilidade emocional facilita a exploração e o aprendizado, o que é corroborado pelos professores entrevistados, que observam que crianças que recebem afeto demonstram maior disposição para engajar-se nas atividades pedagógicas.

Por fim, o estudo explorou o papel dos educadores no desenvolvimento socioemocional das crianças, destacando a importância de promover relações significativas, mediar conflitos e servir de modelo de comportamento. A avaliação das respostas dos professores revela que eles reconhecem a influência significativa que têm na formação emocional e social das crianças, indo além da transmissão de conteúdo acadêmico. A criação de um ambiente seguro e a promoção de habilidades socioemocionais, como empatia e autocontrole, são vistas como essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Esse papel ativo do educador reflete as teorias de afetividade na educação infantil, que sugerem que um ambiente acolhedor e seguro é essencial para o crescimento emocional das crianças.

Esta concepção reforça o que Campos (2022) afirma, argumentando que as emoções são inerentes ao aprendizado e podem auxiliar na formação de um conhecimento relevante. Esta exploração e envolvimento ativo são intensificados pelos professores de segundo e terceiro nível, que discutem sobre o crescimento emocional e a motivação para aprender.

De acordo com Dantas (2022), essa capacidade de resiliência é crucial para enfrentar erros e frustrações de forma construtiva, cruciais nas mudanças escolares que ocorrem na educação infantil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destacou a importância da afetividade nas relações entre professores e alunos na Educação Infantil, mostrando que esse vínculo é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A afetividade é vista como um pilar fundamental, influenciando a formação da identidade, autoestima e capacidades cognitivas dos alunos. Baseada nas teorias de Wallon e Vygotsky, a pesquisa evidenciou que as relações afetivas são determinantes na qualidade do aprendizado e no bem-estar emocional das crianças.

O estudo enfatizou o papel crucial do educador no momento de ingresso da criança na escola, quando um ambiente seguro e afetivo é necessário para promover o desenvolvimento. Dados coletados indicaram que os educadores reconhecem a importância desse ambiente, mas há uma necessidade de maior reflexão e formação continuada para lidar com as demandas emocionais dos alunos. A pesquisa também apontou a relevância de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a diversidade, reconhecendo as experiências emocionais e culturais únicas de cada criança.

A afetividade foi também analisada em seu contexto social e cultural, mostrando como fatores familiares influenciam as interações escolares. A pesquisa sugere que as instituições adotem medidas para fortalecer os vínculos afetivos entre professores e alunos, incluindo workshops e práticas que abordem a inteligência emocional. As atividades lúdicas foram destacadas como ferramentas pedagógicas eficazes na criação de laços afetivos e ambientes de aprendizagem dinâmicos.

As conclusões apontam para a necessidade de valorizar a afetividade como central no processo educativo, contribuindo para uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e respeitosa. A formação continuada dos educadores, com foco na afetividade e no respeito à diversidade, é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos mais empáticos e conscientes. A Educação Infantil deve ser vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de relações saudáveis e significativas, essenciais para um futuro mais humano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Clara. **Educação infantil e desenvolvimento socioemocional: um estudo de campo**. São Paulo: Editora Educação Infantil, 2018.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar (a)**. 1.ed. 14p. Campinas: Papyrus, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CAMARGO, A. L. M. **Afetividade e Aprendizagem: Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: uma proposta de educação popular e libertadora**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, J. F. **Afetividade e segurança emocional no contexto escolar**. São Paulo: Editora Educar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2022.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender: Uma abordagem educacional centrada no aluno**. São Paulo: Martins Fontes. 1983.

SANTOS, M. A. **Empatia e afetividade na educação infantil: Novas perspectivas para um ambiente inclusivo**. São Paulo: Editora Pedagógica Contemporânea. 2023.

UNICEF. Early moments matter for every child. Nova Iorque: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/early-moments-matter-every-child>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes. São Paulo, SP. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança: problemas psicológicos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação: dezoito estudos**. Cortez. São Paulo, SP, 2007.

# GAMIFICAÇÃO E STORYTELLING NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INOVADORA

GAMIFICATION AND STORYTELLING IN THE LEARNING PROCESS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN INNOVATIVE APPROACH

DOI: 10.29327/5499489.1-7

*Luciana Barreto Nicoli<sup>1</sup>*  
*Anilton Salles Garcia<sup>2</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado, intitulada “Gamificação no Processo de Aprendizagem da Educação Infantil: uma Abordagem a Partir de Storytelling”, a pesquisa teve como objetivo investigar as potencialidades e limitações da utilização da gamificação utilizando o storytelling como ferramenta pedagógica no processo de formação de leitores na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa se voltando aos estudos de produções sobre a gamificação, bem como a categorização de materiais selecionados como artigos publicados em eventos científicos, dissertações, publicações em periódicos, para organizar o referencial teórico, sempre mencionando o nome daqueles que foram utilizados. Também foi realizado um estudo de campo prático com algumas turmas da educação infantil no município de Presidente Kennedy. Para o estudo de campo foi necessária a preparação de ferramentas que permitam a gamificação dos contos infantis em virtude do conteúdo que se quer aplicar com os alunos. A pesquisa evidenciou que a criação de histórias na educação infantil é uma ferramenta poderosa que transcende a simples leitura. Ela abre portas para mundos imaginários, despertando a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

**Palavras-chave:** Gamificação. Storytelling. Educação Infantil. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's dissertation entitled “Gamification in the Learning Process of Early Childhood Education: an Approach Based on Storytelling”. The research aimed to investigate the potentialities and limitations of using gamification using storytelling as a pedagogical tool in the process of developing readers in Early Childhood Education. To this end, a bibliographical research with a qualitative approach was carried out focusing on studies of productions on gamification, as well as the categorization of selected materials such as articles published in scientific events, dissertations, publications in journals, to organize the theoretical framework, always mentioning the names of those that were used. A practical field study was also carried out with some early childhood education classes in the municipality of Presidente Kennedy. For the field study, it was necessary to prepare tools that allow the gamification of children's stories due to the content that is intended to be applied to the students. The research showed that the creation of stories in early childhood education is a powerful tool that transcends simple reading. It opens doors to imaginary worlds, awakening curiosity, creativity and cognitive development in children.

**Keywords:** Gamification. Storytelling. Early Childhood Education. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

Entende-se como gamificação a aplicação de elementos de jogos em atividades que não são inerentemente jogos, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em contextos fora do ambiente lúdico tradicional. Essa abordagem tem ganhado destaque em diversas áreas, especialmente na educação, devido ao seu potencial de engajar e motivar os aprendizes por meio de dinâmicas interativas e envolventes.

Na Educação Infantil, a gamificação apresenta-se como uma estratégia pedagógica inovadora, que busca transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência lúdica e significativa. Ao incorporar elementos como desafios, recompensas, níveis de progresso e objetivos claros, a gamificação pode oferecer às crianças um ambiente de aprendizado mais dinâmico, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa metodologia rompe com os moldes tradicionais de ensino, promovendo uma maior interação e participação ativa dos alunos.

Para potencializar os benefícios da gamificação, o storytelling surge como um aliado indispensável. Segundo Espinosa (2009), a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas. A experiência narrativa no indivíduo é gerada tanto pelo ato de acompanhar – ler, assistir, ouvir, etc. – uma história como o de jogar. Essa experiência narrativa leva a uma experiência cognitiva, que se traduz em uma construção emocional e sensorial do indivíduo quando este se envolve em uma vida estruturada e articulada.

Os jogos e histórias alinhados permite a criação de narrativas que contextualizam os elementos do jogo, dando sentido às atividades e despertando o interesse das crianças. Quando o aluno se sente parte de uma história, como um personagem ativo ou protagonista, ele se engaja emocionalmente com o conteúdo, o que favorece a assimilação do aprendizado.

A gamificação surgiu com a influência, popularidade e popularização dos jogos e também da cultura digital, mas não necessita obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser aplicada. A gamificação, em conceito geral, consiste na utilização de elementos e características dos jogos fora do contexto do mesmo, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema.

Nos últimos anos, observou-se um crescente interesse pelo aproveitamento no uso desse processo na área da educação com o objetivo de motivar e engajar os alunos nas realizações de suas atividades. Em um contexto de evolução e da transformação do modo de pensar da sociedade mediante as influências da era digital, novos métodos de ensino têm surgido como ferramenta para o aprendizado dos alunos. A popularidade e familiaridade dos jogos atualmente, uma proposta de ensino gamificado é justificada e, além disso, tem todo o potencial para se mostrar útil e efetivo dentro da sala de aula. Este trabalho trata de fundamentar a capacidade do processo de gamificação em melhorar a aprendizagem e socialização das crianças, guiando-se por conceitos de “storytellings”, ou seja, narrativas de contos infantis.

Os dados citados servem para comprovar que as mídias digitais estão presentes intrinsecamente na vida da população, desde seus primeiros anos, e continuarão estando daqui pra frente, não havendo motivo para que as pessoas se desapeguem do jeito de propagação de informação que a tecnologia em crescimento da mídia estabeleceu e, mesmo se houvesse, faria sentido que elas não quisessem se desapegar. Presnky (2007) observa que, à medida que trabalhadores mais velhos se aposentem os trabalhadores mais jovens nunca terão conhecido um mundo sem as tecnologias avançadas de jogos da Sony Playstation e jogos multiplayer na internet.

## **2. GAMIFICAÇÃO E STORYTELLING NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é uma das etapas importantes na formação do indivíduo, pois é nesse período que ocorrem as primeiras interações com o aprendizado formal. Nesse contexto, surgem metodologias inovadoras que buscam tornar o processo de ensino mais atrativo e eficiente, e a gamificação, aliada ao storytelling, desponta como uma estratégia pedagógica promissora.

Segundo Silva (2020), o termo “story” refere-se a uma narrativa, ocorrência real ou fato, enquanto “storytelling” envolve o ato de recontar, narrar ou transmitir esses relatos por meio de recursos visuais ou outros meios para manter a atenção. De acordo com um estudo feito pela organização voluntária Joan Ganz Cooney Center e pela Sesame Workshop, as crianças dos E.U.A tem estado cada vez mais conectadas com a mídia nos seus primeiros anos de vida, anos os quais são essenciais para desenvolvimento de sua capacidade cognitiva.

É incrível notar que 50 por cento das crianças, aos cinco anos de idade, entram diariamente na internet, segundo a Sesame Workshop, que também destaca como é difícil analisar o consumo de cada tipo de mídia, por que a criança tem o costume de ficar em estado “multi-tasking” por várias horas ao dia, escutando música ao mesmo tempo que navegam na internet ou digitando ao mesmo tempo que veem televisão.

Essa informação indica a percepção que a mente da nova geração é acostumada a não focar a atenção em apenas uma tarefa, podendo trabalhar ou pensar em muitas tarefas ao mesmo tempo. Os dados citados servem para comprovar que as mídias digitais estão presentes intrinsecamente na vida da população, desde seus primeiros anos, e continuarão estando daqui pra frente, não havendo motivo para que as pessoas se desapeguem do jeito de propagação de informação que a tecnologia em crescimento da mídia estabeleceu e, mesmo se houvesse, faria sentido que elas não quisessem se desapegar. Presnky (2007) observa que, à medida que trabalhadores mais velhos se aposentem os trabalhadores mais jovens nunca terão conhecido um mundo sem as tecnologias avançadas de jogos da Sony Playstation e jogos multiplayer na internet.

A gamificação, enquanto metodologia utiliza elementos de jogos como regras, desafios, recompensas e objetivos para engajar os alunos e promover a aprendizagem. Quando aplicada à educação infantil, a gamificação pode transformar a rotina escolar em uma experiência lúdica, despertando a curiosidade e o interesse das crianças. No entanto, para que a gamificação seja realmente eficaz, é necessário que ela seja contextualizada e significativa, e é nesse ponto que o storytelling desempenha um papel essencial.

O storytelling, ou a arte de contar histórias, conecta os elementos da gamificação com narrativas envolventes, criando um universo em que as crianças se tornam protagonistas do processo de aprendizado. A construção de histórias permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e emocionais ao mesmo tempo em que se envolvem em atividades gamificadas. Por exemplo, um jogo baseado em uma aventura fantástica pode ensinar conceitos matemáticos, enquanto promove a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

A prática de estratégias gamificadas na educação infantil também requer planejamento pedagógico. É importante que os jogos e histórias estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo. Além disso, o uso de tecnologias como aplicativos educacionais, pode potencializar os resultados, mas não substitui a interação humana e o papel do professor como mediador.

Partindo da visão que as práticas educacionais devem ser ajustadas à realidade dos alunos, espera-se que as práticas educativas sejam criativas e engajadoras, devendo acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade. A gamificação de storytelling, apesar de pouco conhecida foi aplicada por Busarello (2011), que ao buscar opções para o estímulo e motivação no processo de aprendizagem, criou e aplicou objeto de aprendizagem com base em histórias em quadrinhos hipermídia focado no ensino de conceitos de projeção cilíndrica ortogonal.

Ao transformar o aprendizado em uma experiência envolvente e expressiva, essas estratégias podem contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo, bem como para o emocional e social das crianças. Assim, o ensino torna-se mais atrativo, e o aprendizado, mais duradouro.

### **3. O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS DO MATERNAL II E PRÉ ESCOLA I**

No processo da educação infantil, o papel do professor no incentivo à leitura é fundamental, pois ele é a pessoa que cria o espaço, fornece os materiais e participa das atividades, ou seja, a pessoa que irá mediar a construção do conhecimento. Para que isso aconteça, sabe-se que as crianças estarão mais dispostas a aprender quando forem inseridas ao lúdico, portanto, estratégias diferentes precisam ser utilizadas.

Para Silva (2010, p. 34) “quando pensamos na literatura infantil no espaço escolar, pensamos no coletivo, na leitura partilhada, pensamos no professor como leitor que forma leitores”. Assim, se o professor utilizar estratégias de compreensão leitora, conseguirá transformar a leitura em momentos prazerosos para a criança, sendo uma chave fundamental na busca de formar leitores que se deslumbram com um texto. Portanto, para que o uso do lúdico se transforme em uma estratégia de ensino que possa contribuir para a formação de um bom leitor, é necessário o planejamento de situações, buscando obter aprendizagem e conhecimento.

Conforme Santos (2017), o desempenho pedagógico do professor necessita impedir que as atividades de leitura não sejam somente mecânicas e fragmentadas, mas sim que atendam as necessidades e dificuldades de cada aluno. Dessa forma, se o aluno é motivado, ele terá interesse maior na leitura, visto que uma das grandes formas de motivar é justamente adotar estratégias de concepção da leitura.

Vale ressaltar que a forma como foi iniciada a leitura com a criança, é fundamental para que esta se torne uma leitora. Para tanto, esse processo deve ter início na família, onde estão os maiores exemplos de comportamento. Os pais são vistos pela criança como modelo para a vida toda, eles são espelhos. Assim, é no ambiente familiar que se constrói a personalidade, onde se marcam decisivamente as motivações, vontades e desejos da criança. Nesse sentido, a parceria dos pais com a escola é imprescindível, visto que uma constante preocupação dos pais é a aprendizagem da leitura, pois compreendem que o domínio da leitura é um dos pontos básicos para o sucesso escolar.

Em qualquer caso, os pais podem desempenhar um papel constante na aprendizagem de seus filhos, e essa interação entre pais e escola, é uma oportunidade excelente para a troca de informações sobre o desempenho da criança. Deste modo, o exemplo que a criança tem em casa sempre terá maior valor, pois quanto mais eles verem seus pais lendo, mais valorizada será a leitura e terão maior motivação para realizá-la.

De acordo com Machado (1994, p. 3):

Ler é um processo universal de obtenção de significados. Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, desencadeia estratégias várias para elaborar sentidos, confirma e controla pela leitura a justeza das estratégias que utilizou. Em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se pela expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspectos contextuais.

Portanto, as escolas ajudam os alunos a alinhar suas estratégias para fortalecer o vínculo emocional com os livros, abrindo caminho para que os leitores construam conhecimento com eles. Assim sendo, é importante estabelecer estratégias para promover a leitura na escola, estabelecendo atividades atrativas que seduzam a atenção dos alunos.

Ao promover hábitos de leitura, não se deve existir espaço para repressão ou obrigação. Essa situação pode levar à desmotivação do aluno e à perda de bons leitores. Para tanto, as escolas necessitam proporcionar espaços adequados para que haja motivação (MOREIRA, 2014).

Dessa forma, é fundamental saber quais são as condições da família, de que forma ajudam a criança a desenvolver hábitos de leitura e que atitudes e comportamentos os adultos devem adotar para despertar a criança. Também é importante compreender como as estratégias de motivação dos pais para a leitura, melhoram as habilidades de leitura de uma criança (SANTOS, 2012).

Portanto, é essencial, que a criança cresça cercada por um ambiente onde a leitura seja uma prática do dia-a-dia. Santos (2012) relata que os pais, como modelos a seguir, desempenham um papel decisivo. Isso significa que, se esses forem leitores regulares, poderão fazer com que seu filho leia com facilidade. Percebe-se que além de aproximar os adultos das crianças e criar laços afetivos, ler histórias para criança (quando pequenas) também desperta uma dimensão lúdica. Menezes (2010, p.50) menciona que “as histórias têm um valor pedagógico e didático fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança”.

Por fim, evidencia-se que desde cedo os pais devem contar histórias aos filhos, fazê-los ouvir, familiarizar-se com palavras e frases, viver boas histórias, despertar o amor pela leitura, despertando neles o gosto pela leitura.

#### **4. GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM**

Entende-se que as práticas pedagógicas devem estar sempre em constante evolução, a fim de atender a demanda e a diversidade dos educandos que vão, ao longo dos anos, sofrendo mudanças diante das transformações sociais e tecnológicas, sendo de suma importância que as escolas se adaptem à realidade desses indivíduos.

Considerando que as novas tecnologias estão presentes no cotidiano das famílias brasileiras e que as crianças são imersas a tais tecnologias precocemente, o professor deve repensar suas práticas pedagógicas desde a educação infantil, a fim de apresentar os conteúdos de forma mais inovadora e engajadora aos seus alunos. Grande parte das escolas do cenário da educação atual do Brasil não possuem recursos digitais suficientes para atender à demanda dos alunos.

A gamificação não depende de recursos tecnológicos digitais, segundo Vianna et. Al. (2013) a gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Basicamente, a gamificação ocorre quando se utiliza elementos presentes nos jogos em atividades de não jogo.

Referindo-se a esse estudo, a ideia é utilizar elementos de jogos para gamificar as storytellings, ou seja, as histórias, contos infantis, com propósito de apresentar conteúdos curriculares para os alunos desse sistema de ensino. A literatura é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, Sosa (1982) aponta a importância da literatura infantil como fase inicial dentro do problema geral da imaginação, o mesmo autor afirma que a imaginação é a “faculdade soberana” e a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual.

Sabendo dos benefícios da gamificação e da importância das histórias na vida do sujeito, Busarello (2016) expõe:

Enquanto meios de contar histórias, identifica-se que tanto o ato de seguir uma história como o de jogar garantem ao indivíduo uma experiência narrativa. Essa experiência narrativa leva a uma experiência cognitiva que se traduz em um produto emocional e sensorial, uma vez que o indivíduo se envolve em uma vida estruturada e articulada, fora do mundo comum. Entretanto, em uma narrativa tradicional, como na literatura, no cinema ou nas histórias em quadrinhos, o indivíduo participa como espectador da vida de um personagem, mas sem a possibilidade de interferir no curso da trama. Por outro lado, no caso de uma narrativa em jogo, o indivíduo vive a história como um dos protagonistas e pode assim interferir no seu fluxo. (BUSARELLO, 2016, p. 9).

Na educação infantil os professores já utilizam os contos como ferramenta para transmitir os conteúdos. Exemplo disso é a história de “Cachinhos Dourados e os três ursos” que é comumente utilizada para desenvolver conceito de grandeza, mas ao se contar uma história o ouvinte raramente tem um papel ativo e interativo com a história. Ao se gamificar esses contos espera-se trazer uma experiência imersiva aos alunos, onde a criança será o protagonista, podendo explorar a história e os demais conteúdos de forma mais lúdica e prazerosa. Santaella et al. (2018, p. 9) mencionam que a “gamificação é o termo utilizado atualmente para designar o uso de elementos de jogos (analógicos e digitais) em sistemas e artefatos que tradicionalmente não possuem aspectos ou fins lúdicos”. Dessa forma, a gamificação não é empregada como uma “receita”, nem é usada como um jogo e nem é necessariamente reencenada passo a passo, mas sim é o uso de ideias, estratégias, lógica, etc.

Os autores relatam que “o ato de gamificar pode alterar as relações da experiência do sujeito-jogador com as molduras perceptivas de sua própria realidade imediata”, permitindo que o jogador tenha fatos e experiências que o mesmo ainda não tinha vivenciado em seu dia-a-dia (SANTAELLA et al., 2018, p. 9).

Na educação a gamificação é um termo em desenvolvimento que Pimentel (2018, p. 78) conceitua como “o processo de usar a mecânica, o estilo e o pensamento dos jogos

em contextos não-jogos como forma de envolver e motivar as pessoas, com o objetivo de aprender por meio da interação entre pessoas, tecnologia e meio ambiente", cada vez mais expressiva em eventos, escolas, faculdades, empresas, etc.

Espinosa (2018) corrobora apontando que o próprio ambiente escolar e de aprendizagem possui alguns elementos lúdicos, como notas atribuídas às tarefas dos alunos ou, quando são empregados quadros de honra, exibição das notas das tarefas em rankings (categorização dos alunos), assim como no jogo.

Fardo (2013, p. 63) define que "a gamificação irá transpor os métodos de ensino e aprendizagem que existem atualmente nos games para a educação formal". O autor assegura, ainda, que a gamificação pode se constituir como estratégia desenvolvida aos processos de "ensino e aprendizagem nas escolas e em ambientes de aprendizagem, empregando os elementos dos jogos junto aos processos, visando evoluir o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games". O autor também afirma que a gamificação pode ser uma estratégia de ensino aprendizagem que utilizam elementos de jogos em conjunto com processos que visam promover o engajamento e a dedicação dos alunos. O autor aponta, ainda, que a gamificação irá além do método, seja de ensino ou de aprendizagem, e os elementos do jogo serão capazes de criar uma conexão entre as duas partes.

A gamificação não precisa essencialmente de ferramentas tecnológicas para ser realizada, sendo possível empregá-la de forma analógica. Desse modo, o professor pode estabelecer uma narrativa como componente de contextualização e atribuição de objetivos e intenções. Contudo, um ponto importante da gamificação é o feedback imediato. Quando o aluno joga, logo tem resposta do seu erro, fazendo com que construa seu conhecimento com este erro para que na próxima tentativa não cometa o mesmo erro. Não se faz necessário gamificar todo o conteúdo, visto que o ideal é que o professor mescle suas práticas pedagógicas visando a potencialidade da aprendizagem.

A gamificação estimula o aluno a prosperar no conteúdo, determina a ação e reforça o conhecimento e o comportamento esperado. A gamificação pode ser aplicada desde a educação Infantil até as demais etapas da educação básica, pois as atividades gamificadas vão proporcionar experiências de aprendizagem prazerosas, estimular a criatividade, a autonomia, a aceitação de regras. Brincar promove o desenvolvimento global de crianças e adultos, podendo reconhecer a expressão das emoções a partir da brincadeira, resolver conflitos e administrar as emoções. Portanto, utilizar a gamificação como ferramenta pedagógica, torna o ensino aprendizagem interessante, visto que as metodologias tradicionais não conseguem mais envolver os alunos, perdendo força diante dos alunos da nova geração.

## 5. STORYTELLING

O storytelling<sup>1</sup> se soma à narrativa convincente nas histórias como forma de disseminar o conhecimento para ambientes além da sala de aula, motivando os alunos a se colocarem de forma colaborativa em situações simuladas que exigem sua intensa reflexão.

