

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1

NUMERO 19

JUNHO DE 2026



NOVA GERAÇÃO EDUCACIONAL

Caminhando juntos para um futuro melhor!!!



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

**PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA
NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA
EVOLUÇÃO FUNCIONAL**



(11) 2025-8405



(11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional / CNPJ: 10660102/1000-97

Quarta Edição - Volume 1 – N 19, (Junho de 2026)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletrônico: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/>

Bibliotecária Responsável: Mariah Aparecida Alves do Nascimento

Número de Credenciamento: CRB 0/9508

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.



Severino José Gonçalves

Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa

ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista "Educar e evoluir", material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL

Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE

Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO

Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Quarta Edição - Volume 1 – N
19 (Junho de 2026)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGHT: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Mariah Ap. A. do Nascimento
Número de Credenciamento: CRB 0/9508

ÍNDICE

- 08** | **A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: CONCEITOS E APLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**
- Renata Alves Bezerra
- 15** | **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO**
- Érica Oliveira Melo Da Silva
- 22** | **DESENVOLVIMENTO MOTOR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS CORPORAIS**
- Renata Alves Bezerra
- 29** | **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA**
- Kathleen Alana Da Silva
- 36** | **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AMBIENTES, INTERAÇÕES E LINGUAGENS EXPRESSIVAS**
- Daniella Pereira Da Silva
- 44** | **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**
- Catarina Erica Silqueira De Souza
- 49** | **O LÚDICO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Érica Oliveira Melo Da Silva
- 56** | **O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DO BEM-ESTAR DOS ALUNOS**
- Renata Alves Bezerra
- 62** | **OS DESAFIOS DO DOCENTE PARA TRABALHAR ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
- Ligia Pinho De Macedo
- 68** | **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
- Kathleen Alana Da Silva

CURSOS

PROFISSIONALIZANTES

**INVISTA NA
SUA CARREIRA!**



GRADUAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO
MERCADO DE
TRABALHO



SEGUNDA
LICENCIATURA

CONTABILIDADE



PÓS
GRADUAÇÃO

ATENDENTE DE
FARMÁCIA



EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA

CUIDADOR
DE IDOSO



**MENSALIDADES
A PARTIR DE**

R\$ **40,00**

INSCRIÇÕES

[HTTPS://VIDEOEAD.COM/NOVAGERACAO/
LOJA_VIRTUAL/INDEX.PHP](https://videoead.com/novageracao/loja_virtual/index.php)

**INÍCIO DAS AULAS
IMEDIATO**

MAIORES INFORMAÇÕES:

 (11) 2025-8405



Rua Antônio Gama de Cerqueira, 325
São Miguel Paulista - SP



www.novageracaoeducacional.com.br

A A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: CONCEITOS E APLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR ALFABETIZAÇÃO

RENATA ALVES BEZERRA

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul Unicsul - 2008. Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Jardim Silva Teles.



RESUMO

A cultura corporal do movimento compreende um conjunto de práticas, saberes e expressões construídas historicamente pela humanidade, envolvendo atividades como jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras manifestações corporais. No contexto escolar, esse conceito se torna fundamental, pois orienta a Educação Física a superar uma visão meramente biológica e tecnicista do corpo, valorizando aspectos culturais, sociais e simbólicos presentes nas práticas corporais. Ao trabalhar com a cultura corporal, o professor possibilita que os estudantes compreendam o movimento como forma de linguagem, expressão e interação com o mundo. As aulas passam a integrar experiências diversificadas que respeitam a pluralidade cultural e estimulam a participação crítica e reflexiva dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento; Alunos; Educação Física; Tecnista; Estudantes.

ABSTRACT

The culture of bodily movement encompasses a set of practices, knowledge, and expressions historically constructed by humanity, involving activities such as games, sports, dances, gymnastics, martial arts, and other bodily manifestations. In the school context, this concept becomes fundamental, as it guides Physical Education to move beyond a merely biological and technicist view of the body, valuing the cultural, social, and symbolic aspects present in bodily practices. By working with the culture of movement, teachers enable students to understand movement as a form of language, expression, and interaction with the world. Lessons begin to incorporate diverse experiences that respect cultural plurality and encourage students' critical and reflective participation.

KEYWORDS: Movement; Students; Physical Education; Technicist; Learners.

INTRODUÇÃO

A cultura corporal do movimento representa um campo de estudo essencial para compreender as diferentes

formas pelas quais os sujeitos se relacionam com o próprio corpo e com o mundo ao seu redor.