É importante ressaltar também que o ato de contar histórias tem a capacidade de desencadear processos de aprendizagem de longo prazo, ativando as experiências prévias dos alunos e a compreensão do assunto abordado, sendo, portanto, uma base para a construção do conhecimento. O uso da storytelling é essencial para os professores que desejam colocar o método em prática, pois é útil tanto como estratégia de divulgação do conteúdo quanto como alternativa às aulas expositivas.

Também podem criar dinâmicas interativas baseadas em eventos históricos, por exemplo, biografias de grandes cientistas ou mesmo problemas de matemática. Ao comunicar ideias por meio da fala, o storytelling ajuda as crianças a aprender mais sobre seu desenvolvimento intelectual. Isso ocorre porque contar histórias é uma parte vital da educação, que depende da comunicação entre os participantes.

Ao incentivar os alunos a compartilhar suas ideias e erros, o storytelling não apenas ajuda as crianças a aumentar sua confiança, mas também a aprender como interagir com outras pessoas. Além disso, ajuda os alunos a praticar a narrativa, deixando-os mais à vontade para compartilhar partes de si mesmos. Palacios; Terenzos (2016) ressaltam que:

Storytelling pode ter entrado no radar corporativo como uma palavra modal, mas o ato de contar histórias não é uma tendência de comunicação; é a essência! Gera ignição entre emissor e receptor, e transforma os mais áridos ambientes, gerando corpo e alma com a humanização (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016, p.5).

Ao se engajar em atividades que utilizam storytelling, a criança vai unir uma história que lhe foi contada ou que leu, e sua história de vida, que, ainda em construção, ganhou novos significados apoiando-se no desenvolvimento de movimentos. Ao longo do caminho, o aluno se deparará com diversos desafios, que se desenrolarão na procura por respostas aos sentidos localizados na narrativa.

Para conseguir continuar, terá que investigar avaliar, determinar e concretizar a atividade nas mídias apropriadas ao público, e, especialmente, ao entendimento da relação com o todo da narrativa proposta para contar. Portanto, a storytelling movimenta, mexe com a emoção e solicita reação, desse modo entende-se que o envolvimento baseado na experiência dos alunos na ansiedade da storytelling será fundamental para o desenvolvimento da compreensão e formação leitora.

---

<sup>1</sup> Storytelling é a junção de duas palavras “story” e “telling”, sendo a primeira o substantivo “história”, e a segunda o verbo “contar” ou “narrar”. A primeira parte da palavra trata do objeto em si, enquanto que a segunda representa o procedimento mais antigo de se comunicar em sociedade. (ALVES, 2020, p.34)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a criação e o uso de histórias na Educação Infantil transcendem a simples leitura, configurando-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. As histórias abrem portas para mundos imaginários, despertando a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. Por meio delas, as crianças aprendem sobre emoções, valores sociais, cultura e resolução de problemas de forma lúdica e envolvente, o que estimula a participação ativa e o interesse pelo aprendizado.

Incorporar a contação de histórias ao ambiente educacional vai além de proporcionar entretenimento: trata-se de um método eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ampliar o vocabulário e melhorar as habilidades de escuta e compreensão. Histórias bem escolhidas introduzem novos conceitos, ensinam princípios éticos e morais e incentivam a empatia, permitindo que as crianças se coloquem no lugar de personagens de diferentes contextos e culturas. Além disso, a interação durante a contação de histórias possibilita aos educadores observar as individualidades de cada criança, ajustando estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.

A gamificação no processo de aprendizagem da Educação Infantil, quando associada à abordagem de storytelling, emerge como uma metodologia inovadora e eficaz para o engajamento e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Através de histórias envolventes e elementos lúdicos, os pequenos tornam-se participantes ativos do processo de aprendizagem, transformando desafios educacionais em aventuras emocionantes. Essa metodologia não apenas facilita a assimilação de conhecimento de forma natural e intuitiva, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e criativas, fundamentais para a formação integral das crianças.

Ao integrar o storytelling ao processo de gamificação, cria-se um cenário rico em possibilidades. Cada elemento da história pode se transformar em um ponto de aprendizado ou em um desafio a ser superado. Personagens cativantes, tramas envolventes e conflitos que exigem resolução capturam a imaginação das crianças, incentivando-as a pensar criticamente e a aplicar o conhecimento adquirido em situações práticas. Essa abordagem transforma o aprendizado em uma experiência significativa e memorável, estimulando a curiosidade, a criatividade e a busca autônoma pelo saber.

Por fim, a aplicação bem-sucedida da gamificação baseada em storytelling exige uma cuidadosa seleção de conteúdos, adaptada às características, interesses e necessidades das crianças em diferentes faixas etárias. A participação ativa dos educadores é essencial para guiar, motivar e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Educadores precisam atuar como mediadores atentos, utilizando a narrativa e os elementos lúdicos de forma estratégica para proporcionar um aprendizado mais efetivo e prazeroso.

Com base nessas reflexões, percebe-se que a gamificação aliada ao storytelling na educação infantil não é apenas uma metodologia inovadora, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica. Ela é capaz de enriquecer o processo educativo, tornando-o mais significativo, ao mesmo tempo em que prepara as crianças para os desafios do futuro de maneira lúdica, criativa e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. 1. São Paulo. Ed. Pimenta Cultural. 2016.

ESPINOSA, R. **Gamificação e educação**: trabalho pedagógico na educação a distância na idade de mídia. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 278-280.

FARDO, M. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MACHADO, J. B. (1994). Ensaio – **A motivação para a leitura**. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.html>. Acesso em 08 out. 2024.

MENEZES, I. M. (2010). **Hábitos de Leitura de Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Impacto na Aprendizagem**: Conceções dos Alunos, Professores e Professores e Bibliotecários. Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta, Departamento da Educação e Ensino à Distância, Lisboa.

MOREIRA, Ilda Susana Pereira. **Motivação para a Leitura**. 2014. Disponível em [https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO\\_ildamoreira.pdf](https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf). Acesso em 08 out. 2024.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. **O guia completo do storytelling**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia**. In: FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Vilardeñell. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 70-90.

- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2017.
- SANTAELLA, L; NESTERIUK, S; FAVA, F. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher. 2018.
- SANTOS, Ale. **O que Storytelling tem a ver com Gamificação**. Disponível em: <https://www.storytellers.com.br/2017/07/o-que-storytelling-tem-ver-com.html>. Acesso em: 28, out. 2024.
- SANTOS, E. M. (2012). **Dificuldades e potencialidades nas competências préleitoras e hábitos de leitura familiar**: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do pré-escolar. Universidade Católica Portuguesa, Braga. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11285>. Acesso em 06 out. 2024.
- SILVA, M. C. **Experiências de leitura no contexto escolar**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- SILVA, Wellington Pereira da. **A gamificação como estratégia didática de professores na educação básica**. 2020. 118 f. Universidade Federal de Alagoas. Maceió- Alagoas.
- SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.
- VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

# EVOLUÇÃO DA ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

EVOLUTION OF EDUCATION OF THE BRAZILIAN POPULATION

DOI: 10.29327/5499489.1-8

*Marileis Baptista Lima<sup>1</sup>*

*Tatiana Leal Baiense<sup>2</sup>*

*Suelen Silva Pinheiro<sup>3</sup>*

*Marcus Antonius da Costa Nunes<sup>4</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*4 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Este artigo aborda a evolução da escolaridade da população brasileira, um tema crucial para compreender as transformações sociais e econômicas do país. A justificativa para a pesquisa reside na necessidade de analisar como as políticas educacionais e os marcos legais influenciaram o acesso e a qualidade da educação ao longo da história. O principal objetivo é investigar a trajetória da escolaridade desde o período colonial até os dias atuais, identificando os principais desafios enfrentados pelo sistema educacional. A metodologia adotada foi um estudo bibliográfico, que incluiu a revisão de livros, artigos e documentos oficiais. A análise revelou que, embora haja avanços significativos na expansão do acesso à educação, persistem desigualdades regionais e sociais que impactam a qualidade do ensino. Os resultados indicam que as políticas públicas praticadas ao longo do tempo foram fundamentais para a melhoria da escolaridade, mas ainda há muito a ser feito para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. As considerações finais destacam a importância de continuar a pesquisa e a reflexão sobre as práticas educacionais, visando o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Escolaridade. Políticas Educacionais. Educação Brasileira.

## ABSTRACT

This article addresses the evolution of the Brazilian population's educational attainment, a crucial topic for understanding the country's social and economic transformations. The justification for the research lies in the need to analyze how educational policies and legal frameworks have influenced access to and quality of education throughout history. The main objective is to investigate the trajectory of educational attainment from the colonial period to the present day, identifying the main challenges faced by the educational system. The methodology adopted was a bibliographic study, which included the review of books, articles and official documents. The analysis revealed that, although there have been significant advances in expanding access to education, regional and social inequalities persist that impact the quality of education. The results indicate that public policies implemented over time have been fundamental to improving educational attainment, but there is still much to be done to ensure equitable and quality education for all. The final considerations highlight the importance of continuing research and reflection on educational practices, aiming at strengthening the Brazilian educational system.

**Keywords:** Educational attainment. Educational policies. Brazilian education.

## 1. INTRODUÇÃO

A escolaridade é um dos principais indicadores de desenvolvimento social e econômico de um país. No Brasil, a evolução da escolaridade da população reflete não apenas as mudanças nas políticas educacionais, contudo as transformações sociais, econômicas e culturais ao longo dos anos.

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado significativamente em termos de acesso à educação. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007 foram fundamentais para garantir recursos financeiros para a educação pública. Além disso, programas como o Bolsa Família e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) têm contribuído para a inclusão de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional.

Entretanto, apesar dos avanços, desafios persistem. A qualidade da educação, a evasão escolar e a desigualdade regional ainda são questões críticas que precisam ser abordadas. Estudos apontam que, embora a taxa de escolarização tenha aumentado, a disparidade no acesso à educação de qualidade entre diferentes regiões e classes sociais permanece acentuada (INEP, 2020; IBGE, 2021). A pandemia de COVID-19 exacerbou essas desigualdades, evidenciando a urgência de políticas públicas eficazes que promovam uma educação inclusiva e de qualidade.

Neste artigo, buscamos analisar a evolução da escolaridade da população brasileira, destacando o principal marco legal e políticas educacionais praticadas ao longo do tempo. Os objetivos deste estudo foram: Investigar a evolução histórica da escolaridade no Brasil desde o período colonial até os dias atuais; Analisar as políticas públicas que impactaram o acesso e a qualidade da educação.

### 1.2. Políticas públicas que impactaram a educação no Brasil

As políticas públicas desempenham um papel crucial na transformação do sistema educacional brasileiro. Ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas foram praticadas com o objetivo de ampliar o acesso, melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades regionais. A seguir, destacam-se algumas das principais políticas que impactaram a educação no Brasil.

Em relação a políticas públicas na educação Matos; Rodrigues (2016) argumentam que podem ser praticadas de duas maneiras. A forma mais comum é por meio de leis propostas pelo Poder Legislativo, que, em teoria, devem refletir os desejos da maioria da população. Outra abordagem é a atuação direta do Poder Executivo, realizada por prefeitos, governadores e pelo presidente da República. Esses líderes podem se julgar necessário, propuser iniciativas para melhorar a educação ou aprovar medidas que tenham impactos positivos na área pedagógica ou na infraestrutura educacional.

### **1.2.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

O direito à educação e a responsabilidade do Estado em garanti-lo estão consagrados "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família", será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Fernandes (2007) descreve que um dos aspectos centrais da LDB é a criação de uma base comum que orientará a elaboração dos currículos da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece os conhecimentos que todo aluno da educação básica tem direito de aprender, promovendo um ensino baseado em competências e habilidades.

De acordo com Fernandes (2007), a LDB determina a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem diretrizes e metas para a política educacional. Com dados coletados em todo o país, por meio de indicadores como o IDEB e o SAEB, o PNE permite identificar as demandas mais urgentes e traçar planos de ação, sempre com o objetivo de garantir a qualidade do aprendizado tanto na educação infantil quanto no ensino superior.

### **1.2.2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) é uma das políticas públicas educacionais mais discutidas nos últimos anos, e isso se deve à sua importância. Ele agrega recursos de 26 estados e do Distrito Federal, redistribuindo esses fundos para apoiar a educação básica em todo o país. Essa iniciativa possibilita que estados e municípios ampliem a oferta de vagas na educação básica, abrangendo tanto creches quanto instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2007).

Criado em 2007, o FUNDEB tinha sua vigência prevista até o final de 2020. No entanto, após pressão de representantes da sociedade civil, o fundo foi transformado em um instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio de uma Emenda Constitucional.

Segundo Fernandes (2007), o FUNDEB permite que estados e municípios desenvolvam programas específicos voltados para a melhoria da qualidade do ensino, como programas de recuperação de alunos com dificuldades, projetos de educação inclusiva e iniciativas que promovam a educação integral. Os recursos do FUNDEB são frequentemente vinculados aos indicadores de desempenho educacional, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Isso incentiva estados e municípios a monitorar e avaliar constantemente a qualidade do ensino, promovendo ações corretivas quando necessário.

### **1.2.3. Programa Universidade para Todos (PROUNI)**

Criado em 2004 e Lançado em 2005, o PROUNI visa ampliar o acesso ao ensino superior, oferecendo bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas. Esse programa tem sido essencial para democratizar o acesso à educação superior, especialmente para jovens de comunidades historicamente marginalizadas.

Segundo Duarte (2004), o âmbito das políticas públicas da educação superior, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) é o único de sua natureza voltado para estudantes universitários. O PROUNI tem como objetivo conceder bolsas de estudo, integrais ou parciais, em instituições particulares de ensino superior em cursos de graduação.

Considerando a realidade da educação brasileira e as deficiências das políticas públicas nas universidades públicas, o PROUNI atua como uma forma de compensação. Embora tenha beneficiado milhares de jovens na conclusão do Ensino Superior, o programa ainda requer melhorias em sua estrutura institucional.

### **1.2.4. Educação Integral**

Nos últimos anos, o Brasil tem investido na prática de escolas de tempo integral, uma abordagem que visa oferecer uma educação mais abrangente e diversificada. Essa modalidade de ensino não apenas amplia o tempo de permanência dos alunos nas escolas, mas também enriquece a formação deles por meio de atividades que vão além do currículo tradicional. A educação integral busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abordando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

Ao considerar as características da educação integral, as teorias de Henri Wallon (1986) e Paulo Freire (1994) se tornam fundamentais. Wallon (1986) enfatiza a importância de integrar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, defendendo que o aprendizado deve acontecer em um ambiente que estimule todas essas dimensões. Suas ideias sugerem que a educação integral deve incluir atividades que promovam interações significativas entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Por outro lado, Freire (1994) propõe uma prática pedagógica crítica e libertadora, onde a educação é vista como um ato de conscientização. Ele defende que os alunos devem ser participantes ativos em seu processo de aprendizagem, o que se alinha perfeitamente aos princípios da educação integral. A abordagem de Freire destaca a importância do diálogo e da reflexão crítica, elementos que devem estar presentes na educação integral para que os estudantes se tornem cidadãos conscientes e engajados.

Assim, a educação integral no Brasil, fundamentada nas contribuições de Wallon (1986) e Freire (1994), busca não apenas atender às necessidades acadêmicas dos alunos, mas também promover seu desenvolvimento integral, preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

### **1.2.5. Políticas de Formação de Professores**

As políticas de formação de professores são essenciais para a valorização da profissão e a melhoria da qualidade da educação. A formação continuada é um aspecto central nesse processo, pois permitem que os educadores se atualizem em relação às novas metodologias, tecnologias e conteúdos educacionais. Iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores (PNF) têm como objetivo garantir que os professores tenham acesso a uma formação de qualidade, promovendo um ensino mais eficaz e que atenda às necessidades dos alunos.

Freire (1994) destaca a importância da formação contínua dos educadores como um meio de conscientização e reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Freire defende que a educação deve ser um espaço de diálogo e desenvolvimento mútuo, onde o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do aprendizado. Da mesma forma, Libâneo (2005) enfatiza que a formação de professores deve ser um processo permanente que envolva tanto a teoria quanto a prática, permitindo que os educadores desenvolvam uma compreensão crítica do contexto escolar e das realidades sociais em que atuam.

Além disso, a pesquisa de Saviani (2012) sobre a formação docente ressalta a necessidade de uma base teórica sólida, aliada a experiências práticas, para que os professores possam atuar com competência e responsabilidade. Saviani argumenta que a formação de professores deve ser concebida de forma a integrar aspectos pedagógicos, éticos e sociais, preparando-os para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

### **1.2.6. Programas de Acesso à Tecnologia e Ensino Remoto**

Os programas de acesso à tecnologia e ensino remoto têm se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente em virtude das transformações provocadas pela pandemia de COVID-19. Essas iniciativas buscam garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos tecnológicos e a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

Um dos principais desafios enfrentados por esses programas é a desigualdade no acesso à tecnologia. Sérgio Amadeu (2007) em suas obras sobre inclusão digital destaca a importância de assegurar que estudantes de diferentes contextos sociais tenham acesso a dispositivos e à internet. Amadeu (2007) argumenta que a inclusão digital é um direito fundamental que deve ser garantido para promover a equidade na educação.

Além disso, a pesquisa de André Lemos (2006) sobre a relação entre tecnologia e educação enfatiza que a integração de ferramentas digitais deve ser feita de maneira pedagógica, considerando as especificidades do contexto escolar. Lemos defende que o uso da tecnologia não deve ser apenas um substituto para o ensino presencial, mas sim uma oportunidade para inovar práticas pedagógicas, proporcionando experiências de aprendizado mais interativas e significativas.

A obra de José Manuel Moran (2009) também é fundamental nesse debate. Moran (2009) analisa a educação híbrida e propõe que o ensino remoto deve ser complementado por atividades presenciais, criando um ambiente de aprendizagem que aproveite o melhor das duas abordagens. Segundo ele, a formação dos educadores é crucial para o sucesso dessas iniciativas, pois os professores precisam estar capacitados para utilizar as tecnologias de forma eficaz e crítica.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi conduzida por meio de um estudo bibliográfico, realizado no mês de novembro de 2024. A abordagem da pesquisa foi quantitativa com base nas diretrizes propostas por Gil (2010). A presente pesquisa foi conduzida por meio de um estudo bibliográfico, que consistiu na revisão e análise de literatura relevante sobre o tema em questão. O objetivo foi reunir e sistematizar informações provenientes de diferentes fontes, como livros, artigos acadêmicos, teses e relatórios, a fim de embasar teoricamente as discussões apresentadas.

Buscamos analisar a evolução da escolaridade da população brasileira, destacando os principais marcos legais e as políticas educacionais que impactaram o acesso e a qualidade da educação. Os objetivos deste estudo foram: investigar a evolução histórica da escolaridade no Brasil desde o período colonial até os dias atuais; analisar as políticas públicas que impactaram o acesso e a qualidade da educação; discutir os desafios atuais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro; e propor direções para futuras pesquisas e práticas políticas.

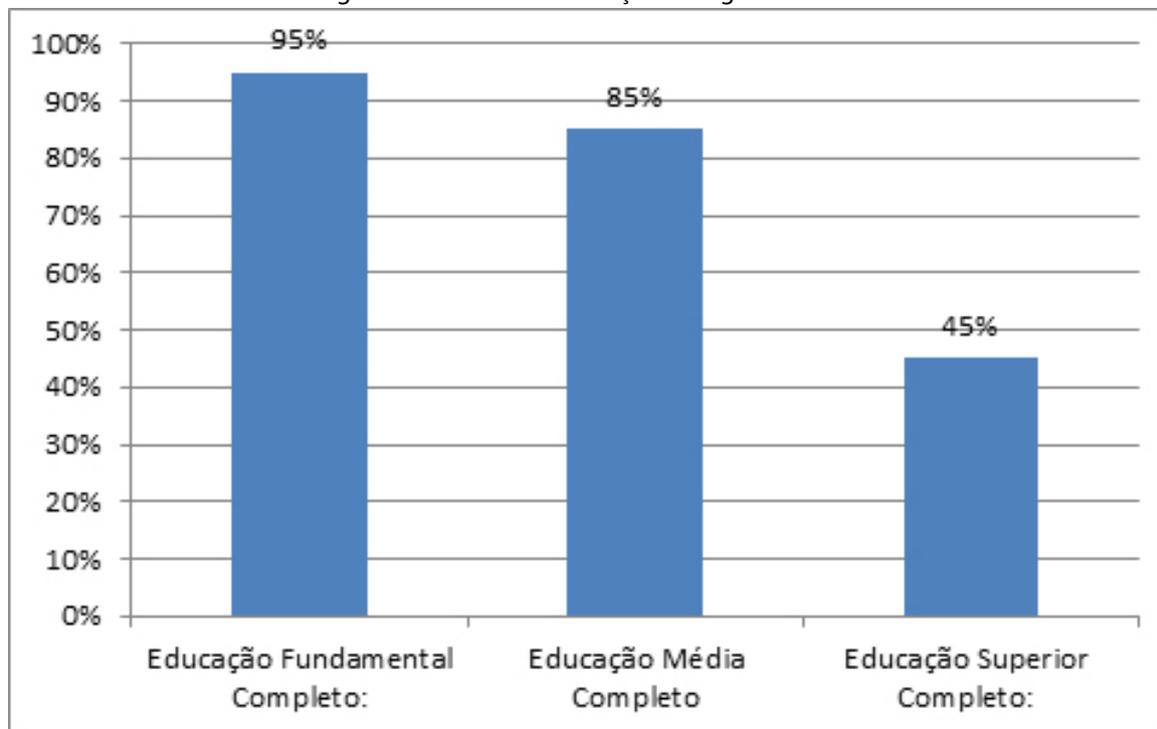
### **2.1. Análise dados estatísticos sobre a evolução da escolaridade por região**

A evolução da escolaridade no Brasil ao longo das décadas é um tema relevante para entender as desigualdades regionais e os avanços no acesso à educação. A seguir, apresenta-se uma análise geral dos dados estatísticos sobre a escolaridade por região. Nos últimos anos, o Brasil tem observado um aumento significativo nas taxas de escolarização, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que historicamente apresentaram índices mais baixos. No entanto, essa evolução não tem sido homogênea, e as disparidades regionais ainda são evidentes.

### 2.1.1. Região Sudeste

**Taxa de Escolarização:** A Região Sudeste apresenta as taxas de escolarização mais altas do país, com índices próximos à universalização do ensino fundamental e médio. Educação Superior: A maioria das instituições de ensino superior está concentrada nesta região, o que contribui para a formação de uma mão de obra qualificada.

Figura 1- Taxa de Escolarização: A Região Sudeste



Fonte: Os autores para embasar a pesquisa (2024).

A Região Sudeste do Brasil, composta por São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, destaca-se como a mais desenvolvida do país em termos de escolaridade. Com taxas de conclusão do ensino fundamental e médio de cerca de 95% e 85%, respectivamente, essa região se beneficia de uma infraestrutura educacional robusta e de investimentos significativos em educação. A presença de diversas universidades e centros de pesquisa também contribui para os 45% da população com ensino superior completo.

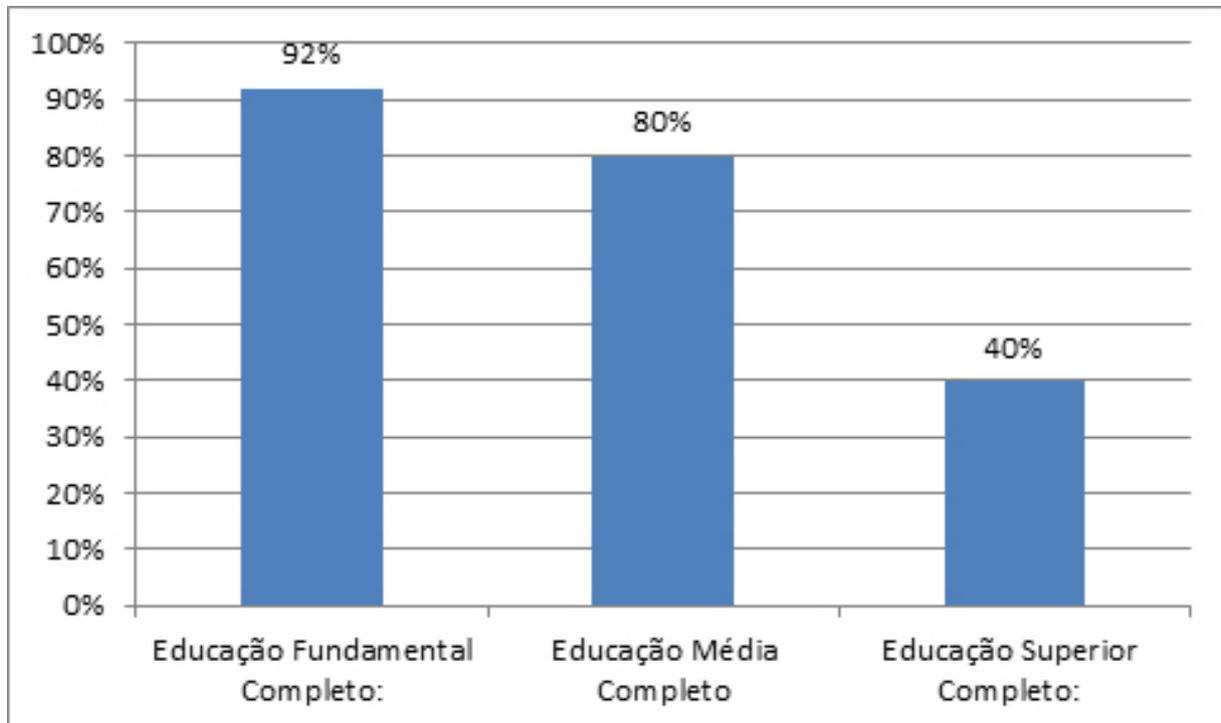
No entanto, existem desigualdades internas notáveis. Enquanto áreas urbanas e mais desenvolvidas, como São Paulo, apresentam altos índices de escolaridade, periferias e zonas rurais enfrentam desafios como a evasão escolar e a falta de acesso a uma educação de qualidade. A pandemia de COVID-19 acentuou essas desigualdades, com muitos alunos tendo dificuldades no ensino remoto devido à falta de tecnologia e internet.

### 2.1.2. Região Sul

**Educação Básica:** Também apresenta altas taxas de escolarização, comparáveis às do Sudeste, com uma boa infraestrutura escolar.

**Desigualdade:** Existe uma variação notável entre áreas urbanas e rurais, mas no geral, os índices são satisfatórios.

Figura 2- Taxa de Escolarização: A Região Sul



Fonte: Os autores para embasar a pesquisa (2024).

A Região Sul do Brasil, composta por Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apresenta um cenário educacional favorável, com altas taxas de escolaridade. Aproximadamente 92% da população conclui o ensino fundamental, enquanto cerca de 80% finaliza o ensino médio. Esses índices refletem uma boa infraestrutura educacional e um investimento considerável em políticas públicas voltadas para a educação.

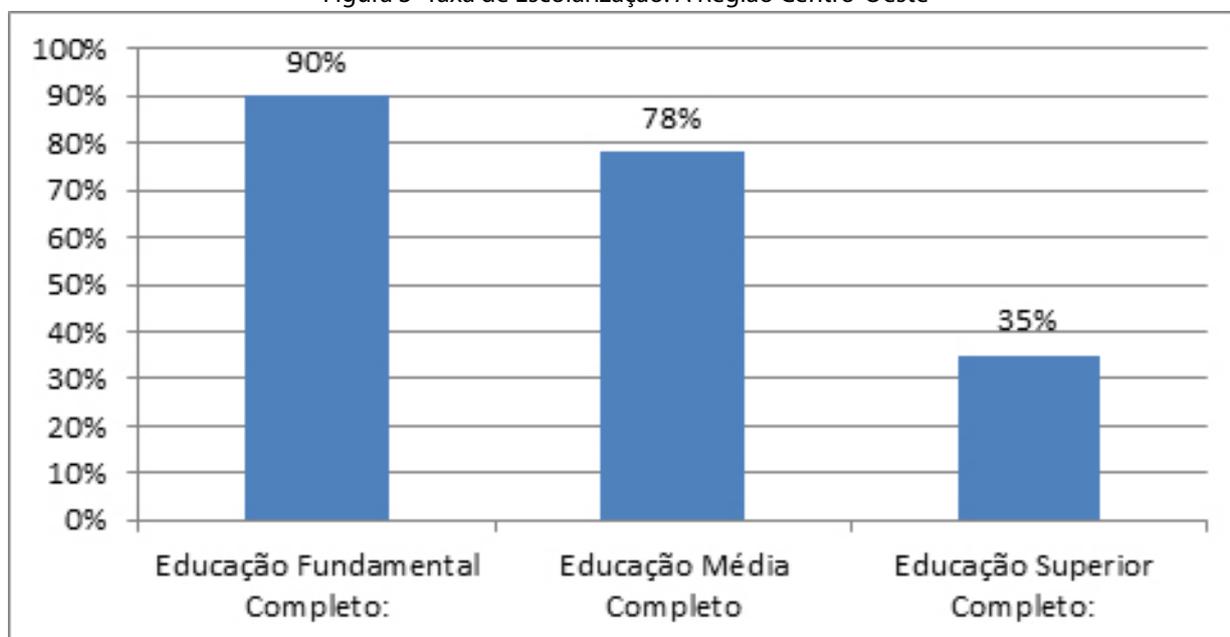
No entanto, mesmo com esses avanços, a região enfrenta desafios relacionados à desigualdade. A diferença de acesso à educação de qualidade entre áreas urbanas e rurais é notável, com as zonas rurais frequentemente apresentando taxas de escolaridade mais baixas. Além disso, a evasão escolar, embora menor do que em outras regiões, ainda é uma preocupação, especialmente entre jovens de famílias de baixa renda.

### 2.1.3. Região Centro-Oeste

**Crescimento:** A escolaridade tem crescido, impulsionada pela urbanização e pela migração interna.

**Educação Rural:** Desafios ainda persistem nas áreas rurais, onde o acesso à educação de qualidade é menor.

Figura 3- Taxa de Escolarização: A Região Centro-Oeste



Fonte: Os autores para embasar a pesquisa (2024).

A Região Centro-Oeste do Brasil, composta por Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, apresenta um panorama educacional em evolução. Com taxas de conclusão do ensino fundamental em torno de 90% e do ensino médio em cerca de 78%, a região tem mostrado progressos significativos nos últimos anos. Esse avanço é impulsionado pela urbanização e pelo crescimento econômico, que têm gerado mais oportunidades de acesso à educação.

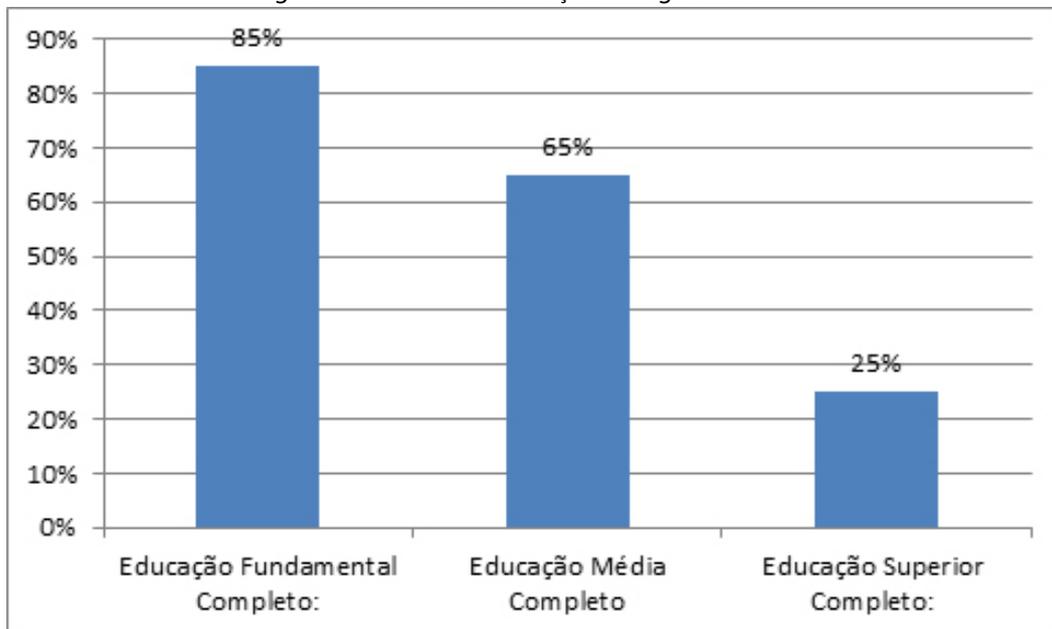
No entanto, a região ainda enfrenta desafios, especialmente em áreas rurais, onde o acesso à educação de qualidade é limitado. A desigualdade entre áreas urbanas e rurais é marcante, e a evasão escolar continua a ser uma preocupação, com muitos jovens abandonando a escola para ingressar no mercado de trabalho. Além disso, a pandemia de COVID-19 exacerbou as dificuldades enfrentadas por estudantes, revelando lacunas no acesso à tecnologia e à internet, fundamentais para a continuidade do aprendizado remoto.

### 2.1.4. Região Nordeste

**Melhorias Recentes:** A taxa de escolarização tem aumentado, especialmente com a prática de programas sociais como o Bolsa Família, que incentivam a permanência na escola.

**Desigualdade:** Apesar das melhorias, o Nordeste ainda apresenta os índices de escolaridade mais baixos do país, com altos índices de evasão escolar.

Figura 4- Taxa de Escolarização: A Região Nordeste



Fonte: Os autores para embasar a pesquisa (2024).

A Região Nordeste do Brasil, composta por nove estados, enfrenta desafios significativos no que diz respeito à escolaridade. Embora a taxa de conclusão do ensino fundamental tenha melhorado, alcançando cerca de 85%, a conclusão do ensino médio ainda é preocupante, com apenas 65% da população formada. Esses índices refletem avanços impulsionados por programas sociais, como o Bolsa Família, que incentivam a permanência na escola.

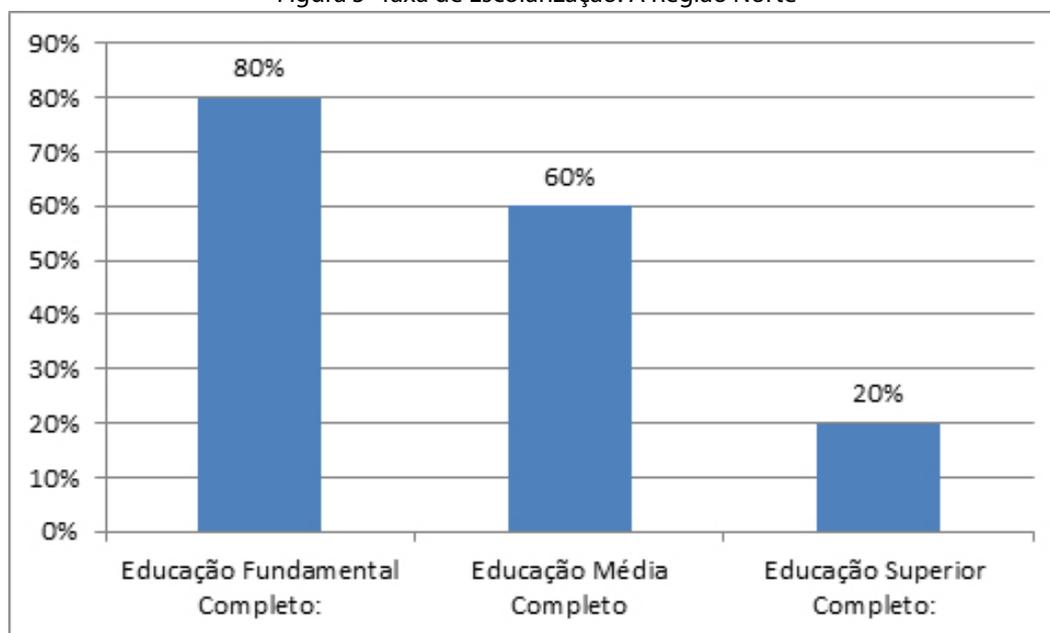
Entretanto, a região ainda apresenta as taxas de escolaridade mais baixas do país, exacerbadas por desigualdades socioeconômicas e pela falta de infraestrutura educacional em muitas áreas. A evasão escolar é um problema crítico, especialmente entre jovens em situação de vulnerabilidade, que muitas vezes abandonam a escola para trabalhar e ajudar a família.

### 2.1.5. Região Norte

**Desafios Estruturais:** A região enfrenta grandes dificuldades, como a falta de infraestrutura e a distância entre as comunidades.

**Acesso à Educação:** Embora tenha havido avanços, os índices de escolaridade ainda são preocupantes, com muitos jovens fora da escola.

Figura 5- Taxa de Escolarização: A Região Norte



Fonte: Os autores para embasar a pesquisa (2024).

A Região Norte do Brasil, formada por sete estados, enfrenta desafios significativos em relação à escolaridade. Com taxas de conclusão do ensino fundamental em torno de 80% e do ensino médio em cerca de 60%, a região apresenta os índices mais baixos do país. Essas dificuldades podem ser atribuídas a fatores como a vasta extensão territorial, a falta de infraestrutura e a precariedade dos serviços educacionais, especialmente em áreas rurais e indígenas.

A desigualdade no acesso à educação é um problema crítico, pois muitas comunidades enfrentam barreiras geográficas e logísticas que dificultam a frequência escolar. A evasão escolar também é alarmante, com muitos jovens abandonando os estudos para trabalhar ou devido à falta de apoio familiar e recursos.

Para melhorar a educação na Região Norte, é fundamental que as políticas públicas se concentrem em garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, investindo em infraestrutura e formação de professores. Programas que atendam às necessidades específicas das comunidades locais, especialmente nas áreas rurais e indígenas, são essenciais. Em resumo, a Região Norte apresenta um panorama desafiador, mas com oportunidades para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da escolaridade no Brasil revela um panorama de avanços, mas também de desafios persistentes, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. É crucial que políticas públicas continuem a focar na redução das desigualdades regionais, garantindo acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da localização geográfica.

Os dados apontam para as diferentes regiões do Brasil em relação à escolaridade revelam um panorama diversificado e complexo. Enquanto a Região Sudeste se destaca com altas taxas de conclusão do ensino fundamental e médio, refletindo um sistema educacional mais robusto e acessível, regiões como o Nordeste e o Norte enfrentam desafios significativos, incluindo desigualdades socioeconômicas e limitações de infraestrutura.

No Sul, apesar de taxas elevadas de escolaridade, a disparidade entre áreas urbanas e rurais ainda é evidente, exigindo atenção para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A Região Centro-Oeste, por sua vez, mostra progresso, mas também precisa abordar a evasão escolar, especialmente nas áreas menos urbanizadas.

A pandemia de COVID-19 acentuou as desigualdades educacionais em todas as regiões, destacando a importância de políticas públicas que garantam o acesso à tecnologia e ao ensino remoto, além de fortalecer a educação presencial. A continuidade de esforços para promover a inclusão e a equidade é crucial, especialmente em contextos vulneráveis.

Os dados demonstram um cenário de avanços, mas também ressaltam a necessidade de esforços contínuos para melhorar a educação, especialmente nas regiões que ainda apresentam índices de escolaridade mais baixos. O foco deve ser em políticas que promovam a inclusão e a qualidade da educação em todas as regiões do Brasil.

Em suma, a educação no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes que variam de acordo com as especificidades regionais. Para que o país alcance um patamar de equidade educacional, é fundamental que as políticas sejam adaptadas às realidades locais, promovendo um sistema educativo que atenda a todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica.

### REFERÊNCIAS

AMADEU, Sérgio. **A Internet e a Educação: O que é e como fazer**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 5 de dez. de 2024.

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

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspect.**, São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2021.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Inep, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 224 p. ISBN 9788579831010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010

IBGE. (2021). **Síntese de Indicadores Sociais**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.

INEP. (2020). **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LEMOS, André. **Cibercultura e Educação: O que é e como fazer**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 662-688, 2016.

MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: O que é e como fazer**. São Paulo: Papyrus, 2009.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

# O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTUDO DE CASO NAS TURMAS DE PRÉ I E II DA EMEIEF SANTO EDUARDO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

PLAYFULNESS IN MATHEMATICS TEACHING: CASE STUDY IN PRE I AND II CLASSES  
AT EMEIEF SANTO EDUARDO IN PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5499489.1-9

Mary da Silva Costa Brandão<sup>1</sup>  
Jocitiel Dias da Silva<sup>2</sup>

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada “O lúdico no ensino da matemática: um estudo de caso nas turmas de Pré I e II da EMEIEF- Santo Eduardo – Presidente Kennedy/ES”, tendo como objetivo compreender como os jogos e brincadeiras podem potencializar o ensino da matemática, especialmente na Educação Infantil. A metodologia do trabalho baseou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, com a construção do referencial teórico por meio de pesquisa bibliográfica. A coleta de dados foi realizada através da aplicação do jogo “Trilha dos números” com os alunos, a fim de observar se o jogo auxilia na concentração e motiva os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para concluir, foi realizada uma entrevista com a professora regente, visando identificar as dificuldades enfrentadas no planejamento de aulas com atividades lúdicas, utilizando um roteiro de perguntas elaborado para a produção de dados. Conclui-se que a implementação de jogos e atividades lúdicas na educação infantil é uma estratégia eficaz para promover o interesse das crianças pelo aprendizado e fomentar o desenvolvimento de habilidades essenciais. A professora entrevistada vê essas práticas como ferramentas valiosas para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, onde as crianças podem explorar, experimentar e crescer em um contexto seguro e estimulante.

**Palavras-chave:** Jogos; Brincadeiras; Motivação; Ensino Aprendizagem.

## ABSTRACT

This article provides a snapshot of the results of the master's research project “Playfulness in the teaching of mathematics: a case study in the Pre-I and II classes at EMEIEF- Santo Eduardo - Presidente Kennedy/ES”, with the aim of understanding how games and play can enhance the teaching of mathematics, especially in Early Childhood Education. The methodology of the work was based on qualitative research, with the construction of the theoretical framework through bibliographical research. Data was collected by playing the game “Trail of numbers” with the students, in order to see if the game helps them concentrate and motivates them in the teaching-learning process. Finally, an interview was conducted with the teacher in charge, with the aim of identifying the difficulties faced when planning lessons with playful activities, using a script of questions designed to produce data. It was concluded that the implementation of games and playful activities in early childhood education is an effective strategy for promoting children's interest in learning and fostering the development of essential skills. The teacher interviewed sees these practices as valuable tools for creating a dynamic and inclusive learning environment where children can explore, experiment and grow in a safe and stimulating context.

**Keywords:** Games; Play; Motivation; Teaching and Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a base para o desenvolvimento integral da criança, sendo essencial na construção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Neste contexto, o lúdico pode ser uma estratégia pedagógica poderosa, especialmente no ensino da matemática, um campo que, apesar de fundamental, muitas vezes é visto como desafiador por educadores e alunos.

A abordagem lúdica na educação matemática pode tornar a aprendizagem mais significativa, motivadora e prazerosa, estimulando a curiosidade e o interesse das crianças. Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso realizado nas turmas de Pré I e II da EMEIEF Santo Eduardo, localizada no município de Presidente Kennedy, Espírito Santo, com o objetivo de investigar o impacto do uso de atividades lúdicas no ensino da matemática.

O lúdico, entendido como jogos, brincadeiras e atividades interativas, desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilita que as crianças aprendam por meio da experimentação e da interação com o ambiente. No ensino da matemática, o uso de recursos lúdicos pode contribuir para a compreensão de conceitos abstratos, como números, formas geométricas, relações espaciais e operações básicas. As atividades lúdicas promovem a cooperação, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a resolução de problemas, habilidades indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e criativos.

A escolha da EMEIEF Santo Eduardo como foco deste estudo deve-se ao reconhecimento da importância de se observar a aplicação prática de metodologias lúdicas em contextos específicos, como o das turmas de Pré I e II. Nessa faixa etária, as crianças estão em uma fase importante de desenvolvimento cognitivo e motor, o que torna o aprendizado por meio do lúdico ainda mais relevante. A pesquisa buscou compreender como os professores utilizam jogos, histórias, músicas e outras ferramentas pedagógicas para facilitar a aprendizagem matemática, além de identificar os desafios e as potencialidades dessa abordagem.

O estudo se fundamenta em uma revisão teórica que abrange autores como Araújo (2015); Moura (2007); Kishimoto (2010), cujas contribuições ressaltam a importância do brincar e do aprendizado ativo. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, centrada em um estudo de caso, o que permitiu uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos alunos em relação ao uso de um jogo educacional.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação do jogo trilha dos números, adaptado do livro “A casa sonolenta” de Audrey Wood, visando observar se essa ferramenta pode auxiliar na concentração dos alunos e se serve como um fator motivador no processo de ensino aprendizagem, bem como entrevista com a professora regente da turma.

Os resultados evidenciaram que o uso de estratégias lúdicas não apenas desperta o interesse das crianças, mas também contribui para a construção de conceitos matemáticos de forma natural e prazerosa.

## 2. O ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da matemática ao longo dos anos, por necessidade vem evoluindo já que alunos alegam que seja a disciplina mais difícil de ser estudada. Por isso, o educador tem um papel de extrema importância nesse aprendizado de a Educação Infantil.

Segundo Araújo (2015), as crianças são expostas à matemática desde cedo porque nascem em uma sociedade onde existem números, espaços, formas, ou seja, grandezas matemáticas. Para o autor,

A criança entra em contato com a matemática desde o seu nascimento e mesmo antes dele. A partir do momento em que chega ao mundo ela insere-se numa sociedade na qual os números, o espaço, as formas, ou seja, as grandezas matemáticas fazem parte. Mas, a partir do momento em que entra na Escola, seja de Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela depara-se com outra maneira de aprender, diferente daquela que conhecia no convívio familiar ao qual estava acostumada (ARAÚJO, 2015, P. 3).

Quando as crianças são inseridas na Educação Infantil, elas se deparam com outras modalidades associadas à matemática que visam explorar conceitos inerentes à ciência. No entanto, muitas vezes há uma cisão entre o conhecimento da vida e o conhecimento escolar, o que pode se tornar uma experiência de aprendizado frustrante. Ao considerar essa situação, entende-se a importância de aprender mais sobre como as crianças aprendem matemática e o que os professores podem fazer para torná-la significativa para as crianças.

A apropriação do conhecimento matemático acumulado historicamente ocorre por meio do ensino e da sistematização de intervenções. Portanto, é relevante compreender as diretrizes atuais para a prática da educação matemática na Educação Infantil.

De acordo com Moura (2007, p. 41) “uma pergunta fundamental para o educador é compreender o que significa para a criança chegar a uma sociedade letrada, codificada e imagética”, já que:

A grande contribuição de Vygotsky, que, ao perceber o valor do signo como ferramenta essencial da aprendizagem e desenvolvimento, nos dá a chave para o entendimento sobre os processos de construção de significados na constituição dos sujeitos. E essa possibilidade de intervir na realidade simbólica dos sujeitos nos permite entender o papel da instrução, pois o signo, como instrumento, coloca-se no movimento do desenvolvimento humano, não mais na dimensão da satisfação das necessidades primárias, mas na satisfação das necessidades integrativas que possibilitarão o desenvolvimento dos sujeitos como construtores de significados (MOURA, 2007, p. 43).

Isso significa que, ao definir sua teoria, Vygotsky buscou compreender o desenvolvimento humano por meio da interação dos sujeitos com seu meio social. Nesta interação a humanidade produziu várias ferramentas tanto físicas como o machado e a caneta quanto simbólicas como a linguagem, aritmética, dentre outras, sendo a matemática uma dessas ferramentas.

Desse modo, para que o ensino da matemática ocorra de forma efetiva se faz necessário que o professor busque novas metodologias, que proporcionem um ensino aprendizagem significativo.

Assim, cabe ao professor identificar como fazer com que esse conhecimento seja sistematizado para que a criança consiga compreender o que é a matemática, como ela está inserida na vida cotidiana e como a criança poderá criar significado a partir daquilo que aprende na sala de aula.

É, portanto, responsabilidade do professor determinar como sistematizar esse conhecimento para que as crianças possam entender o que é a matemática, como ela se encaixa na vida cotidiana e como as crianças podem criar significado a partir do que aprendem em sala de aula.

A Matemática faz parte da vida das pessoas desde o nascimento e fica com elas até o fim da vida. Mesmo quem não sabe contar usa a matemática sem saber, seja olhando as horas, olhando o calendário, enchendo meia garrafa de água, etc. Não há como tirar a matemática da vida cotidiana.

Para Moura et al (2010, p. 101),

O ensino da matemática para crianças no processo inicial de escolarização deve ser desenvolvido de modo que elas compreendam os conhecimentos sobre as grandezas/medidas destacadas nos objetos físicos e se familiarizem com suas propriedades fundamentais. Desta forma, as crianças, operando com objetos reais e neles focalizando os parâmetros das grandezas, aprendem a comparar as coisas por uma outra grandeza, determinando a sua igualdade e desigualdade. Em seguida, as crianças anotam essas relações utilizando-se de signos.

Isso significa que na Educação Infantil, o conhecimento sistemático das crianças se dá por meio de materiais manipuláveis, pois seus sistemas cognitivos ainda estão em processo de desenvolvimento e não conseguem produzir ideias abstratas, então o são por meio da comparação do que veem. Comece a entender conceitos pela primeira vez com o que eles já sabem.

A matemática na infância é parte do universo cultural da criança e pode ser apreendida espontaneamente entre os sujeitos no convívio em grupo, mas este conhecimento dificilmente avançará para o sujeito que não tiver acesso ao ensino que lhe permita a construção do modo de aprendizagem generalizado (MOURA, 2007, p. 62)

Nesse sentido, percebe-se que embora a criança aprenda no meio social em que vive, visto que a matemática faz parte da vida das pessoas, antes mesmo de saber o que ela é, a criança compreende o significado social da matemática na escola e como é empregada no cotidiano.

Segundo Kamii (1990, p. 22) “O objetivo de ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número”. Durante a metodologia do ensino da matemática, esta deve oferecer a criança ferramentas como forma de estimular o aprendizado da disciplina, construindo por si só o seu raciocínio e chegar ao resultado final, só assim será possível o aprendizado eficaz.

Borin (1996, p.9) afirma que introduzir jogos nas aulas de matemática é uma maneira de diminuir os bloqueios que os alunos apresentam na matemática, fazendo que se sintam incapacitados de aprender a disciplina. Por meio dos jogos, o ensino se torna prazeroso, tendo maior motivação, podendo notar que ao mesmo tempo em que os alunos discutem sobre a matemática, estes apresentam melhor desempenho no ensino aprendizagem.

Outro defensor dos jogos lúdicos no ensino da matemática é Piaget. Para o teórico, durante um jogo é permitido à criança ser e viver situações em que na vida cotidiana ela está privada. Seja por questões filosóficas, teológicas etc. Talvez por isso os jogos motivem o aprendizado ao ponto que a criança exerce domínio do próprio corpo e mente. Piaget citado por (Wadsworth, 1984, p. 44) diz que:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Além do nível de conhecimento, os jogos trabalham a interatividade das crianças e proporciona a noção de regras para o bem do coletivo.

Faz parte do processo de desenvolvimento da criança a relação entre objetos e citações vividas por ela, os jogos possibilitarão as crianças a necessidade de solucionar problemas, estabelecer relações mais complexas dando noções matemáticas.

O desafio dos jogos estimula a criança, o desafio proposto desperta a necessidade do pensamento rápido e lógico, onde o resultado é vencer o jogo. Como a brincadeira depende dos colegas, a necessidade de interação se faz necessário, com isso a criança vai adquirindo a coerência na fala com os pensamentos.

Todavia, Antunes, (1998), afirma que o jogo não pode ser visto como um trabalho, mas como uma brincadeira e deve ser utilizado pelo professor para inserir cada vez mais o aluno ao convívio dos demais e combater os bloqueios que a disciplina tem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)

[...] para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas voltadas às brincadeiras ou à aprendizagem que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998).

Por isso a importância da utilização dos jogos, músicas e outras ferramentas lúdicas para aprimoramento dos conhecimentos buscando desse modo uma aprendizagem significativa.

Outra defensora da utilização da ludicidade como estímulo no ensino da matemática é a autora Eva Maria Siqueira, em seu livro Intitulado “ A ludicidade e o ensino da matemática” (2012) ela fala sobre experiências com a inserção de jogos para as aulas de matemática e como isso contribuiu no desenvolvimento dos alunos.

Do mesmo modo, Celso Antunes trabalha a questão associando os jogos, as dinâmicas de grupo e outros estímulos como sendo um fator preponderante no ensino como um todo, além de facilitar o trabalho de socialização, o fortalecimento emocional, o autoconhecimento e outros.

### **3. O LÚDICO E A IMPORTÂNCIA DE APRENDER BRINCANDO**

O termo lúdico vem do latim *ludus* que significa brincar por meio de jogos. As atividades lúdicas podem ser uma estratégia incentivadora para ensinar matemática. São as modificações pelas quais a sociedade está passando que exigem mudanças no ensino, e os professores são os responsáveis diretos por essas modificações e pelo desenvolvimento de seus alunos.

O lúdico é importante na educação porque percebemos que “o brincar e a vida são oportunidades criativas de encontro consigo mesmo, com os outros e com o todo” (BROTTO, 2001). O lúdico está totalmente relacionado ao jogo, mas desenvolvido como um método de aprendizagem que oferece ao aluno a oportunidade de interagir com ele e com o mundo ao seu redor, com benefícios inegáveis.

Assim, é coerente dizer que a ludicidade não é uma metodologia recente, pois tem suas origens na história greco-romana, fato que Platão cita ao defender a noção de um sistema educacional de seu tempo, porém, principalmente por sua integração nas dimensões moral e política, defendeu que a educação é tão importante para buscar o bem-estar e o comprometimento da sociedade como um todo (SAMPAIO, 2000, p.1).

Platão e Aristóteles defendiam o uso do brincar como mitologia de ensino em uma época em que já existia o comprometimento e a ansiedade com o desenvolvimento racional dos alunos (KISHIMOTO, 1993).

Confirmando com o exposto, Ferrari (2003) assegura que,

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno (...) formulou modelos para o ensino por que considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessível a grande número de pessoas (FERRARI, 2003, p.7).

Com o desenvolvimento da era moderna, a educação foi restaurada e considerada um direito. Ferrari (2003) retrata o que aconteceu nessa época,

Essa tarefa do Estado ganhou especial realidade na França, após a Revolução Francesa (1789). A escola tornou-se, então, não só a grande construtora da nação francesa como também a instituição que garantiria uma certa homogeneidade entre os cidadãos e, daí, pelo mérito, a diferenciação de cada qual. Como dever do Estado será expandida por toda a França (FERRARI, 2003, p. 9).

Dessa forma, a introdução do brincar no cotidiano escolar das crianças começou com o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava o brincar o primeiro recurso de aprendizagem e uma forma de diversão e criação de uma representação do mundo concreto para compreender isto.

Froebel organizou canções e jogos para educar percepções, anseios e brinquedos pedagógicos ressaltando a importância da atividade manual, defendendo uma proposta educativa que compreenda atividades de cooperativas e jogos, entendidos como a raiz da atividade intelectual (SAMPAIO, 2000, p.3).

Destaca-se aqui a importância do uso da ludicidade na Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento de aprendizagem das crianças e estabelecendo uma melhora no seu desenvolvimento psicomotor e no seu rendimento escolar, como: atenção, memorização, criatividade, imaginação e socialização.

A educação infantil é considerada uma das experiências mais importantes na vida de uma criança, pois é nos primeiros anos de vida escolar que a criança vai aprender a assimilar as cores, letras, brincadeiras, a interagir com mundo e ter seu desenvolvimento intelectual.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é considerado como Educação Infantil, o período escolar em que atende pedagogicamente, crianças com idade entre 3 meses e 6 anos, é parte integrante da Educação Básica e possui extrema importância no desenvolvimento infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 no seu Art. 29 e 30, caracteriza a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

Compreende-se que nos seis primeiros anos de vida são muito importantes e fundamentais para que a criança tenha um bom desenvolvimento. Durante este período da educação infantil, é onde acontecem às fases de transformações, as descobertas, que para elas se tornam cada vez mais interessante com o passar do tempo, buscam ativamente o conhecimento e o prazer.

O uso do lúdico na educação infantil promove o processo de comunicação, expressão e até socialização, e é através do brincar que a criança se prepara para a vida, pois vivencia conhecimentos importantes e aprende a socialização e a criatividade desde cedo. Elas também aprendem a enfrentar desafios e vivenciam novas experiências.

Assim, Ribeiro (2013, p. 1) relata que:

O Lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis de desenvolvimento. Cabe assim uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da Ludicidade.

Diante desse enfoque é importante destacar que o lúdico é um instrumento de grande importância na educação infantil, visto que por meio dele, proporciona-se um ambiente criativo e descontraído onde os alunos têm uma melhor interação, proporcionando na educação infantil um ensino aprendizagem diferente e de qualidade.

É importante afirmar que os autores concordam que o lúdico é primordial, pois contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é por meio do brincar que as crianças são preparadas para os desafios e para o convívio social. Aprendem a respeitar as diferenças e a ter uma visão holística do mundo.

#### **4. O LÚDICO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

O brincar é uma parte muito importante da educação infantil e, portanto, é um direito legal garantido pela Constituição de 1988 sendo essencial para as crianças, garantirem os seus direitos. Diante disso, o artigo assim o descreve:

É dever da família da sociedade e do estado, assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF/88, art. 227).

A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, garantem à criança o direito de brincar em ambientes lúdicos. A nova legislação, Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), prioriza crianças de 0 a 6 anos no desenvolvimento de programas e políticas públicas. O Marco Legal também enfatiza o direito da criança ao brincar e determina que os governos federal, estadual e municipal devem criar e organizar espaços lúdicos que proporcionem brincadeiras e bem-estar em espaços públicos e privados para atividades infantis.

Documentos oficiais destacam a importância do brincar na educação infantil, que é um direito da criança na educação infantil, pois ela precisa adquirir experiência no ambiente escolar, de acordo com a Base Comum do Currículo Nacional (BNCC).

A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetivos, 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).

Diante disso, as instituições de educação infantil precisam planejar e se organizar para atender e garantir o espaço e o ambiente do brincar, para que as crianças possam exercer seu próprio direito de brincar no ambiente escolar, como sujeito com direitos culturais e lúdicos.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças, adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, cognitivas, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com o Art. 15 do ECA, a criança e o adolescente têm direito à liberdade. O artigo 16, complementa que a liberdade pode ser compreendida em diversos aspectos e dentre eles o direito de “brincar, divertir-se e praticar esportes”. Desse modo é importante salientar que:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e outros adultos, ela descobre, em contatos com crianças e brinquedos, certas formas de usos desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou criar novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) traz que a criança da educação infantil necessita se desenvolver de forma integral, sendo necessário integrar aspectos físicos, intelectuais e psicológicos. Dessa forma, é relevante ressaltar que os documentos oficiais asseguram os direitos de aprendizagem e tem a finalidade de garantir uma educação de qualidade onde a criança seja valorizada. Assim sendo, para um desenvolvimento integral, eles podem explorar, criar e interagir para que a criança compreenda o mundo e se torne um cidadão crítico, pensante e reflexivo.

A BNCC traz que a escola:

Precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 39).

Então, segundo a BNCC a criança é um ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36). Isto é, com essa concepção, a criança deve ser levada em consideração no planejamento das atividades que o educador irá propor em seu projeto de ensino, visto que ela é sujeito ativo da prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, BNCC traz que a criança necessita:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 36).

Esse trecho, traz a afirmação colocando os sujeitos da aprendizagem como protagonistas do processo, remetendo aos educadores a necessidade de oportunizar às crianças, através de seu planejamento, um espaço em que possam fazer escolhas, escutarem e serem escutadas, possibilitando melhor interação das crianças e seus colegas juntamente com o espaço onde estão implantadas, partindo sempre da realidade em que se encontram.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a análise dos resultados da pesquisa realizada com 13 alunos e com a professora regente do Pré II da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Eduardo, é importante contextualizar o objetivo e a metodologia empregada. A pes-

quiza teve uma abordagem qualitativa, centrada em um estudo de caso, o que permitiu uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos alunos em relação ao uso de um jogo educacional.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação do jogo trilha dos números, adaptado do livro "A casa sonolenta" de Audrey Wood, visando observar se essa ferramenta pode auxiliar na concentração dos alunos e se serve como um fator motivador no processo de ensino aprendizagem.

A utilização do jogo como um recurso didático visa não apenas captar o interesse dos alunos, mas também verificar se esse interesse se traduz em uma melhora na atenção e no engajamento durante as atividades educacionais. Além disso, o jogo busca refletir sobre a escrita e a leitura de números relacionando-os à quantidade, bem como, trabalhar com os alunos a ordenação dos números através da seriação, a partir de conhecimentos do Sistema Numérico Decimal.

Para iniciar, a pesquisadora preparou um tabuleiro representando as trilhas numeradas de 1 a 10, onde cada número simbolizava uma casa da "Casa Sonolenta", bem como as figuras de frutas. Organizou a turma em trios, todos sentam no chão em uma rodinha, cada trio recebeu uma trilha e as figuras de frutas. As figuras são embaralhadas e espalhadas no chão, em frente trio.

A atividade começou com uma breve apresentação da história do livro, estabelecendo uma conexão entre as figuras e os números do jogo. As regras foram explicadas de forma simples: Um aluno de cada trio, na sua vez, joga os dados dizendo quais números tirou. Em seguida a pesquisadora somava junto com alunos para ver qual o número e escolhia qual a fruta que ele colocava sobre a trilha. Assim prosseguiu o jogo, com os dados sendo revezados entre os grupos.

Os alunos mostraram grande entusiasmo durante o jogo, engajando-se tanto na história quanto nas atividades numéricas. Através desta experiência, foi possível observar um progresso significativo no reconhecimento de números e na habilidade de contagem. Além disso, o jogo proporcionou um ambiente que encorajou a interação social, com os alunos colaborando entre si, o que ajudou a fortalecer suas habilidades de cooperação e comunicação.

Portanto, o jogo "Trilha dos Números" foi uma experiência educativa e divertida, integrando aprendizagem e diversão. A adaptação da história "A Casa Sonolenta" para o contexto do jogo facilitou a compreensão e o aprendizado dos números de maneira natural e envolvente.

Também foi aplicada outra atividade, o Jogo de número e quantidade arco-íris . Este jogo tem como objetivo identificar os algarismos, estabelecer a relação entre o número e a quantidade, promover a contagem dos números, desenvolver a atenção, reconhecer as cores e estimular a percepção visual.

Durante a atividade, foi observado que os alunos demonstraram diferentes níveis de compreensão. Alguns alunos reconheceram facilmente os números e associaram corretamente as quantidades, enquanto outros precisaram de mais tempo e suporte visual para fazer as associações. A atividade proporcionou uma oportunidade para os alunos desenvolverem suas habilidades de contagem e reconhecimento numérico, além de estimular a cooperação e o trabalho em equipe, já que algumas tarefas foram realizadas em duplas ou pequenos grupos.

Para finalizar, a turma se dirigiu ao laboratório de informática, onde cada aluno teve a oportunidade de acessar um jogo educativo na internet, focado em números. O jogo permitia que os alunos aplicassem o que haviam aprendido de forma lúdica, desafiando-os a completar tarefas envolvendo números, como ordenar sequências, somar, ou identificar números. Essa atividade no laboratório foi bem recebida, pois proporcionou uma forma interativa e tecnológica de reforçar o aprendizado. Além disso, permitiu que os alunos trabalhassem individualmente no seu próprio ritmo, o que foi benéfico para atender às diferentes necessidades e habilidades da turma.

## **6. ENTREVISTA PROFESSORA REGENTE**

A entrevista seguiu um roteiro de oito questões, abordando aspectos variados da aplicação de atividades lúdicas no ambiente escolar, com o intuito de compreender as práticas pedagógicas adotadas e os impactos percebidos no aprendizado dos alunos.

A seguir, será apresentado uma análise detalhada das respostas fornecidas pela professora, buscando identificar tendências, desafios e boas práticas na utilização de métodos lúdicos para o ensino da matemática nessa faixa etária.

Na primeira questão foi perguntado à professora se ela acredita que as atividades lúdicas, estimulam o interesse dos alunos da Educação Infantil no ensino da matemática. A mesma respondeu que “sim, as atividades lúdicas favorecem a criatividade na busca de soluções”.

A resposta da professora sobre a eficácia das atividades lúdicas no ensino da matemática para alunos da Educação Infantil reflete uma compreensão aprofundada do impacto positivo dessas práticas no processo de aprendizado. As atividades lúdicas são conhecidas por seu papel fundamental em estimular o interesse das crianças, oferecendo uma abordagem mais envolvente e interativa ao ensino (RIBEIRO, 2013).

Quando as crianças se engajam em jogos e brincadeiras que incorporam conceitos matemáticos, elas não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades cognitivas essenciais. Essas atividades ajudam a transformar a matemática em uma experiência concreta e tangível, em vez de algo abstrato e distante.

O fato de que as atividades lúdicas favorecem a criatividade na busca de soluções é especialmente relevante. Na Educação Infantil, a criatividade é uma ferramenta vital para a resolução de problemas e a construção do conhecimento. Jogos e atividades interativas permitem que as crianças explorem diferentes estratégias e experimentem várias abordagens para resolver problemas matemáticos. Isso não apenas melhora a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e solução de problemas (KISHIMOTO, 2010).

Assim, as atividades lúdicas não apenas atraem o interesse dos alunos, mas também contribuem significativamente para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, tornando o aprendizado da matemática uma experiência mais rica e significativa.

A segunda questão pergunta quais atividades lúdicas a professora utiliza para estimular o interesse e a motivação dos alunos da Educação Infantil pela aprendizagem da matemática na educação infantil. Ela respondeu que utiliza uma variedade de brincadeiras e jogos como, bingo, dominó, jogo da memória, quebra-cabeça numérico, dentre outros.

A variedade de atividades lúdicas mencionadas pela professora, demonstra uma abordagem rica e diversificada para estimular o interesse e a motivação dos alunos da Educação Infantil na aprendizagem da matemática. Essas atividades são muito mais do que simples entretenimento; elas são estratégias cuidadosamente projetadas para integrar conceitos matemáticos de maneira prática e atraente.

De acordo com Kishimoto (2010), as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem das crianças. O autor argumenta que jogos e brincadeiras são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a exploração e a experimentação. Ao utilizar jogos como o bingo e o dominó, a professora não só proporciona uma experiência divertida, mas também promove a prática de habilidades matemáticas essenciais, como a contagem, a identificação de números e a associação de quantidades.

O jogo da memória e os quebra-cabeças numéricos, por sua vez, são particularmente eficazes no desenvolvimento da memória, da concentração e da capacidade de resolução de problemas. Esses jogos ajudam as crianças a fortalecer suas habilidades cognitivas enquanto trabalham com conceitos matemáticos de forma envolvente (KISHIMOTO, 2010).

Portanto, a escolha da professora de Kishimoto sobre a importância do brincar no processo educativo. Esses jogos não apenas capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais prazeroso, mas também facilitam a internalização de conceitos matemáticos de maneira intuitiva e eficaz.

Na terceira questão foi questionado, quais as dificuldades ela encontra para trabalhar com atividades lúdicas no ensino da matemática. A professora respondeu “a falta de concentração e atenção dos alunos, pois eles se distraem com facilidade”.

A dificuldade mencionada pela professora em relação à falta de concentração e atenção dos alunos durante as atividades lúdicas é uma questão pertinente e bastante comum no contexto da Educação Infantil. A distração das crianças pode ser um desafio significativo quando se busca implementar práticas pedagógicas que envolvem jogos e brincadeiras.

Huizinga (2015), argumenta que o jogo é uma atividade fundamental que não apenas reflete a realidade social e cultural, mas também molda a maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Para o autor, o jogo é um espaço de liberdade onde as crianças experimentam e exploram novas formas de entender e se relacionar com o conhecimento.

Nesse contexto, a falta de concentração observada durante as atividades lúdicas pode ser vista como uma parte natural do processo de aprendizagem infantil. As crianças têm um ciclo de atenção mais curto e uma maior propensão à distração, o que pode ser exacerbado em um ambiente estimulante como o das atividades lúdicas (HUIZINGA, 2015).

Assim, apesar das dificuldades relacionadas à atenção, a abordagem lúdica continua a ser um método valioso, pois oferece um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizado. Para o autor, a solução para a falta de concentração pode envolver ajustes na estrutura das atividades, como a introdução de períodos curtos de jogo com objetivos claros e feedback imediato, para ajudar as crianças a manterem o foco e a maximizar os benefícios pedagógicos.

Desse modo, mesmo que a distração seja um desafio, o potencial das atividades lúdicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é inegável e pode ser potencializado com estratégias adequadas de manejo e adaptação.

A quarta questão questiona se a professora planeja suas aulas de matemática, buscando atividades lúdicas que despertem o interesse do aluno na aprendizagem. Ela respondeu que “sim”.

A resposta da professora indicando que ela planeja suas aulas de matemática com foco em atividades lúdicas que despertem o interesse dos alunos reflete uma abordagem pedagógica consciente e intencional. Esse planejamento é essencial para garantir que as atividades propostas não apenas engajem as crianças, mas também sejam eficazes na promoção da aprendizagem matemática.

Silva (2017) aborda a importância do planejamento pedagógico no contexto da educação infantil, especialmente quando se trata de integrar atividades lúdicas ao currículo. De acordo com a autora, o planejamento cuidadoso é essencial para assegurar que as atividades não apenas capturam a atenção das crianças, mas também estão alinhadas com os objetivos educacionais estabelecidos.

O planejamento de aulas que incorporam atividades lúdicas permite que o professor selecione e adapte jogos e brincadeiras que sejam apropriados para os níveis de desenvolvimento dos alunos e para os conceitos matemáticos que se deseja ensinar.

O planejamento permite que o professor organize as atividades de maneira a manter o foco dos alunos e a maximizar o tempo de aprendizagem. Além disso, o planejamento cuidadoso pode ajudar a antecipar e resolver possíveis desafios, como a falta de atenção ou a dificuldade em compreender certos conceitos, ajustando as atividades conforme necessário (SILVA, 2017).

Esse planejamento não só promove uma abordagem estruturada e eficaz para o ensino da matemática, mas também demonstra um compromisso com a criação de experiências de aprendizagem que são tanto motivadoras quanto educativas para os alunos.

Em seguida foi perguntado sobre a utilização da ludicidade nas aulas, se pode influenciar de forma positiva na aprendizagem dos alunos. A professora relatou que “a ludicidade contribui para um trabalho de formação e atitudes como enfrentar desafios, buscar soluções e criar estratégias”.

A resposta da professora sobre a contribuição da ludicidade para a formação de atitudes como enfrentar desafios, buscar soluções e criar estratégias está alinhada com os princípios discutidos por Araujo (2017) em relação ao papel da ludicidade no processo de aprendizagem. O autor enfatiza que a ludicidade não é apenas uma forma de tornar o aprendizado mais agradável, mas também um meio eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sócio emocionais.

Segundo Araujo (2017), a ludicidade desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente de aprendizagem que incentiva a exploração e a experimentação. Atividades lúdicas promovem um espaço onde os alunos se sentem mais seguros para enfrentar desafios e experimentar novas estratégias sem o medo de cometer erros.

A ludicidade ajuda a promover a autonomia e a iniciativa dos alunos. Ao participar de jogos e atividades que exigem pensamento estratégico e criatividade, as crianças desenvolvem habilidades para criar soluções e tomar decisões. Essas experiências lúdicas não apenas facilitam a compreensão de conceitos acadêmicos, mas também contribuem para a formação de atitudes, essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida fora da sala de aula.

A ludicidade oferece um contexto educativo que estimula o engajamento ativo e a construção de habilidades fundamentais, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e efetivo. Ao incorporar atividades lúdicas, o educador proporciona aos alunos oportunidades para desenvolver competências valiosas que irão beneficiar não apenas o seu desempenho acadêmico, mas também sua capacidade de lidar com situações complexas e desafiadoras.

Na próxima questão foi perguntado se o jogo como recurso lúdico pode facilitar o processo de ensino aprendizagem e por quê. A professora respondeu que “sim, porque amplia as habilidades da criança e aumenta a capacidade de resolver seus problemas”.

A resposta da professora de que o jogo como recurso lúdico facilita o processo de ensino-aprendizagem, ampliando as habilidades da criança e aumentando sua capacidade de resolver problemas, é corroborada por Kishimoto (2000) em sua análise sobre a importância do jogo no desenvolvimento infantil.

A autora destaca que o jogo é um meio fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional das crianças, oferecendo uma plataforma única para a exploração e a aprendizagem.

O jogo proporciona um contexto onde as crianças podem experimentar e praticar habilidades de forma ativa e envolvente. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma ampla gama de competências, desde habilidades motoras e cognitivas até capacidades sociais e emocionais (KISHIMOTO, 2000).

O jogo permite às crianças aprender de maneira contextualizada e significativa. Em um ambiente lúdico, as crianças não apenas aplicam conhecimentos teóricos, mas também os vivenciam em situações práticas e interativas. Isso facilita a internalização de conceitos e habilidades, pois o aprendizado é integrado à experiência direta e ao engajamento ativo. Através do jogo, os alunos podem experimentar diferentes estratégias, adaptar suas abordagens e aprender com os resultados de suas ações, o que contribui para uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos abordados.

Outra questão abordada foi se a professora já trabalhou com o jogo “Trilha de números” em sala de aula. Ela respondeu que “sim, pois observou que os alunos gostam e realizam o jogo de forma engajadora”.

A professora menciona que já trabalhou com o jogo "Trilha de números" em sala de aula e observou que os alunos se engajam de maneira positiva. Este tipo de jogo pode ser uma ferramenta valiosa no ensino, pois envolve os alunos de forma lúdica e interativa, facilitando o aprendizado de conceitos matemáticos de maneira prática.

O engajamento dos alunos é um indicador importante da eficácia de uma atividade pedagógica. Quando os alunos estão engajados, eles estão mais propensos a participar ativamente, colaborar com os colegas e aprofundar o entendimento dos conceitos apresentados. Além disso, atividades lúdicas como essa ajudam a desenvolver habilidades sociais e cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe. A resposta da professora sugere que ela reconhece esses benefícios e utiliza o jogo para criar uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa para os alunos.

A última questão abordada foi sobre se a utilização do jogo “Trilha dos números” contribui para a motivação da criança ao trabalhar com números de 1 a 10. A professora respondeu que “sim, pois permite refletir e produzir a escrita dos números na sequência numérica desenvolvendo habilidades em todos os aspectos”.

A professora destaca a importância de métodos de ensino lúdicos no desenvolvimento das habilidades numéricas iniciais. A abordagem lúdica, como o uso de jogos, é eficaz para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais significativo e agradável.

Segundo Kamii (1990), atividades que envolvem a manipulação concreta e a interação com números são essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A autora argumenta que, ao lidar com números em um contexto de jogo, as crianças não apenas aprendem a contar, mas também a compreender a ordem e a magnitude dos números, o que é fundamental para a construção de uma base sólida em matemática.

Além disso, o jogo estimula a criança a refletir sobre a sequência dos números, promovendo o desenvolvimento de habilidades como a memória, o raciocínio lógico e a concentração. Essas habilidades são essenciais não apenas para o aprendizado da matemática, mas também para o desenvolvimento global da criança.

Para finalizar a análise dos resultados da entrevista realizada com a professora sobre a utilização de atividades lúdicas no ensino aprendizagem no pré-escolar II, é evidente que essas práticas desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças. A professora destacou o uso de jogos como a "Trilha dos números" e observou o impacto positivo dessas atividades no engajamento e motivação dos alunos.

Através das suas respostas, foi possível perceber que as atividades lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais agradável, mas também facilitam a internalização de conceitos fundamentais, como a sequência numérica. A professora sublinhou que essas atividades permitem às crianças refletir e produzir a escrita dos números, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais de forma integrada.

Conclui-se que a implementação de jogos e atividades lúdicas na educação infantil é uma estratégia eficaz para promover o interesse das crianças pelo aprendizado e fomentar o desenvolvimento de habilidades essenciais. A professora entrevistada vê essas práticas como ferramentas valiosas para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, onde as crianças podem explorar, experimentar e crescer em um contexto seguro e estimulante.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa "A importância do lúdico no ensino da matemática: um estudo de caso nas turmas de Pré I e II da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Eduardo em Presidente Kennedy – ES" teve como objetivo geral compreender como a inserção de jogos e brincadeiras pode potencializar o ensino da matemática na educação infantil.

O estudo buscou, através de uma abordagem detalhada e específica, verificar as atividades lúdicas mais utilizadas pelos professores que estimulam o interesse e a motivação das crianças para a aprendizagem da matemática, identificando as dificuldades enfrentadas pelos docentes no planejamento de aulas que incluam essas atividades e analisando como o jogo "Trilha dos números" pode contribuir para a motivação, concentração e desempenho das crianças ao trabalhar com números.

A conclusão da pesquisa revela revelações valiosas sobre o papel fundamental do lúdico no ensino da matemática. Primeiramente, foi constatado que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na formação das crianças na educação infantil, sendo altamente eficazes em despertar o interesse e a curiosidade dos alunos por conteúdos matemáticos.

Jogos e brincadeiras não apenas tornam o processo de aprendizado mais agradável, mas também facilitam a internalização de conceitos complexos de maneira natural e acessível. Este aspecto é especialmente importante na educação infantil, onde a forma como o conteúdo é apresentado pode influenciar profundamente a relação da criança com o conhecimento no futuro.

Os dados coletados indicam que a professora regente da Escola Municipal Santo Eduardo utiliza uma variedade de atividades lúdicas para ensinar matemática, com destaque, brincadeiras com números e atividades que envolvem números. Essas atividades são valorizadas por sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde as crianças podem explorar conceitos matemáticos de maneira prática e concreta.

Um aspecto central da pesquisa foi a análise da utilização do jogo "Trilha dos números" como ferramenta pedagógica. O estudo mostrou que este jogo, em particular, teve um impacto positivo na motivação, concentração e desempenho das crianças em atividades matemáticas. A "Trilha dos números" foi descrita como uma atividade que não apenas facilita a compreensão de números e operações básicas, mas também promove habilidades importantes como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o trabalho em equipe. O jogo foi especialmente eficaz em engajar crianças que, de outra forma, poderiam apresentar resistência ou desinteresse por atividades matemáticas mais tradicionais.

Em conclusão, a pesquisa "A importância do lúdico no ensino da matemática" alcançou seus objetivos de forma abrangente, fornecendo evidências claras de que o uso de atividades lúdicas pode ser uma estratégia poderosa para ensinar matemática na educação infantil.

A implementação de atividades lúdicas no ensino da matemática, como demonstrado pela "Trilha dos números", tem o potencial de transformar a experiência de aprendizagem das crianças, tornando-a mais significativa, envolvente e divertida. Com o apoio adequado, os professores podem explorar plenamente o potencial dos jogos e brincadeiras para enriquecer o currículo de matemática e promover um aprendizado mais profundo e duradouro.

A pesquisa sugere que, ao investir em práticas pedagógicas lúdicas, as escolas podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico das crianças, mas também contribuir para o seu desenvolvimento integral, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro com confiança e criatividade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira: **A Ludicidade e o Ensino de Matemática: Uma Prática Possível/** Eva Maria Siqueira Alves, -7ª ed-Campinas, SP; Papirus, 2012.

ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos.** Curitiba: Appris, 2013.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARAUJO, E. S. O projeto de matemática como (des) encadeador da formação docente. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios.** Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 25-38.

ARAUJO, E. S. **Princípios e práticas da perspectiva histórico-cultural para o ensino de matemática na infância.** XIV CIAEM-JACME, Chiapas, México, 2015.

ARAÚJO, Ana Caroline Marinho de, **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola.** 2017, 194 fl. dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação, culturas e identidade, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco para a obtenção do título de mestre. Recife -PE, 2017.

BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora.

BORIN, Jair. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo: IME-USP;1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Editora do Brasil. Brasília. DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Formação pessoal e social. Brasília: MEC, volume 1, 2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**. 6. ed. rev. São Paulo, 2001.
- FERRARI, Márcio. **Grandes Pensadores**. São Paulo: Abril, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 2011; 50ª ed., 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KAMII, Constance. **A Criança e o Número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MILLI, Elcio Pasolini, **Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**. 2019, 215 fl. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática do Instituto Federal do Espírito Santo para a obtenção do título de mestre em educação, ciências e matemática. Vitória – ES. 2019.
- MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M.R.; AZEVEDO, M. G. (orgs.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo: Gailivro, 2007, p. 39-63.
- MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, p. 205-229, 2010.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trd. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.
- SAMPAIO, Silva da Ozoria; SILVA, Sampaio da Rosimery. **A Origem do Lúdico na Educação**. Universidade Tiradentes, 2000.

SANTANA, Cosmerinda Angélica Soares Cruz de, **produção de vídeo estudantil como estratégia para a aprendizagem da matemática**. 2018, 140fl. Dissertação apresentada ao programa de pós graduação em ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para a obtenção do título de mestre em educação básica. Vitória da Conquista – BA, 2018.

SANTOS, Marilene Xavier: **A formação em serviço no Pnaic de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas**. 2017,135 fl, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Brasília – DF 2017.

SANTOS, Simone Castro dos. **Jogos cooperativos e jogos competitivos: manifestações de suas características em um ambiente educativo**. 2017, 128 fl. Dissertações apresentação ao programa de pós-graduação em educação da UNIMEP para a obtenção do título de mestre. Piraicaba – SP. 2017.

SILVA, Elizabeth. **Recreação com jogos de matemática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001, p. 24.

SILVA, Janaina Monteiro da, **O lúdico no processo ensino aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017, 137 fl. dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso para obtenção do título de mestre em educação. Mato Grosso, 2017.

SILVA, M. A. **O Planejamento Pedagógico e a Prática Docente na Educação Infantil**. Editora Escolar. Lisboa, Portugal, 2017.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

YIN, R. K. (2001). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman.

# A PRECARIZAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

THE PRECARIOUSNESS OF THE VALUE OF TEACHING WORK  
IN THE ESPÍRITO SANTO STATE SCHOOL NETWORKS

DOI: 10.29327/5499489.1-10

*Rodrigo da Fonseca Agapito<sup>1</sup>*  
*Douglas Cerqueira Gonçalves<sup>2</sup>*

*1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

A valorização do trabalho docente é essencial para o desenvolvimento educacional e social. No entanto, no Espírito Santo, desafios como baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de investimentos em formação continuada caracterizam uma precarização alarmante. Este artigo analisa os entraves para a efetiva valorização docente no estado, com ênfase nas dificuldades de implementação da Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). A análise revela como limitações orçamentárias e políticas comprometem o cumprimento da legislação, agravando a desmotivação e desvalorização da carreira docente.

**Palavras-chave:** Educação, Valorização, Precarização, PSPN, Espírito Santo.

## ABSTRACT

Valuing teaching work is essential for educational and social development. However, in Espírito Santo, challenges such as low wages, precarious working conditions and lack of investment in continuing training characterize an alarming precariousness. This article analyzes the obstacles to effective teacher development in the state, with emphasis on the difficulties in implementing Law No. 11,738/2008, known as the National Professional Salary Floor Law (PSPN). The analysis reveals how budgetary and political limitations compromise compliance with legislation, worsening demotivation and devaluation of the teaching career.

**Keywords:** Education, Valorization, Precariousness, PSPN, Espírito Santo.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pública é um direito fundamental que depende diretamente da valorização dos seus profissionais. No entanto, no Estado do Espírito Santo, a precarização das condições de trabalho e a dificuldade de implementar políticas salariais comprometem a qualidade da educação e desmotivam os profissionais da docência.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado com o tema: A atuação do SINDIUPES frente aos desafios e perspectivas salariais dos profissionais do magistério do ES apresentado ao Programa de Mestrado do Centro Universitário Vale do Cricaré, onde se busca explorar como a Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional (PSPN), enfrenta entraves para sua efetiva aplicação no estado, agravando a precarização da profissão. Além disso, discute os impactos da gestão orçamentária e a ausência de políticas eficazes para valorizar o magistério.

Diante do que se trata a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 em seus artigos 2º §§ 1º e 3º, 5º parágrafo único e 6º, “temos por obrigação cumprir um piso mínimo, reajustável em janeiro de cada ano a partir de 2009 respeitando o Plano de Carreira que compõe aquela Rede de Ensino”, no caso em questão o Estado do Espírito Santo (BRASIL, 2008).

As condições de trabalho dos docentes têm sido tema de diversos estudos, os quais destacam a sua precarização (Sampaio & Marin, 2004), apesar dos esforços para enfrentar essa realidade, evidenciados por meio de políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos (Gatti, Barreto, & André, 2011).

A precariedade nas condições de trabalho do professor reflete a desvalorização política e salarial da profissão e acarreta impactos na sua valorização social, além de influenciar a maneira como o docente se configura como profissional (Lüdke & Boing, 2004).

O debate sobre a valorização do magistério e o financiamento da educação tem se fortalecido e se expandido a cada ano. Muitas vezes, a categoria dos profissionais da educação, no âmbito estadual, discute propostas salariais e define seus vencimentos com base no reajuste do FUNDEB e na Lei do Piso (PSPN).

É importante destacar que a valorização do magistério não se limita apenas à política por meio de seus fundos, mas se estende ao considerar todos os recursos destinados a financiar essa educação, principalmente o que diz a Constituição Federal que determina o limite constitucional para tal, abrangendo assim os diversos aspectos dessa valorização para todos os profissionais da área educacional.

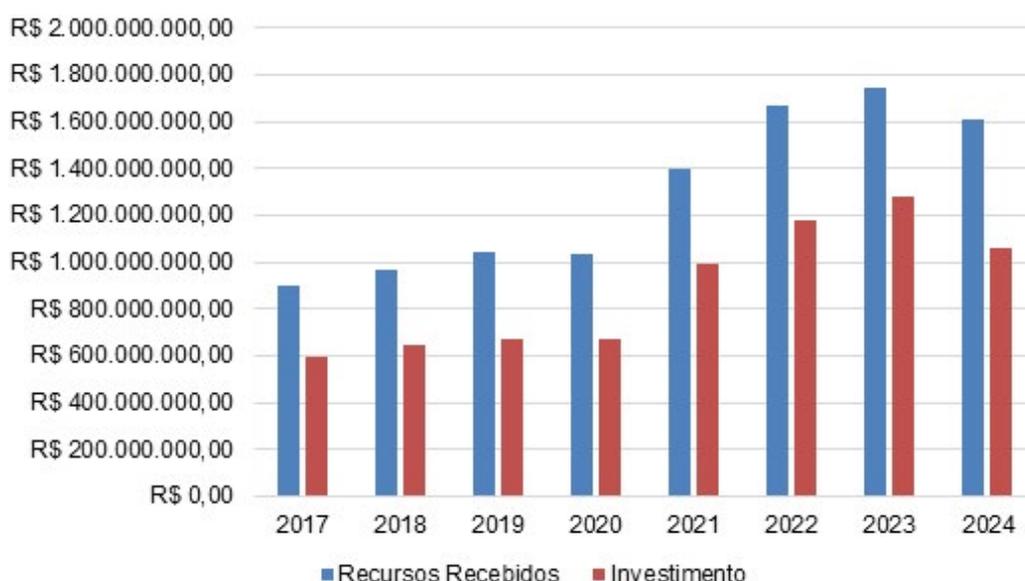
## 2. REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DO ESPÍRITO SANTO NO ADVENTO DA LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL

Um dos principais resultados do processo de redemocratização do Brasil, ocorrido na década de 1980, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ampliou significativamente os direitos sociais, com o objetivo de construir um Estado democrático de direito social (VIEIRA, 2012). Ao reconhecer a educação como um direito universal e subjetivo, a Constituição de 1988 representou um avanço importante na garantia de acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino. Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir uma educação crítica e humanizadora, o que está contemplado nos princípios constitucionais da educação nacional. Vivemos, entretanto, em uma época que ainda não favorece o aprofundamento dos avanços rumo a esses objetivos.

Nesse processo de crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo da educação, Caramgo et al. (2009) destacam que, em qualquer lugar do mundo, a qualidade da educação está relacionada ao quanto é investido nesse setor. Eles enfatizam que o principal investimento deve ser direcionado aos profissionais da educação, pois a gestão dos recursos voltados à educação reflete diretamente no desenvolvimento de um plano de carreira que envolva planejamento, investimento e comprometimento com a qualidade do ensino público.

Em termos gerais, os estudos sobre o tema indicam que uma carreira bem estruturada resulta em profissionais mais motivados, satisfeitos com o exercício da função e, conseqüentemente, mais comprometidos com as atividades pedagógicas na escola.

Gráfico 1 – Recursos Recebidos do Fundeb X Pagamento dos Profissionais do Magistério<sup>1</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor através do site <https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFundefEstadual.do>

<sup>1</sup> O ano 2024 apresenta valores acumulados até o mês de outubro, ou seja, 5º bimestre.

Como observado no Gráfico 1, o comportamento do investimento<sup>2</sup> nos profissionais do magistério nestes últimos 08 anos, segue o mesmo padrão dos recursos recebidos de Fundeb, tendo assim o Estado cumprido somente com o mínimo que garante a Lei. Pegando como exemplo 2019 onde o Estado teve um investimento de 64,49% onde a Lei determinava que o mínimo era 60% e 2022 onde o Estado investiu 70,88% quando a Lei mudou para um Fundeb permanente e este mínimo passou a ser 70%. O ano 2024, mostra até então que nem o mínimo ainda foi investido, chegando somente na casa dos 65,63%.

Temos por base as reflexões oriundas do parecer que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério no Brasil (BRASIL, 2009), entende-se que a garantia de boas condições de trabalho para os professores é essencial para assegurar a qualidade do ensino. Por um lado, é necessário garantir salários dignos e compatíveis com a importância social e a formação desses profissionais, de modo que possam se dedicar à profissão com segurança e tranquilidade. Por outro lado, é fundamental assegurar condições adequadas nas escolas, como infraestrutura física, materiais pedagógicos, organização do tempo e espaços escolares e a adequada carga horária de trabalho, sem sobrecarregar os docentes com excessivas atividades em sala de aula (BRASIL, 2009).

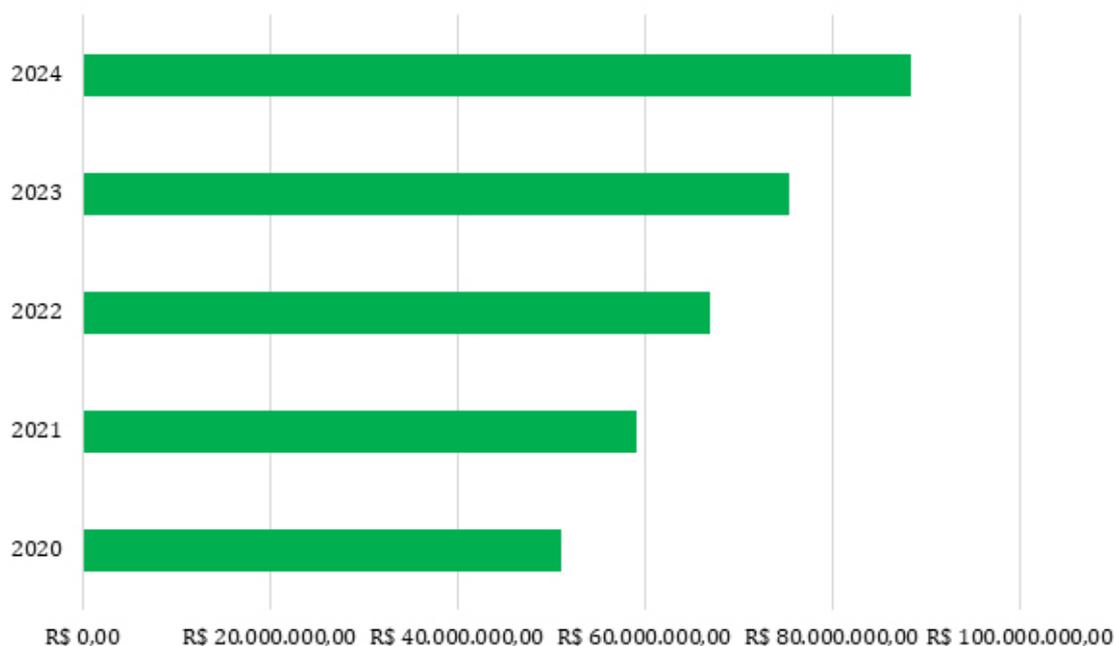
No que diz respeito especificamente à remuneração docente, o tema tem sido abordado de diversas maneiras na produção científica. De acordo com os estudos de Camargo et al. (2006; 2009), a remuneração dos profissionais do magistério está diretamente relacionada à qualidade da educação, refletindo as condições de trabalho e salário, além de se interligar com discussões mais amplas sobre o financiamento da educação no Brasil, impactando tanto as projeções de investimento quanto a estruturação da carreira e a progressão salarial.

Os investimentos na manutenção e desenvolvimento do ensino é garantida na CF 88 sendo no mínimo 25% da receita resultante de impostos, compreendida também as provenientes de transferências (BRASIL, 1988). E isso não é tudo, temos os recursos do Salário-Educação e os Royalties do Petróleo que fazem parte do arcabouço da Educação. Sendo assim, os mesmos podem aliviar para se investir mais em remuneração do magistério.

---

<sup>2</sup> Termo usado no mundo sindical e da categoria para substituir a palavra pagamento, pois esta denota gasto, e na educação não existe gasto, existe investimento.

Gráfico 2 – Recursos do Salário-Educação da Rede Estadual do Espírito Santo<sup>3</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor através do site <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao/consultas>

Podemos observar que os recursos que compõe a manutenção e desenvolvimento do ensino no quesito salário-educação é um recurso considerável que vem crescendo a cada ano e que este não pode ser usado para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério como diz a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998 em seu art. 7º, sendo assim, o mesmo suaviza o FUNDEB para se investir mais, em reajuste digno para a categoria dos profissionais do magistério.

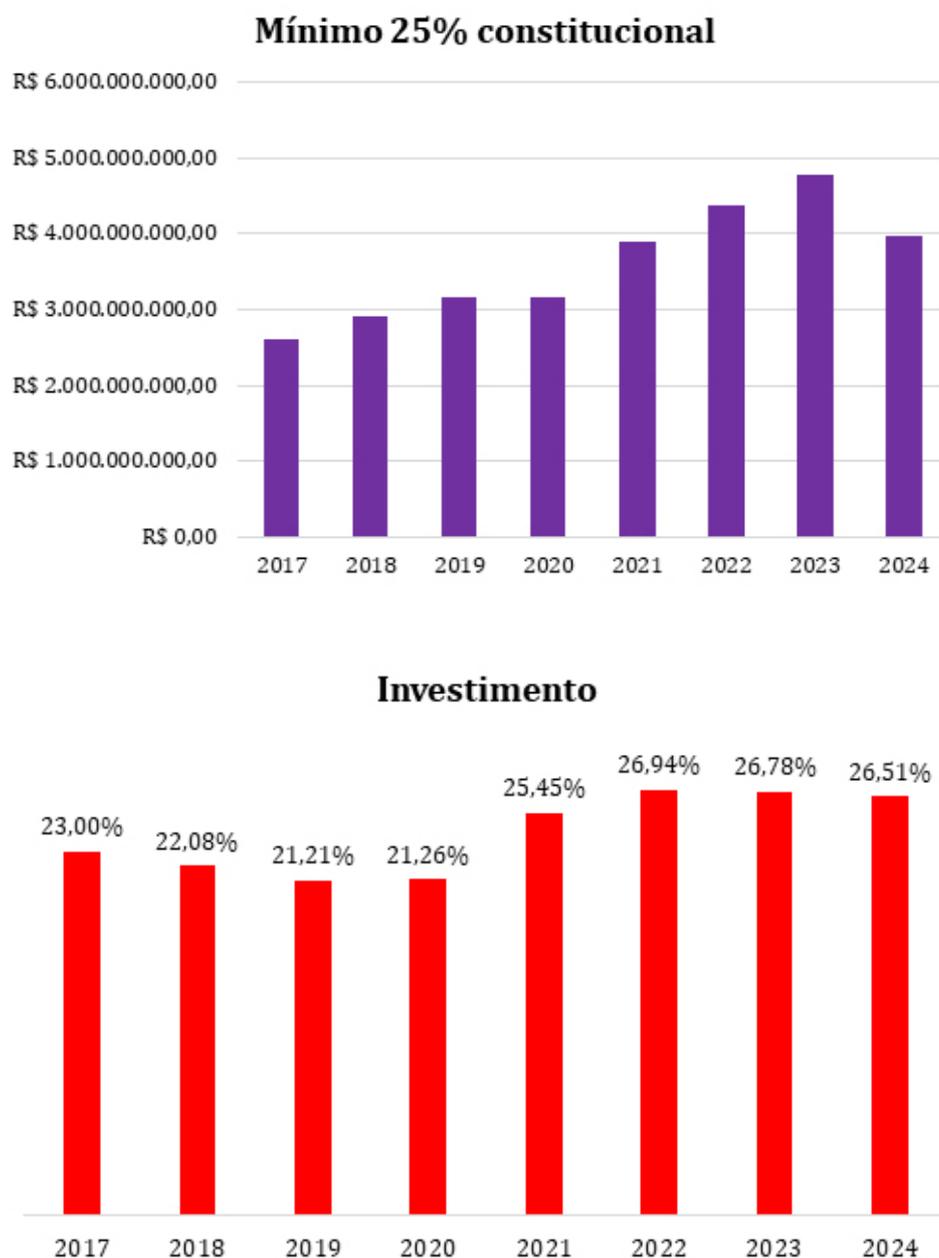
Os autores que investigam essa temática apontam que as discussões sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) demonstram a urgência da criação de bases mais sólidas para a valorização dos docentes como condição para a qualidade da educação. Essas análises ressaltam a importância de diversas abordagens conceituais para enfrentar esse debate (CAMARGO et al., 2009, p. 346).

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, aborda a formação e valorização dos profissionais da educação nos artigos 62 e 67, sendo o inciso III do Art. 67 diretamente relacionado ao PSPN. A valorização dos profissionais da educação é, assim, um princípio constitucional, essencial para o processo educacional e para a implementação do piso salarial nacional para os docentes, especialmente em seus primeiros anos de carreira.

Temos que ressaltar sempre a importância do limite mínimo constitucional para aplicação na educação, fator crucial que alavanca este debate de valorização dos profissionais do magistério.

<sup>3</sup> O ano 2024 apresenta valores acumulados até o mês de outubro.

Gráfico 3 – Comparativo entre Limite Mínimo Constitucional X Pagamento dos Profissionais do Magistério<sup>4</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor através do site <https://paineldecontrole.tcees.tc.br/estado/2023/gestaoFiscal-educacao>

Comparando somente os recursos do limite constitucional para a manutenção e desenvolvimento do ensino e o investimento nos profissionais do magistério, podemos observar que o Estado não faz um esforço necessário para essa valorização, ficando assim os demais investimentos na educação com um percentual muito superior. Isso é nítido nos gráficos apresentados acima em que nos 08 anos que se seguem o Estado onde mais investiu nessa valorização foi no ano de 2022 com apenas 26,94% do total do limite constitucional. Os administradores do Estado do Espírito Santo, deveriam ser mais pujantes no quesito valorização do magistério, pois como podemos ver, recursos para isso não é um infortúnio.

<sup>4</sup> O ano 2024 apresenta valores acumulados até o mês de outubro.

A implementação do PSPN tem sido reconhecida como um avanço importante para a valorização dos profissionais da educação, oferecendo condições para que os professores recebam um salário mínimo estabelecido por lei. Além disso, essa medida representa uma política pública para a valorização da carreira docente em cada ente da federação que rege suas próprias leis (FENNER, 2016).

Abicalil (2008), em seu texto "Piso Salarial: Constitucional, legítimo, fundamental", enfatiza a importância dessa lei como um marco legal, destacando sua constitucionalidade e legitimidade para a valorização profissional e a qualidade da educação pública. Ele também compara o PSPN ao salário mínimo nacional, estabelecido pelo Art. 7º da Constituição Federal, que deve ser suficiente para garantir uma vida digna ao cidadão e sua família.

Monlevade (2010) corrobora que o Piso, além de ter um conceito formal, possui um duplo significado: primeiro, como uma medida para "segurar" o valor do salário do professor, preservando-o da inflação e da escassez de recursos públicos; e, em segundo lugar, para nivelar o valor social do professor, assegurando-lhe um salário digno diante das desigualdades regionais no Brasil.

Em relação ao salário dos professores da educação básica pública, Monlevade (2010) observa que, no contexto do modo de produção capitalista, o salário representa, essencialmente, o pagamento pela força de trabalho, sendo uma forma de garantir a satisfação das necessidades do trabalhador. Porém, os teóricos buscam expandir essa visão para um conceito mais amplo de "salário digno" para os profissionais da educação pública. De acordo com Camargo et al. (2006), o salário docente deve estar diretamente relacionado à qualidade do ensino, pois é um reflexo das condições de carreira, das quais o salário é um elemento central.

### **3. A BUSCA POR VALORIZAÇÃO NA JUSTIÇA**

O PSPN do magistério da educação básica após definido em âmbito nacional pela Lei 11.738/2008, e que trás também sua metodologia de atualização, gerou muita confusão e divergência entre os gestores Brasil afora, provocando dúvidas e debates sobre sua aplicabilidade pelos estados e municípios.

Com o Novo FUNDEB (o mesmo agora consta na Constituição Federal de 1988) intensificou ainda mais estes embates, pois previu a criação de uma nova legislação em torno do piso (CF, art. 2012-A, XII), sendo o mesmo não editado ainda pelo Congresso Nacional.

O tema é repetidamente submetido ao Poder Judiciário, tendo também apreciações pelos Tribunais de Contas dos Estados – estes muito importantes, pois julgam as costas dos Entes da federação – gerando diversas discussões que são apresentadas em diferentes instâncias ou tribunais, conforme a parte que aciona a Justiça e quem é colocado no polo passivo da ação.

Recentemente, o Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo tratou sobre este tema em uma reunião de seu conselho, reforçando “a necessidade de aplicação do piso salarial aos professores que atuam no Espírito Santo”, onde gerou o Processo TC 585/2024. Isso sinaliza que a valorização do magistério se faz mais que necessário por parte das administrações públicas, o que não isenta o Estado em fazer igualmente (TCEES, 2025).

A busca por esse direito pela via Judicial não é fácil, pois a lei é interpretativa por quem a julga, e assim, se torna mais difícil a conquista. Tendo em vista que existem as instâncias de decisão (Fórum, Tribunal Estadual, Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal) e que para alcançar este êxito, precisa-se convencer os magistrados até onde as partes buscam a vitória.

No Espírito Santo, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) buscou a Justiça para que o Estado cumpra a lei do piso na íntegra para os profissionais do magistério através do Processo de número 0004304-54.2012.8.08.0024, cadastrado no dia 03 de fevereiro de 2012. Estes atos processuais rolam desde então; pontuando, tivemos sentença favorável no Fórum, mas dentro do Tribunal de Justiça, esta mesma sentença foi reformada pelos desembargadores, fazendo assim, voltarmos a estaca zero, pois garante somente o piso, e não a aplicação do reajuste para toda a carreira (TJEES, 2025).

#### **4. VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO ATRAVÉS DO PSPN NO PLANO DE CARREIRA**

A regulamentação da carreira docente na educação básica no Brasil, por meio da criação e implementação de planos de carreira, tem sido um tema constante, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A valorização dos profissionais da educação, conforme o artigo 206, inciso V, da CF/88, deve incluir a elaboração de planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público. A Emenda Constitucional nº 19/1998 destacou a necessidade de os planos assegurarem o piso salarial profissional. Leis infraconstitucionais detalharam esse princípio, com o objetivo de tornar obrigatórios os planos de carreira para os profissionais da educação em todos os estados, municípios e no Distrito Federal.

Quando a lei do piso é sancionada, a mesma trás em seu art. 6º a importância da criação ou adequação do plano de carreira e remuneração do magistério, determinando até data para que isso ocorra, sendo 31 de dezembro de 2009. Ato pelo qual, fortaleceria a valorização do magistério aplicando dentro da lei mais importante, que é a carreira. Mas, como podemos perceber, a Rede Estadual do ES não conseguiu até então tal feito, e tem seu Plano de Carreira datado de 13 de janeiro de 1998 pela Lei nº 5.580, onde durante todos esses anos, algumas alterações foram feitas e de pouca relevância no que diz respeito a remuneração (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Na Rede Estadual do Espírito Santo, a Carreira do Magistério foi dividida pela criação de um novo modelo de remuneração chamado de subsídio, isso, no ano de 2007, dada pela Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007, quando o Estado era governado por Paulo Hartung. Diante disso, o magistério se viu e ainda vê, apesar de poucos na ativa, sendo sua grande maioria hoje aposentados, repartidos sobre Vencimento e Subsídio – no que diz respeito a salário – mas, seguindo as mesmas regras gerais dentro da Carreira em si.

Essa carreira<sup>5</sup> é distribuída em titulação e tempo de serviço, sendo a titulação (I - ensino médio, II - ensino médio acrescido de estudos adicionais, III - superior de curta duração, IV - licenciatura plena, V - especialização, VI - mestrado e VII - doutorado) chamada de ascensão funcional e o tempo de serviço em que a cada dois anos mudasse a referência (de 1 a 15, número cardinal) do profissional efetivo, chamado de progressão (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Tabela 1 – Reajustes do Piso Salarial Profissional Nacional X Reajustes da Remuneração por Subsídio (Salário do Subsídio)

Ano	Reajuste do PSPN	Reajuste do Subsídio	Salário Subsídio <sup>6</sup>
2008	---	5%	R\$ 703,50
2009	0%	4%	
2010	7,86%	4,5%	
2011	15,85%	5,5%	
2012	22,23%	4,5%	
2013	7,99%	4%	
2014	8,32%	4,5%	
2015	12,98%	---	
2016	11,36%	---	
2017	7,64%	---	
2018	6,8%	5%	
2019	4,17%	3,5%	
2020	12,84%	---	
2021	0%	---	
2022	33,23%	6%	
2023	14,96%	5%	
2024	3,62%	4,5%	R\$ 2.419,22

Fonte: Feita pelo autor através dos dados retirados das Portarias Interministeriais MEC/Fazenda do Governo Federal e Leis de Reajustes concedidas pelo Estado do Espírito Santo.

Apesar da lei do piso tratar da remuneração para a carga horária de 40 horas semanais em seu art. 2º, § 1º, ele também traz a proporcionalidade em seu § 3º, e, aqui, demonstramos para a carga horária de 25 horas semanais, sendo este o modelo da Rede Estadual do Espírito Santo (BRASIL, 2008). Como podemos observar na tabela acima, mesmo com todos os reajustes e modificações da tabela de remuneração por subsídio, o estado não conseguiu seguir o que determina a legislação do piso e seus reajustes, ficando abaixo em 18,34% no ano de 2024. E se isso ocorre para o nível I, reflete para toda a Carreira, deixando todos sobre o mesmo efeito de perda salarial.

<sup>5</sup> Usamos aqui como referência o subsídio, apesar de que, o vencimento se comporta do mesmo jeito no que diz respeito à titulação, mudando somente o percentual entre os mesmos e no que diz respeito ao tempo de serviço, o mesmo vai até a referência 16.

<sup>6</sup> Pegou-se como referência na carreira do magistério o salário do nível I – formação em ensino médio, isso dos anos de 2008 e 2024, os mesmos é somente para um melhor entendimento e visualização do leitor.

Se essa perda é notada na remuneração por subsídio, podemos imaginar como andam os profissionais do magistério que estão no modelo de remuneração por vencimento. Pois quando a lei do subsídio foi criada, para que os do vencimento pudessem migrar, o Estado deixou de lado estes servidores, ainda mais que de lá para cá, não se contrata mais este tipo de funcionário para esse tipo de remuneração, como podemos vê nas tabelas abaixo:

Tabela 2 – Remuneração por Vencimento

2008				2024			
Nível	REFERÊNCIAS			Nível	REFERÊNCIAS		
	1	2	...		1	2	...
I	444,85	458,20		I	732,18	754,15	
II	481,15	495,58		II	791,92	815,68	
III	541,24	557,48		III	890,83	917,55	
IV	676,55	696,85		IV	1.113,54	1.146,94	
V	791,43	815,17		V	1.302,61	1.341,69	
VI	949,71	978,21		VI	1.563,14	1.610,03	
VII	1139,66	1173,85		VII	1.875,77	1.932,04	

Fonte: Feita pelo autor através dos dados retirados das leis dos reajustes concedidos pelo Estado do Espírito Santo.

Observando as duas tabelas que fazem menção às remunerações nos anos de 2008 e 2024 para quem recebe por vencimento, vemos que o aumento (reajuste) durante estes 16 anos, foi de somente 64,59%, bem aquém dos 382,15% concedidos pelo PSPN. Isso demonstra o quão é prejudicial para os funcionários que recebem por este modelo de pagamento, tendo eles uma Carreira praticamente idêntica ao Subsídio, mas ficando com um prejuízo em seus salários no valor de 291%.

A valorização do magistério é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, e sua inserção em um plano de carreira bem estruturado é essencial para o reconhecimento e o desenvolvimento profissional. Os professores desempenham um papel crucial na formação de cidadãos e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo responsáveis não apenas por transmitir conteúdos, mas também por inspirar, motivar e formar competências essenciais para o futuro de seus estudantes.

A criação ou uma reestruturação bem feita de um plano de carreira para os profissionais do magistério é uma das formas mais eficazes de valorização. Esse plano deve garantir uma progressão salarial justa, oportunidades de formação continuada e reconhecimento pelo trabalho realizado, bem como a garantia dos reajustes proporcionado pela lei do PSPN.

Quando os professores têm um caminho claro de crescimento profissional, tanto em termos financeiros quanto em oportunidades de aperfeiçoamento, isso contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que educadores mais bem preparados e motivados tendem a oferecer um ensino mais eficaz e inovador.

A valorização do magistério não se restringe a um aumento salarial isolado, mas deve ser entendida como um processo integral, que envolve reconhecimento profissional, apoio para o desenvolvimento pessoal e valorização da profissão como um todo. Um plano de carreira robusto e bem implementado é, assim, um investimento no futuro da educação e no aprimoramento contínuo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a precarização e falha na implementação eficaz de políticas salariais são obstáculos significativos à valorização dos profissionais da educação no Espírito Santo, prejudicando a qualidade do ensino.

A Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para os professores, deveria ser um marco para garantir uma remuneração justa e condizente com a importância da profissão. No entanto, a aplicação dessa lei no Estado enfrenta desafios, pois este não cumpre nem com o mínimo exigido pela legislação, não demonstra um mínimo de esforço necessário para uma valorização efetiva da categoria.

Os dados apresentados evidenciam que, embora recursos significativos estejam disponíveis, esses não são adequadamente direcionados à valorização dos profissionais do magistério. A gestão orçamentária falha em garantir um aumento significativo nos salários, refletindo uma falta de compromisso com a melhoria das condições de trabalho dos professores. A criação ou adequação de um plano de carreira é essencial, mas, no Espírito Santo, o plano de carreira ainda é insuficiente, com modificações de pouca relevância para a remuneração e a progressão salarial.

Além disso, a judicialização da questão, como demonstrado pelos processos movidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), aponta para a luta contínua da categoria para garantir seus direitos, enfrentando decisões judiciais inconsistentes que dificultam a plena implementação do piso salarial.

Portanto, a valorização do magistério no Espírito Santo exige um compromisso mais robusto por parte do governo estadual, tanto na adequação do plano de carreira como na destinação dos recursos necessários para garantir salários dignos. Só assim será possível garantir uma educação pública de qualidade, com profissionais motivados e preparados para desempenhar seu papel crucial na formação dos cidadãos e no desenvolvimento social do país.

A valorização do magistério é, conseqüentemente, um investimento no futuro da educação e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. **Piso Salarial:** Constitucional, legítimo, fundamental. Revista Retratos da Escola, Brasília, V. 2, N. 2-3, jan./dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 09, de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997. **Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Diário Oficial da União. 29 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasil, DF: Presidência da República. [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 dez. 2024.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 05 de jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998.** Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 19 dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. 17 jul. 2008.

CAMARGO, R. B. de. et al. Condicionantes do trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, V. 22, N. 2, P. 253-276, jul./dez. 2006.

CAMARGO, R. B. de. et al. **Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 25, N. 2, mai./ago. 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial dos Poderes do Estado. 18 dez. 2007.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.580 de 13 de janeiro de 1998.** Institui o Plano de Carreira e

Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Diário Oficial dos Poderes do Estado. 14 jan. 1998.

FENNER, Marta. **Análise da implementação da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de Santa Maria/RS**. Monografia (graduação Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016.

GATTI, B. A., BARRETO, E. de S. & ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco.

LUDKE, M. & BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, V. 25, nº 89, set./dez. 2004.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SAMPAIO, M. das M. F. & MARIN, A. J. (2004, set./dez.). **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade, Campinas, V. 25, nº 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Decisão do TCE-ES reforça a importância do reconhecimento no piso salarial aos professores**. 15/10/2024. Disponível em: <https://www.tcees.tc.br/noticias/decisao-do-tce-es-reforca-a-importancia-do-reconhecimento-e-aplicacao-do-piso-salarial-aos-professores/#:~:text=O%20piso%20salarial%20nacional%20do,ao%20menos%2040%20horas%20semanais>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Consulta Processual/TJES: consulta de processos físicos de 1º e 2º instâncias**. Disponível em: [https://aplicativos.tjes.jus.br/sistemaspublicos/consulta\\_12\\_instancias/consulta\\_proces.cfm](https://aplicativos.tjes.jus.br/sistemaspublicos/consulta_12_instancias/consulta_proces.cfm). Acesso em: 11 jan. 2025.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

# MATEMÁTICA INCLUSIVA: O PAPEL DOS JOGOS E OS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

INCLUSIVE MATHEMATICS: THE ROLE OF GAMES AND MANIPULABLE MATERIALS IN TEACHING ARITHMETIC OPERATIONS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

DOI: 10.29327/5499489.1-11

*Vanessa Santana Maciel Rizzi<sup>1</sup>  
Luana Frigulha Guisso<sup>2</sup>*

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

O presente estudo está situado na área da inclusão escolar, com ênfase na matemática inclusiva, para alunos com Deficiência Intelectual. A pesquisa tem o aporte da metodologia qualitativa de cunho bibliográfico de artigos científicos e revistas eletrônicas com descritores específicos de buscas feitas no Google acadêmico. Tem o intuito de compreendermos as concepções e práticas acerca do ensino da Matemática e seus problemas e dificuldades em relação aos alunos com Deficiência Intelectual. Verificamos o ensino da matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, na questão da educação especial e do deficiente intelectual e as Leis que os amparam. Também foi verificado a utilização dos jogos e materiais manipuláveis no ensino da matemática em sala regular e em sala de Recurso Multifuncional para alunos com deficiência intelectual. Através da análise, concluímos que os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência intelectual e observamos a necessidade de cursos para os professores em jogos e materiais manipuláveis para poder fazer a intervenção necessária ao aluno com deficiência intelectual e ser capaz de adquirir o conhecimento para aprender matemática no seu tempo e no seu ritmo.

**Palavras-chave:** Matemática. Jogos. Deficiência intelectual. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This study is situated in the area of school inclusion, with emphasis on inclusive mathematics for students with intellectual disabilities. The research is supported by a qualitative methodology of bibliographic nature, including scientific articles and electronic journals with specific descriptors from searches performed on Google Scholar. Its purpose is to understand the concepts and practices regarding the teaching of Mathematics and its problems and difficulties in relation to students with intellectual disabilities. We verified the teaching of mathematics in the final years of Elementary School, in the issue of special education and intellectual disabilities and the laws that support them. We also verified the use of games and manipulative materials in the teaching of mathematics in regular classrooms and in Multifunctional Resource classrooms for students with intellectual disabilities. Through the analysis, we concluded that teachers face difficulties in working with students with intellectual disabilities and we observed the need for courses for teachers in games and manipulative materials so that they can make the necessary interventions for students with intellectual disabilities and be able to acquire the knowledge to learn mathematics in their own time and at their own pace.

**Keywords:** Mathematics. Games. Intellectual disability. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

É visto que, a discussão a favor da Educação Inclusiva em nosso país vem crescendo significativamente amparada pelo ideal da Educação para todos. A educação idealizada deve ter como finalidade colocar em prática uma nova definição com relação à inclusão. Deve tornar a educação capaz de inserir todo indivíduo, independente da sua raça, a cor, o credo, a(s) deficiência(s), eliminando todo e qualquer tipo de preconceito existente.

Falar em inclusão é sempre desafiador, pois, para muitos ainda é um campo desconhecido. Mas para compreender melhor o discurso atual da inclusão e seus aspectos, que causam por vezes angústias e algumas polêmicas, é preciso voltar ao tempo para compreender o processo histórico da Pessoa com Deficiência, perpassar pela educação especial até chegar ao movimento da Educação Inclusiva.

É importante salientar que não só os pais, mas também os profissionais da educação passaram a reivindicar e pressionar a sociedade em geral, a fim de garantir direitos essenciais e evitar discriminações. Segundo Nascimento (2014), as conquistas decorrentes das manifestações levam ao declínio da educação especial paralela à educação regular. No lugar da expressão Deficiência passou a ser utilizado o termo “Necessidades Educativas Especiais”, ampliando possibilidades para integração da Pessoa com Deficiência na escola regular.

Porém, apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve poucos benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento. A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades dos alunos, mas às Pessoas com Deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos econômicos). Surge então a “inclusão total”, que era a forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e a proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial.

Na década de 1990 reforçava-se cada vez mais a ideia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência. Com a proposta de aplicação prática ao campo da educação a partir de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, surge então o termo “Educação Inclusiva”. A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Segundo Mantoan: “Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças (2006, p.16) ”.

Nesse contexto, pensar em Educação Inclusiva é refletir sobre uma escola que ofereça acesso e permanência para todos os alunos, visando o fim das barreiras dos preconceitos, das diferenças sociais e políticas. Para o ambiente tornar-se inclusivo, é necessário oferecer uma estrutura adequada como as adaptações curriculares, metodologias e demais meios que possam favorecer o processo de inclusão.

A Matemática pode e deve ser acessível a todos os estudantes, uma vez que ela desempenha o importante papel de formação das capacidades intelectuais do aluno para a solução de problemas da vida cotidiana, no mundo do trabalho e na construção de novos conhecimentos. Valorizar esses saberes dos estudantes deve ser o ponto de partida para que realmente todos tenham a oportunidade de adquirir os conhecimentos necessários para a vida em uma sociedade tão dinâmica como a atual.

A deficiência intelectual sempre gerou discussões no ambiente escolar em detrimento às diversas possibilidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Honora (2008, p. 103) traz que “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

Cabe a escola proporcionar um ambiente que possibilite o sujeito com deficiência intelectual ir além de suas particularidades. Isso nos remete a importância de um planejamento colaborativo participativo visando práticas pedagógicas que instiguem, provoquem o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com deficiência intelectual. A educação pode ser compreendida como um instrumento no processo de ensino. Os jogos têm como objetivo promover o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, resgatando o prazer pelo aprender, inserindo o aluno com deficiência intelectual no contexto escolar e contribuir para sua formação. Já os materiais manipuláveis podem ser definidos como “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia (Passos 2012, p. 78).

Trabalhar as operações no conjunto dos números inteiros utilizando materiais manipuláveis e utilizar jogos pedagógicos como recurso para a sistematização e a avaliação da aprendizagem, vem ao encontro dessa mudança de atitude dos professores frente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual referente a este conteúdo. Os Relato de Experiência Parâmetros Curriculares Nacionais, discorrem sobre a importância do uso dos jogos para a construção do conhecimento dos alunos. [...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 49).

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico iremos discorrer sobre o conceito da educação especial, sobre a educação matemática e principalmente como é a intervenção através dos jogos e dos materiais manipuláveis no ensino da matemática para os alunos com deficiência intelectual.

Ao contrário do que se possa imaginar, a história da Educação Especial no Brasil não é algo recente. Desde a época do Império já havia interesse de fazer com que pessoas portadoras de necessidades especiais pudessem receber educação formal, institucionalizada. Entretanto, este processo de inclusão aconteceu paulatinamente, passando a ganhar maior destaque a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961/1971) fazendo com que os portadores de necessidades educacionais especiais tivessem assegurado seu direito à educação. Com a promulgação da LDB 9394/96, dá-se um grande passo em prol da Educação Especial no país. As pessoas vulgarmente conhecidas como “deficientes”, a partir de então, passariam a frequentar, juntamente com as ditas “normais”, as turmas de ensino regular. Entretanto, se formos observar a fundo, chegaremos à conclusão de que essa tentativa de “inclusão” vem desde 1961, quando foi promulgada a LDB de nº 4.024/61. Falar sobre educação especial no Brasil, dos seus primórdios aos dias atuais, requer, antes de qualquer coisa, conhecermos um pouco da história dessa modalidade de ensino. Não basta saber em que nível estamos, é necessário que tenhamos consciência do quanto avançamos e, o que é essencial, do quanto ainda podemos avançar, embora ainda tenhamos que enfrentar grandes obstáculos para isso.

### 2.1. Educação Especial: Conceito, legislação e perspectivas que permeiam os alunos com Deficiência Intelectual

A educação especial é um formato de ensino especializado que tende a ofertar educação de qualidade para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Seu objetivo é promover um processo educacional que abre oportunidades iguais para todas as pessoas nas escolas de ensino regular. Essa definição também é descrita pela própria Lei nº 12.796/2013, art.58, que diz que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede pública de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela exclusão do educando, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (ARANHA, 2005, p. 5).

No intuito de elucidar a importância da Educação Especial no contexto inclusivo, e como a pessoa com deficiência era vista e/ou “tratado” em determinados momentos da história, apresenta-se uma reflexão acerca da importância e atenção que essa população precisa e deve ter atualmente, que é a garantia de seus direitos assistidos, sendo assim, o papel da educação e da sociedade de um modo geral, é de assumir uma postura realmente inclusiva.

Mazzotta (2011) enfatiza que, até o século XVIII, o conceito das diferenças individuais ainda não havia sido assimilado, aspectos relacionados às deficiências eram associados ao misticismo e ocultismo, poucos eram os indivíduos preocupados com noções de democracia e igualdade; aquilo considerado desconhecido era tratado com espanto e receio; os que não se enquadrassem nos padrões de normalidade eram alvo de escárnio, marginalização e segregação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança com o objetivo de garantir uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais amplamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, iria contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. Ou seja, este documento (Declaração de Salamanca, UNESCO 1994), trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular visando romper um paradigma relacionado à educação delas nas escolas e/ou turmas ditas especiais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Especial trazem a inclusão como um processo “[...] gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável, [...] alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos [...]” (BRASIL, 1998, p.18).

Na interpretação de Mantoan (2003), educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. A inclusão não é algo impossível, representa um desafio, que só será superado quando todos os profissionais do processo educativo se abrirem à mudança, revelando a necessidade de romper com a ideia preconcebida que muitos têm, que só educadores especializados podem trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 5.692/71, ao definir o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

A LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação, é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação Básica ao Ensino Superior) que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento (BRASIL, 1996, p.21-22):

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º - Haverá, quando necessário (quando comprovado por laudo médico), serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

O atendimento educacional aos “portadores de deficiência” foi assegurado ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino. As possibilidades de integração existiam, entretanto, ainda tinham um caráter facultativo, pois não garantiam a obrigatoriedade, havendo a oportunidade, ou não sendo possível, o ajuste na rede regular, e os indivíduos poderiam frequentar aulas em outros espaços e assim estavam fadados à segregação (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi um avanço para o exercício dos direitos no caminho da cidadania, uma vez que não apresentava distinção entre crianças e adolescentes com deficiência ou não, afirmando sua condição pessoal de indivíduo em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular é garantida pela Lei Nº 13.146, de julho de 2015, também chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No Artigo 28, item III, a lei prevê que o poder público assegure um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, atendendo características dos estudantes, garantindo o pleno acesso ao currículo escolar em condições de igualdade e promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

## **2.2. Matemática: dificuldades e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.**

Ter dificuldade para aprender matemática parece ser comum, sobretudo, quando se trata de alunos com deficiência intelectual. No entanto, não podemos considerar essa realidade como algo recorrente das aulas. Todos os estudantes precisam ter uma educação matemática de qualidade e significativa. A Matemática fez-se sempre presente na vida do homem desde

os primórdios da humanidade até os dias atuais, que vai desde o simples ato de controlar os rebanhos até as grandes obras de engenharia, a matemática tem sido utilizada de forma efetiva, sendo assim não se pode negar que sua presença é constante no cotidiano, tendo uma gama de aplicações, realçando que seus conteúdos permeiam a prática humana na sociedade.

Silva, Becker e Castro (2019) enunciam o fato em função de esses alunos colocarem em discussão a função da escola, como instituição organizada em que as pessoas aprendem os conteúdos escolares. O ensino da matemática para pessoas com deficiência intelectual é um desafio aos professores de matemática. O sentido da inclusão escolar é distorcido por conta das diversas falhas pela qual passa, principalmente a falha de inclusão de alunos com deficiência, pois esses estudantes não são devidamente inseridos no ensino regular. Para Mantoan (2003), é necessário expulsar a exclusão das escolas para que ela possa avançar, progredir, mudar e transformar.

O professor que ensina matemática ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual precisa conhecê-lo em diversos aspectos, social, pessoal, emocional e cognitivo, pois dessa forma poderá respeitar suas especificidades e seu tempo de aprendizagem. Por isso, a defesa por um atendimento educacional individualizado realizado por um profissional com formação sólida em Educação Especial (Ferreira e Silva, 2018).

Como ponto de partida, temos idealmente o Plano Educacional Individualizado (PEI) que deve ser construído de forma colaborativa, a partir do estabelecimento de uma parceria efetiva entre o professor de sala e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso destaca o desafio de realizar a articulação com os demais sujeitos envolvidos com o estudante para identificar as principais necessidades de trabalho. A elaboração de um Plano Educacional Especializado (PEI) deve ser um processo de compreensão de interesses, necessidades e caminhos possíveis, como referências (que podem ser alteradas e/ou ampliadas no decorrer do tempo) para a remoção de barreiras e a criação de acessibilidade, percurso educacional de estudantes público-alvo da educação especial.

A Resolução nº 4 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2009), no seu artigo 2º, diz que:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Assim, o Plano Educacional Individualizado deve ter como função, traçar caminhos para que sejam minimizadas e/ou eliminadas as barreiras aos estudantes com deficiência. Ou seja,

para que se viabilize a participação de todos no processo educacional e que aprendam em um contexto que considere as especificidades de cada sujeito. Para isso, quando necessário, que disponibilizem serviços, recursos acessíveis e estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso aos processos de aprendizagem e ao currículo.

Independentemente das diferenças, a matemática deve se tornar acessível para todos os estudantes, fazendo com que desenvolvam o raciocínio lógico, a capacidade de argumentar e de resolver problemas. Isso terá resultado a partir da utilização de materiais diversificados, incluindo os materiais manipuláveis que permitem atender as diferentes necessidades dos alunos.

O aluno com deficiência intelectual possui inúmeros fatores que prejudicam seu processo ensino-aprendizagem, estes vão desde a aceitação, até a dificuldade para realizar tarefas que para os demais são simples, a dificuldade de articular o pensamento e ação, a lentidão para realizar tarefas, a necessidade do apoio visual, a incapacidade de permanecer muito tempo na mesma atividade e, talvez, o mais agravante, a baixa autoestima. A escola precisa propor situações em que os alunos possam demonstrar e ampliar suas capacidades cognitivas. Evitar acentuar as limitações intelectuais ocasionadas pela deficiência, pois reforçar os sintomas existentes agravam as dificuldades dos alunos com deficiência Intelectual (Batista; Mantoan, 2007).

A matemática para as crianças em etapa educacional nos anos finais do Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil, principalmente as com deficiência intelectual, sendo que cada criança ao ingressarem na escola, trazem consigo histórias de vida e saberes constituídos pelas próprias experiências vivenciadas, sendo assim é preciso investir em ações pedagógicas que conduzem os alunos a experiências que ampliem os conhecimentos já constituídos em algum momento do seu percurso social e pessoal.

A matemática é vista no âmbito escolar como uma linguagem capaz de traduzir a realidade humana e estabelecer diferenças, por isso é necessário que a criança seja envolvida em atividade matemática por meio da experiência e passe a construir conhecimento e aprendizagem relevante, para isso o aluno precisa estar envolvido com a disciplina, ter prazer em estudar.

No que se refere ao aprendizado de matemática, de forma mais específica, é fundamental compreender, a aquisição mental do número não se dá por simples aprendizagem. Segundo Piaget: “para começar a operacionalizar o número, conceitualmente, a criança deve estar perceptivamente madura e ter determinadas estruturas mentais, pois por meio de atos exploratórios, a criança irá verificar as relações numéricas”. (Copetti e Machado 2007, p. 53).

Para Santos (2012), o fato de o aluno com deficiência intelectual apresentar dificuldade em determinadas áreas de aprendizagem, não faz dele condicionado a estar rotulado a vida acadêmica como um sujeito que não aprende.

### **2.3. Os jogos matemáticos no aprendizado dos alunos com deficiência intelectual**

O aluno com deficiência intelectual possui inúmeros fatores que prejudicam seu processo ensino-aprendizagem, estes vão desde a aceitação, até a dificuldade para realizar tarefas que para os demais são fáceis, a dificuldade de articular o pensamento e ação, a lentidão para realizar tarefas, a necessidade do apoio visual, a incapacidade de permanecer muito tempo na mesma atividade e, talvez, o mais agravante, a baixa autoestima.

Aprender matemática pode muitas vezes não ser uma tarefa fácil, principalmente para as crianças com deficiência intelectual. Muitos podem ter a percepção de que elas não são capazes de aprender, mas, na verdade, elas podem sim aprender os conteúdos de matemática, o que precisam é de apoio especializado.

Segundo Piaget (1996), o desenvolvimento do jogo está ligado aos processos puramente individuais e de símbolos inerentes à estrutura mental da criança e que só pôr elas podem ser explicadas. Assim como no desenvolvimento infantil, o autor analisa o desenvolvimento do jogo de forma espontânea, ou seja, conforme se organizam as novas formas de estrutura, surgem novas modificações nos jogos que, por sua vez, vão se integrando ao desenvolvimento do sujeito por intermédio de um processo denominado assimilação.

A Matemática é imprescindível na vida do ser humano em todas as dimensões da vida, tendo o importante papel de possibilitar a resolução dos problemas cotidianos e ser um valioso recurso para a linguagem e comunicação, e para a formação do pensamento lógico. Os saberes matemáticos são essenciais para a formação integral do sujeito e, portanto, a escola deve abordá-los de forma motivadora, prazerosa e dinâmica, despertando no aluno o desejo de aprender. Propostas didático-pedagógicas interventivas e inovadoras que sejam intencionais devem ser apresentadas pelo educador visando à inserção da pessoa com deficiência intelectual ao ensino e a aprendizagem da Matemática como um processo que fará parte de sua cotidianidade durante a vida. (Oliveira, 2020, p.130).

Os alunos com deficiência precisam ter oportunidades de aprender os conhecimentos matemáticos, conforme os interesses e seu ritmo de aprendizagem, e para isso, o professor deve selecionar ou criar atividades que o motivem e ajudem a obter um bom aprendizado e desenvolvimento escolar. Assim, os jogos pedagógicos, sejam eles produzidos ou não pelo professor, são meios para motivá-lo a participar e aprender os conhecimentos que são trabalhados na Educação Básica, de acordo com os conhecimentos e as capacidades que possuem.

Além do caráter lúdico, os jogos são recomendados nos processos de ensino e de aprendizagem por repercutirem quando propostos para esse fim, em diversos aspectos do desenvolvimento humano. Quando voltados para resolução de situações-problema, requerem elaboração e estratégias de procedimento de soluções. Eles interferem no desenvolvimento do “[...] raciocínio lógico-

-matemático, a expressão oral e escrita, incentivam os conhecimentos científicos para compreender os fenômenos naturais, ampliando a capacidade de aprender a aprender” (Viana, 2016, p. 98).

A criança com ou sem deficiência intelectual está inserida em um mundo matemático, o sistema monetário, o número do telefone da casa ou até mesmo sua idade configuram-se como vivências sociais que auxiliam no treinamento de seu raciocínio. Trabalhado de forma adequada, além de conceito, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras (Brasil, 2014, p.7).

O jogo como uma ferramenta pedagógica é uma atividade que propicia significativa interação e aprendizagem entre os pares se assim for entendida, planejada e bem orientada.

A matemática, pelo viés da BNCC, não é só um manancial de números, operações e formas geométricas: é, também, um jogo, uma linguagem, uma forma de ver e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um campo de desenvolvimento de múltiplas habilidades. A relação do jogo com a aprendizagem na dinâmica do contexto escolar nos leva ao entendimento do movimento histórico e social em que eles estão situados e, nesse sentido, os pressupostos embasados na psicologia do desenvolvimento sobre essa temática servem de referência no tocante ao jogo como recurso desencadeador de aprendizagens, desde a idade infantil estendendo-se a fase adulta.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa realizada com abordagem qualitativa e descritiva, o planejamento metodológico da pesquisa buscou estudar o embasamento teórico em questão e a importância do uso dos jogos e dos materiais manipuláveis no ensino das operações aritméticas na educação especial inclusiva. Os profissionais da educação especial estão sempre em busca de métodos e estratégias eficazes para apoiar o aprendizado de seus alunos e os jogos matemáticos e os materiais manipuláveis oferecem uma abordagem prática e acessível para alcançar esse objetivo. Além disso, a pesquisa também poderá contribuir com a conscientização sobre a importância do uso de abordagens lúdicas e práticas no ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual.

### **4. RESULTADOS E DISCURSÕES**

Sabemos que os jogos de matemática e os materiais manipuláveis são recursos, que podem favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, e que podem vir ao encontro de seus interesses. Ensinar de forma lúdica envolve respeitar o tempo da criança na aprendizagem. Tendo em vista que a criança com deficiência intelectual quase sempre apresenta alguma dificuldade em compreender alguns conteúdos, torna-se bastante desejá-

vel a utilização de materiais pedagógicos concretos para que estes estudantes possam melhorar e desenvolver suas habilidades cognitivas, em respeito ao seu ritmo próprio, seus desejos e especificidades.

Pode-se dizer que os dados obtidos a partir da análise dos artigos estudados indicam que os alunos ao usarem os materiais pedagógicos para desenvolver suas habilidades para resolver as questões de matemática, é possível observar que os alunos conseguem obter um resultado melhor, e as dificuldades e quais tinham, é possível entrar com a intervenção necessária para auxiliar ao aluno avançar em seus conhecimentos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada serviu para investigar a deficiência intelectual e suas dimensões, utilizando autores contemporâneos que retratam a deficiência intelectual hoje. Para que a educação especial inclusiva aconteça de forma eficaz nas escolas, não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional, apesar de se falar em educação para todos, temos muito ainda que avançar, principalmente na preparação dos professores, através de formações que envolvam os jogos e materiais manipuláveis, pois, ainda temos muitos professores que não são preparados para aplicar esse material aos alunos especiais, principalmente aos alunos com deficiência intelectual, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade.

Em suma, além do conhecimento necessário para o uso dos jogos na aprendizagem da matemática deve-se ter profissionais que saibam utilizar desses meios durante a inserção do mesmo na aprendizagem destes alunos. A ação docente é a de criar oportunidades para que os alunos sejam cada vez mais capazes de enfrentar situações problemas em contextos variados que exijam deles a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades matemáticas.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ARANHA, M. S. F. SEESP/MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: a família. Brasília: 2004. BRASIL. Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BATISTA, Cristina A. M. MANTOAN, Maria Teresa E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2ª edição. Brasília, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília, DF MEC, 1994.

BRASIL. lei nº 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF LDB 1961.

BRASIL. lei nº 8.069/90– Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.

BRASIL. lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 capítulo v da educação especial. Brasília, DF LDB 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 abr. 2022.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 27, n. 132, p.119-138, 2021.

COPETTI, Jocilaine V. e MACHADO, Jarci Maria. Como Desenvolver O Raciocínio Lógico Matemático no Aluno com Síndrome de Down. Revista Científica Multidisciplinar UNIMEO. n. 1. Assis Chateaubriand, Pr: UNIMEO, 2007, p. 241.

FERREIRA, E.L. e SILVA, F.C. Práticas pedagógicas com alunos público-alvo da Educação Especial. Marabá-PA, 2028.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HONORA M. e FRIZANCO M. L. Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MAZZOTTA, Marcos. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 231p.

NASCIMENTO. L. B. P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, L. S. Formação de professores para o uso de jogos no ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual. 2021. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PASSOS, Cármen L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.) O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Coleção Formação de Professores – Campinas, SP: Autores Associados, v. 3, 2012. p. 77-92.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. Rev. Bras. Ed. Esp, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016.

SILVA, M. C.; BECKER, M. U.; CASTRO, S. F. A Educação Matemática para alunos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva. In: PAVÃO, S. M. O. et al. (org.) Práticas educacionais inclusivas na educação básica. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019, p. 229-254.

SILVA. E. A. e DRAGO R.; O aluno com deficiência intelectual nas aulas de matemática, processos inclusivos, aprendizagem e desenvolvimento. Vitória/ES. 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Penso, 1999.

VIANA, Flávia Roldam. Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção tutorada, 2016. 319 f.: il. color.

# JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

GAMES AND PLAY AS PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD

DOI: 10.29327/5499489.1-12

Yuri do Nascimento Pimenta<sup>1</sup>  
Sara Dousseau Arantes<sup>2</sup>

*1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

*2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

## RESUMO

Atualmente, a infância não oferece as mesmas possibilidades motoras, cognitivas e sociais de algumas décadas atrás. Problemas como violência e falta de segurança fazem com que pais evitem que seus filhos brinquem nas ruas. Além disso, os avanços tecnológicos incentivam as crianças a ficarem em casa usando TVs, computadores, celulares e videogames, o que prejudica o desenvolvimento integral delas. Assim, as crianças passam mais tempo reclusas, ocupadas com atividades informatizadas. O lazer se restringe a espaços fechados, como shoppings, com brincadeiras pré-determinadas por adultos e orientadas pelo consumo capitalista. As brincadeiras são institucionalizadas, ocorrendo em escolas ou espaços privados pagos, o que comercializa as atividades lúdicas. Esse cenário reduz as oportunidades de interação social e desenvolvimento integral das crianças.

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

## ABSTRACT

Nowadays, childhood does not offer the same motor, cognitive and social opportunities as it did a few decades ago. Problems such as violence and lack of security make parents prevent their children from playing in the streets. In addition, technological advances encourage children to stay at home using TVs, computers, cell phones and video games, which harms their overall development. Thus, children spend more time confined, occupied with computerized activities. Leisure is restricted to closed spaces, such as shopping malls, with games predetermined by adults and guided by capitalist consumption. Games are institutionalized, taking place in schools or private paid spaces, which commercializes playful activities. This scenario reduces opportunities for social interaction and the overall development of children.

**Keywords:** Playful Activities. Teaching and Learning. Early Childhood Education.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação é um direito essencial garantido a todos, voltado para o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo suas habilidades, competências e potencialidades. Contudo, a sua promoção não se limita apenas ao ambiente escolar, sendo também responsabilidade partilhada entre o Estado e a família, conforme previsto na Constituição.

Ao longo dos anos, muitos paradigmas educacionais foram transformados, incluindo a percepção de que crianças de zero a seis anos são incapazes de absorver conhecimentos na escola. Mesmo nessa fase inicial da vida, já é possível identificar talentos, capacidades e até mesmo problemas que, tratados precocemente, podem evitar prejuízos futuros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça essa visão ao destacar princípios que valorizam a presença das crianças pequenas no ambiente escolar como parte fundamental de seu desenvolvimento.

O brincar, enquanto atividade lúdica, sempre teve um papel crucial na infância, promovendo não apenas o crescimento físico, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Na construção do conhecimento, as brincadeiras são uma ferramenta pedagógica poderosa, possibilitando uma aprendizagem mais leve, criativa e envolvente (SEGOVIA, 2019).

Por meio do lúdico, as crianças assimilam conteúdos de forma prazerosa e desenvolvem habilidades como a imaginação, a socialização, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas. Assim, os jogos e as brincadeiras constituem uma metodologia eficaz para estimular a compreensão do mundo e fomentar o desenvolvimento sociocultural e intelectual das crianças (LIRA; MATE, 2013).

Este estudo tem como objetivo destacar a relevância das brincadeiras e dos jogos no âmbito da educação infantil. De forma mais específica, busca investigar na literatura científica os impactos dessas atividades no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças; discutir os processos de ensino e aprendizagem nessa etapa da educação; e identificar os desafios enfrentados pelos professores ao implementar práticas pedagógicas lúdicas na escola.

As brincadeiras são fundamentais na rotina escolar para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças, desde a audição até a memória. Atividades lúdicas promovem a imaginação, socialização, colaboração, compreensão e transformação do mundo, além de contribuírem para o desenvolvimento sociocultural e intelectual das crianças. Tais atividades também desempenham um papel importante na construção moral e no trabalho cooperativo, promovendo a interação e a troca de informações, e estimulando a imaginação e a criatividade (BRASIL, 2017).

Entretanto, com o avanço da tecnologia, o brinquedo tradicional tem sofrido alterações significativas. Brincadeiras ao ar livre e interações físicas estão sendo, em grande parte, remanescentes por atividades digitais. Embora ofereçam estímulos cognitivos, essas práticas digitais muitas vezes limitam a espontaneidade criativa, a interação social direta e o desenvolvimento

físico. O excesso de tempo em frente às telas, como celulares, computadores e videogames, tem impactado aspectos como a formação de amizades, o desenvolvimento motor e a resolução criativa de problemas (PELLEGRINE, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (2018), assegura que o lúdico seja utilizado como uma forma de aprendizagem dentro do contexto escolar, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva dentro de um contexto harmonioso e propício para o desenvolvimento da criança, de modo que não venha causar aversão ou estresse diante do seu primeiro contato com o ambiente escolar.

Nesse sentido, a incorporação de atividades lúdicas no currículo escolar torna-se ainda mais urgente e relevante. Estudiosos como Almeida (1998), Huizinga (2000), Marcellino (1996), Maluf (2003), Marinho (2007), Vargas (1990), Velasco (1996) e Vygotsky (1987; 1998) reforçam a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças, destacando a necessidade de resgatar brincadeiras tradicionais e valorizar o patrimônio cultural lúdico. Eles argumentam que as práticas pedagógicas devem integrar atividades lúdicas de forma sistemática, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa, capaz de promover avanços significativos na construção cognitiva, intelectual e afetiva das crianças. Esses autores também sugerem que as brincadeiras tradicionais, longe de serem obsoletas, possuem um valor pedagógico intrínseco que pode ser revitalizado e adaptado ao contexto contemporâneo de ensino.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Educação Infantil**

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, com base na Lei nº 12.796/13, é nela que a criança dá início ao seu convívio social além do convívio familiar, a partir do mesmo, começa a ser descoberta suas potencialidades e algumas características que por muitas vezes não são despertadas em casa.

O contato social é essencial para despertar o aprendizado e desenvolvimento do ser humano como afirma Mello (1999), com base no ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade - das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores - constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é momento fundamental para esse desenvolvimento.

Para ele é o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá.

A BNCC ressalta ainda que:

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BNCC, 2021, p.37).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), tem como eixo central o brincar. Através do brincar, as crianças exploram o mundo, desenvolvem a linguagem, a sociabilidade e, fundamentalmente, suas habilidades motoras. O desenvolvimento motor, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Ao investigar as práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento motor na educação infantil, esta pesquisa contribui para a implementação da BNCC e para a garantia do direito ao brincar, fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatiza a importância de estimular a curiosidade intelectual e o pensamento crítico nos estudantes. A BNCC propõe que os alunos sejam capazes de:

- **Compreender o mundo:** Utilizando conhecimentos históricos, científicos e culturais para interpretar a realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.
- **Investigar e criar:** Através da abordagem científica, os alunos devem formular hipóteses, resolver problemas e desenvolver soluções tecnológicas.
- **Comunicar e expressar:** A BNCC valoriza a diversidade de linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) e a apreciação das manifestações artísticas e culturais.
- **Pensar criticamente:** É fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar criticamente as tecnologias digitais e as informações que circulam.
- **Valorizar a diversidade:** A BNCC destaca a importância de valorizar a diversidade cultural e de adquirir experiências que auxiliem na compreensão do mundo do trabalho.
- **Agir de forma ética:** Os alunos devem aprender a argumentar com base em fatos confiáveis, cuidar da saúde física e emocional, exercitar a empatia, resolver conflitos e agir com responsabilidade, autonomia e princípios éticos.

A BNCC (2017) estabelece diretrizes essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências que vão além do conhecimento acadêmico. Ao enfatizar a curiosidade intelectual, a abordagem científica e o pensamento crítico, a BNCC prepara os estudantes para interpretar a realidade de maneira consciente e criativa. Além disso, a valorização da diversidade cultural e a promoção de competências socioemocionais, como empatia

e responsabilidade, refletem o compromisso com uma formação cidadã e ética. Assim, a BNCC contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equilibrada.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2021, p.40). Com isso na BNCC (2017) a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC apresentam uma concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2021).

## **2.2. Jogos e Brincadeiras como Práticas Pedagógicas**

O lúdico sempre foi importante na vida e no desenvolvimento da criança e, sem dúvida, continua sendo para o processo de ensino-aprendizagem delas dentro do espaço escolar. É uma ferramenta utilizada no processo de aprendizagem, sendo ideal na promoção do conhecimento, uma vez que, através do brincar, a criança vai aprendendo e assimilando os conteúdos com mais facilidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), assegura que o lúdico seja utilizado como uma forma de aprendizagem dentro do contexto escolar, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva dentro de um contexto harmonioso e propício para o desenvolvimento da criança, de modo que não venha causar aversão ou estresse diante do seu primeiro contato com o ambiente escolar.

Com a modernidade e os avanços tecnológicos o brincar tornou-se, em parte, algo mecânico, não criativo e industrializado. As crianças não saem mais de casa para brincar, ficam horas frente a um computador, TV, celular ou videogame e, conseqüentemente, fazem menos amizades do que poderiam, realizam menos atividade física e desenvolvem em menor grau sua corporeidade e personalidade. Sobre isso, Meira (2004, p.21) relata que:

Basta encontrarmos um grupo de crianças de diferentes classes sociais diante de um mesmo brinquedo, para observarmos a posição de fragilização em que muitas crianças que ficam atreladas aos games apresentam. Muitas revelam dificuldade em movimentar seu corpo para além das mãos e do olhar, via pulsional mais investida nestes jogos.

Dentre as diversas formas de manifestação infantil, encontramos a brincadeira como expressão de seu universo, no qual as culturas infantis estão presentes por meio das brincadeiras,

as quais as crianças promovem em suas interações sociais. Para Sarmento (2004, p. 12), “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Estudiosos como: Almeida (1998), Huizinga (2000), Marcellino (1996), Maluf (2003) Marinho (2007), Vargas (1990), Velasco (1996), Vygotsky (1998; 1987), salientam a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil e buscam firmar o brincar no contexto escolar, utilizando-o como recurso, uma metodologia específica para a construção cognitiva, intelectual e afetiva, propondo avanços em seu conceito e pesquisa sobre práticas educativas antigas nas brincadeiras tradicionais do patrimônio lúdico cultural infantil.

Segundo Maluf (2003, p.19) apud Brolesi et al., (2015, p. 28):

Brincadeira é tão importante quanto ao ato de estudar, ajuda a esquecer de momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos – sem muito esforço – encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes. Brincar, além de muitas importâncias desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz.

O brincar promove novos conhecimentos, desenvolve mecanismo motores de forma normal e prazerosa. Ele é uma das necessidades fisiológicas básica da criança, é importante para um desempenho das habilidades de locomoção e de manipulação das crianças durante a infância ao longo da idade. “O tempo, espaço, indivíduo, o objeto com qual se brinca, ato e caráter (formal ou informal) ou seja, o brincar internamente terá a finalidade de aprendizagem independentemente da proposta da brincadeira” (VELASCO, 1996, p.35).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira faz de conta cria uma área de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança represente um objeto por outro, ela passa a se relacionar não com signo, ela passa a se relacionar com seu significado. Assim, a atividade de brincar vai ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outra semântica, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato, onde a criança começa a criar.

As brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil, é através dela que as crianças superam os seus medos, descobrem os seus limites, e assimila a sua realidade. Nessa perspectiva, “o brincar se coloca não só como uma atividade que provoca o desenvolvimento da criança, mas também como um processo de criação que combina a realidade e a fantasia” (CARNEIRO, 2007, p.38).

O brincar é essencial para o desenvolvimento integral e crescimento da criança, a partir desse ato, elas aprendem a descobrir o mundo à medida em que vão experimentando novos ambientes e estratégias. A aprendizagem das crianças é favorecida quando se utiliza o brincar

como auxílio da prática pedagógica, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (RCNEI, 1998. p.23)

Deste modo, o professor deve buscar desenvolver os conteúdos, com base nos aspectos e características dos alunos, visando sempre às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Na dimensão conceitual podem ser desenvolvidas e apontadas o real sentido dos termos, seus objetivos e seus sistemas de classificação. A respeito do conceito procedimental, envolve a realização das habilidades propostas nas atividades, que nas brincadeiras são mais simples e prazerosas de aprender brincando. Já na dimensão atitudinal, os alunos irão aprender a partir do brincar e o partilhar, estimulando seu talento, determinar como eles se comportam e interação com os outros alunos e com o meio ambiente, hábitos e condutas, argumentando as condições subtendidas nas brincadeiras.

Brincar é fazer existir, dar origem, desenvolver imaginação criar a partir da combinação de ideias, autocontrole, cooperação, aprimoramentos do corpo e da mente, conduzindo à firmeza e imobilidade emocional sem contar o quanto ajuda no desenvolvimento da linguagem, concentração e atenção (KISHIMOTO, 2011).

Através das brincadeiras, a criança expressa amadurecimento, corporifica sua existência concreta, disciplina seus medos, copia seus pais e reproduz fielmente o mundo adulto, experimenta seus limites e inteligência e sempre tem um brinquedo como mecanismo de desempenho atuação o que possibilitará a construção de sua formação e seu desenvolvimento físico, intelectual e moral (VELASCO, 1996, p.35).

Vygotsky (2009, p.28-30) relata que “[...] tanto as emoções quanto o pensamento permitem aos seres modelagem sua percepção do mundo ao seu redor, ao redor de si, e com isso lidar com ele de uma forma afetiva e movem a criação humana. [...]” todas as possibilidades de imaginação inteligente e talentosa, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, contém em si elementos adjetivos.

Na concepção de Almeida (1998), a criança com a brincadeira, atinge, alcança o estado de evolução, apurando seu estado de sensibilidade intuitiva através de atividades da psicomotricidade, em que ela começa a amadurecer em suas aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas e através do signo (símbolo) transformando o real em relação a plural necessidade da individualidade de cada criança, as brincadeiras farão com que a criança tenha alegria, e realização que será útil para a sua construção com um todo.

A brincadeira é tão relevante quanto a ação de estudar buscando conhecimentos, auxiliando a apagar da memória os momentos insociáveis. Quando brincamos, ganhamos – sem muitas intensificações das forças intelectuais- buscar respostas de muitas perguntas, podemos acabar as dificuldades de desenvolvimento cognitivo, bem como na interação com o nosso próximo. Brincar, embora desenvolva nosso cognitivo desenvolve diretamente os músculos,

estimula a socialização, a coordenação motora ampla e além de tantas outras deixa a criança em êxtase (MALUF, 2003, p.19).

As brincadeiras são atividades essenciais nas quais as crianças, sozinhas ou em grupo, buscam compreender o mundo e as ações humanas ao seu redor. Durante o brincar, elas não apenas exercitam a imaginação e a criatividade, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como a empatia e a cooperação. A brincadeira estimula a motivação, pois permite que as crianças explorem diferentes cenários e regras, criando um espaço onde podem experimentar e aprender sobre limites e consequências.

Segundo Vygotsky (2009), o brincar é fundamental para a formação da mente, uma vez que as crianças usam a imaginação para modelar suas percepções e interagir com o mundo de forma afetiva. Além disso, estudos como os de Kishimoto (2011) ressaltam que as brincadeiras são instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral da criança, contribuindo não apenas para o aprendizado cognitivo, mas também para o fortalecimento da autoestima e das relações interpessoais. Portanto, as brincadeiras representam um meio vital de aprendizado e desenvolvimento, onde as crianças podem se expressar e entender melhor o contexto social em que vivem.

Para Sarmiento (2011):

[...] a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como ator social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 583).

No entendimento de Almeida (1998), a criança com a brincadeira chega a um período intuitivo através de atividade psicomotoras que represente e transforme a imaginação nas necessidades do eu, as brincadeiras cantadas passam a ser muito importante nessa construção da personalidade.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança represente um objeto por outro, ela passa se relacionar com significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato. Tanto Piaget quanto Vygotsky concebem o faz-de-conta como atividade muito importante para o desenvolvimento da criança.

Segundo Marcellino (1996, p.37), faz-se necessário compreender a criança como criadora de cultura, oferecendo a ela meios ou condições para essa formação como ser humano atuante da sociedade em que vive. Mesmo que se fale em compreender a criança como “criança” e não como “gente grande” que tem capacidade para fazer, para criar, para construir algo.

Marcellino (1997), o que se reflete é que a operacionalização da infância parecendo e afetando de modo frequente, não demonstrando o respeito necessário a faixa etária da criança, e a distanciando-a cada vez mais do brincar e dos jogos e brincadeiras de seu cotidiano, sendo a escola um dos sujeitos dessa operacionalização.

Considerando tal preposição é certo que o aluno somente aprende e possa ter seu conhecimento quando ele reconstrói conhecimento. Essa reconstrução com base no saber que se já conhece e dos saberes disponíveis e de nossa cultura que envolve a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual faz parte (DEMO, 2004).

Entretanto, as ações como, o correr, saltar, rolar, entre outros movimentos que norteiam o brincar, é possível descobrir e criar situações relacionadas ao contexto atual da criança, possibilitando-as a desenvolverem as suas habilidades físicas e mentais.

Contudo, não podemos nos limitar apenas à reprodução das brincadeiras como forma de resgatar e perpetuar a tradição ou de proporcionar a vivência de atividades rítmicas e recreativas, mas possibilitar a criatividade, autonomia e cidadania por meio de uma prática reflexiva da cultura corporal de forma pedagogicamente fundamentada.

### **2.3. Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Oliveira (2006), tem como princípio básico conhecer as diferentes formas de contribuição científica já realizadas sobre determinado assunto ou fenômeno. A pesquisa bibliográfica permite mapear o estado da arte de um tema específico, oferecendo um panorama abrangente das abordagens, teorias e descobertas previamente elaboradas por outros pesquisadores.

Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de registros disponíveis em documentos impressos e digitais, como livros, artigos, dissertações, teses e periódicos científicos. Este tipo de pesquisa baseia-se em fontes secundárias, o que significa que utiliza dados já trabalhados e interpretados por outros estudiosos, possibilitando uma análise mais consolidada e comparativa sobre o tema em questão.

O presente estudo buscou investigar a importância dos jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas na educação infantil, utilizando produções científicas da área da educação. Para isso, foram consultadas diversas fontes acadêmicas, como artigos, periódicos, dissertações,

monografias, teses e livros. A coleta de dados foi realizada em sites de busca acadêmica, como o Google Acadêmico, repositórios digitais de universidades, revistas científicas de relevância na área de ensino e educação infantil, além de bibliotecas virtuais que disponibilizam conteúdos acadêmicos sobre o tema.

A seleção dos materiais foi criteriosa, tendo como foco pesquisas que discutissem o uso de jogos e atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas eficazes no ensino infantil. A análise foi conduzida com base em critérios de relevância e atualidade, priorizando estudos mais recentes e com uma abordagem inovadora ou abrangente sobre o impacto dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Além disso, também foram considerados trabalhos clássicos e de referência, que contribuíram historicamente para a construção do conhecimento sobre o uso do lúdico na educação.

Durante a revisão bibliográfica, os textos selecionados foram analisados de forma crítica, com o objetivo de identificar convergências e divergências nas abordagens sobre o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Essa análise permitiu a construção de uma síntese teórica, destacando as principais contribuições e lacunas presentes na literatura sobre o tema. A metodologia de análise consistiu em categorização dos textos de acordo com os tópicos abordados, como desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo, além de uma análise comparativa entre diferentes propostas pedagógicas.

## **2.4. Resultado e Discussão**

### **2.4.1. A importância do brincar no desenvolvimento infantil**

As brincadeiras, como manifestação cultural e social, exercem um papel central no desenvolvimento infantil. Elas não são meramente um passatempo, mas um elemento essencial para a formação de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Sarmiento (2004, p.12) ressalta que "as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas", demonstrando que as brincadeiras são, de fato, um reflexo da sociedade, porém adaptadas às necessidades e à compreensão infantil. Neste contexto, as crianças recriam e reinterpretam o mundo à sua volta através do brincar, utilizando essas atividades como uma forma de interagir e se expressar dentro de seu universo.

Ao longo da história, o ato de brincar e jogar sempre esteve presente nas sociedades humanas, oferecendo uma maneira de relaxar e fugir da rotina. Conforme Santiago et al. (2021), o brincar proporcionou, desde cedo, um meio para o ser humano encontrar prazer e significado, ao mesmo tempo em que criava laços sociais e culturais que perduravam ao longo das gerações. Hoje, essas práticas continuam desempenhando um papel fundamental, sendo especialmente importantes no contexto educacional, onde a brincadeira se torna uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento infantil.

[...] a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como ator social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 583).

O brincar é, portanto, um processo multifacetado que envolve aspectos psicológicos, motores, sociais, culturais e emocionais da criança, permitindo-lhe explorar suas próprias capacidades e limitações. Segundo Swerts (2013), a prática do brincar estimula a busca por soluções para os problemas do cotidiano, desenvolvendo habilidades necessárias para a aquisição de conhecimento pedagógico e outras competências vitais. A interação com o mundo lúdico fornece uma maneira segura e estimulante para que a criança experimente diferentes cenários e papéis, o que contribui diretamente para o seu desenvolvimento integral.

Kishimoto (2017) e Santos (2012) reforçam essa ideia ao afirmarem que o brincar é um ato social que permite à criança se comunicar, mesmo sem o uso da linguagem verbal. As brincadeiras, especialmente as de faz de conta, dão à criança a oportunidade de criar e explorar mundos imaginários baseados em suas experiências de vida. Isso não apenas auxilia no desenvolvimento da imaginação, mas também oferece uma forma de expressão que transcende as limitações do vocabulário. Ao brincar, a criança tem a oportunidade de processar e entender melhor suas emoções e interações sociais.

Pontes e Alencar (2011) destacam que o brincar deve ser uma atividade desenvolvida na escola, pois ele permite o desenvolvimento de várias dimensões da criança, incluindo as cognitivas, físicas, motoras e sociais. A brincadeira, portanto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas um mecanismo essencial para a aprendizagem. Através dela, a criança reproduz momentos vivenciados anteriormente, reinterpretando-os de maneira criativa e pedagógica. A diversidade de materiais e recursos utilizados nas brincadeiras também contribui para a riqueza dessas experiências, oferecendo diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, Andrade (2023) sugere que o brincar fortalece cognitivamente a criança, dando-lhe autonomia para realizar atividades mais complexas. O desenvolvimento motor também é aprimorado à medida que as crianças exploram e experimentam diferentes movimentos durante as brincadeiras, como correr, pular e rolar. Essas atividades físicas não apenas fortalecem o corpo, mas também estimulam a mente, proporcionando uma aprendizagem holística que combina o físico e o mental.

Marcellino (1996) enfatiza que a criança deve ser compreendida como um agente criador de cultura. Ou seja, o brincar não é uma atividade passiva, mas uma forma de produção cultural que permite à criança contribuir ativamente para a sociedade em que vive. Contudo,

Marcellino também alerta para a necessidade de se respeitar a infância como uma fase distinta, na qual a criança deve ser valorizada em sua própria essência, e não como um "pequeno adulto". O distanciamento da criança do ato de brincar, muitas vezes causado pelas exigências da sociedade moderna, pode afetar negativamente seu desenvolvimento, e a escola tem um papel crucial na preservação e valorização dessa prática.

O que se reflete é que a operacionalização da infância parecendo e afetando de modo frequente, não demonstrando o respeito necessário a faixa etária da criança, e a distanciando-a cada vez mais do brincar e dos jogos e brincadeiras de seu cotidiano, sendo a escola um dos sujeitos dessa operacionalização. (MARCELLINO, 1996)

Silva (2017) acrescenta que o brincar é uma necessidade fisiológica básica para o desenvolvimento motor das crianças. Através das atividades lúdicas, elas aprimoram suas habilidades de locomoção e manipulação, que são fundamentais durante a infância e continuam sendo importantes ao longo da vida. Essas atividades físicas, além de serem prazerosas, ajudam a criança a se preparar para desafios futuros, tanto no contexto escolar quanto no cotidiano.

De acordo com Fornari (2022), o professor deve buscar desenvolver os conteúdos, com base nos aspectos e características dos alunos, visando sempre às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Na dimensão conceitual podem ser desenvolvidas e apontadas o real sentido dos termos, seus objetivos e seus sistemas de classificação. A respeito do conceito procedimental, envolve a realização das habilidades propostas nas atividades, que nas brincadeiras são mais simples e prazerosas de aprender brincando. Já na dimensão atitudinal, os alunos irão aprender a partir do brincar e o partilhar, estimulando seu talento, determinar como eles se comportam e interagem com os outros alunos e com o meio ambiente, hábitos e condutas, argumentando as condições subtendidas nas brincadeiras.

Entretanto, as ações como, o correr, saltar, rolar, entre outros movimentos que norteiam o brincar, é possível descobrir e criar situações relacionadas ao contexto atual da criança, possibilitando-as a desenvolverem as suas habilidades físicas e mentais. Contudo, não podemos nos limitar apenas à reprodução das brincadeiras como forma de resgatar e perpetuar a tradição ou de proporcionar a vivência de atividades rítmicas e recreativas, mas possibilitar a criatividade, autonomia e cidadania por meio de uma prática reflexiva da cultura corporal de forma pedagogicamente fundamentada.

### 3. CONCLUSÃO

Com o intuito de evidenciar a importância dos jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas na educação infantil, pode-se compreender que o brincar desempenha um papel central no desenvolvimento integral da criança, não apenas como uma atividade recreativa, mas como um processo fundamental que abrange dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar e compreender o mundo

à sua volta, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. Ao interagir com o lúdico, elas constroem novas formas de conhecimento, ampliam sua capacidade de resolução de problemas e criam vínculos sociais e culturais.

As evidências apresentadas neste estudo reforçam a importância do lúdico no contexto educacional. O uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas proporciona um ambiente de aprendizagem mais leve e motivador, no qual as crianças podem adquirir conhecimentos e habilidades de forma natural e prazerosa. Além disso, as atividades lúdicas promovem a criatividade e a autonomia, permitindo que as crianças assumam um papel ativo no processo de construção do saber.

No entanto, o afastamento progressivo das crianças do brincar tradicional, muitas vezes substituído por formas de entretenimento tecnológico, representa um desafio atual. A escola, como espaço privilegiado de aprendizagem, deve assumir um papel fundamental na preservação e promoção das práticas lúdicas, integrando-as de forma reflexiva e planejada ao currículo escolar. O respeito à infância e a valorização do brincar são elementos essenciais para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

Portanto, cabe aos educadores a responsabilidade de garantir que o lúdico seja mais do que uma simples atividade recreativa. Ele deve ser incorporado como parte de uma estratégia pedagógica intencional e fundamentada, que respeite as especificidades da infância e promova o desenvolvimento pleno dos alunos, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Somente assim será possível formar cidadãos críticos, criativos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniele de Sousa. **O brincar como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília. Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/37355>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FORNARI, Carla. **Jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tramandaí, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251964>. Acesso em: 23 ago. 2024.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos, brinquedo e brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. **Jogos e brincadeiras nas práticas**

pedagógicas na educação infantil: entre o dito e o escrito. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 5-19, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 15 set. 2024.

PELLEGRINE, Marina Joaquim. **A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007. Disponível em:

SANTIAGO, Daniela Emilena et al. A importância da brincadeira nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo teórico. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. Ano XX – Volume 1 – Número 36 – 1/2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012. 208p.

SEGOVIA, Amanda Ferreira. **A ludicidade no desenvolvimento motor da criança na educação infantil: a percepção do professor**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13879>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Maria Antonia de Oliveira. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: práticas de professoras**. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba. Sousa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2153>. Acesso em 15 set. 2024.

SWERTS, Deliana Aparecida Ferreira. **O brincar como estratégia de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2FHJJ/1/tcc.delianaaparecidaferreiraswerts.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

ISBN: 978-65-6013-117-0

DIÁLOGO  
EDITORIAL