Esse conceito abrange práticas corporais constituídas ao longo da história, expressando valores, identidades e modos de vida. No ambiente escolar, torna-se referência fundamental para orientar uma Educação Física que considere o estudante como sujeito cultural, que produz sentidos e interpretações por meio do movimento.

A presença desse enfoque no currículo escolar possibilita a ampliação da compreensão sobre o corpo, superando leituras restritas que privilegiam apenas aspectos biológicos ou performáticos. A Educação Física passa a assumir papel educativo mais amplo, destacando-se pela capacidade de articular dimensões simbólicas, sociais e estéticas das práticas corporais. Essa perspectiva valoriza a pluralidade e reconhece as manifestações corporais como parte integrante da formação humana.

A abordagem da cultura corporal também favorece a análise crítica das práticas corporais que circulam nos diferentes espaços sociais. Ao problematizar as origens, significados e usos dessas práticas, os estudantes desenvolvem competências que contribuem para a leitura crítica da realidade. O movimento deixa de ser visto apenas como desempenho físico e passa a ser compreendido como linguagem, expressão, comunicação e elemento de construção identitária.

Mas, para as pessoas com deficiência visual a leitura nem sempre foi possível e a limitação do sentido da visão provocou reflexos nos modos de interação e convivência em sociedade, reduzindo a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com cegueira ou baixa visão.

A inserção desse referencial nas aulas de Educação Física amplia a qualidade das experiências pedagógicas oferecidas aos estudantes. As práticas tornam-se mais diversificadas e conectadas às vivências socioculturais, estimulando o engajamento, o interesse e a participação reflexiva.

Com isso, a escola consolida seu papel de espaço formativo comprometido com a valorização da cultura, com o desenvolvimento integral e com a promoção de aprendizagens significativas relacionadas ao corpo e ao movimento.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

A cultura corporal do movimento constitui um campo teórico que compreende as diferentes práticas corporais como produções culturais historicamente construídas. Tal perspectiva rompe com concepções reducionistas que entendem o movimento apenas como manifestação biológica ou mecanismo de desempenho físico.

Ao reconhecer que jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais carregam significados simbólicos e sociais, esse referencial passa a valorizar o corpo como expressão da cultura e como mediador das relações humanas. Assim, a Educação Física assume papel educativo ampliado, no qual o movimento é concebido como linguagem e forma de construção de sentidos.

A emergência desse conceito tem relação direta com o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais aplicadas à Educação Física, o que permitiu novas interpretações sobre o corpo e a motricidade. Sob essa ótica, as manifestações corporais são compreendidas como parte integrante da vida social e como elementos fundamentais para a compreensão da diversidade cultural.

De acordo com Betti (1991), a cultura corporal deve ser entendida como o conjunto de formas de representação simbólica que se expressam a partir do corpo em movimento, destacando que tais práticas refletem valores, identidades e contextos socioculturais específicos.

O referencial da cultura corporal também se fundamenta na concepção de que o movimento humano possui dimensões estéticas, comunicativas e lúdicas que ultrapassam o ato motor. Ao interpretar o movimento como fenômeno cultural, reconhece-se sua relação com processos educativos, históricos e políticos

que influenciam a forma como os sujeitos se apropriam das práticas corporais. Essa abordagem amplia a finalidade pedagógica da Educação Física, que passa a validar não apenas a eficiência do gesto técnico, mas os significados culturais que o sustentam.

A perspectiva teórica que orienta a cultura corporal do movimento propõe, portanto, a reconfiguração do papel da Educação Física na escola, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes. Essa compreensão permite integrar saberes, promover leitura crítica das manifestações corporais e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar.

2. APROPRIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A incorporação da cultura corporal do movimento na prática pedagógica da Educação Física escolar possibilita uma ampliação significativa do processo educativo, ao deslocar o foco das aulas de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem crítica e cultural.

Essa orientação permite que o ensino se constitua a partir da diversidade de práticas corporais presentes na sociedade, valorizando os conhecimentos que os estudantes já possuem e criando condições para que novas experiências se tornem parte do repertório cultural dos grupos escolares. A seleção de conteúdos passa a considerar o contexto sociocultural, as vivências dos alunos e as diferentes formas de manifestação do movimento.

A prática docente baseada na cultura corporal exige intencionalidade pedagógica e planejamento que favoreçam aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, o professor deixa de assumir um papel exclusivamente transmissor de técnicas e passa a atuar como mediador de saberes culturais produzidos historicamente. Essa mudança

implica compreender o movimento humano como linguagem, expressão e produção simbólica.

Para Bracht (1999), a Educação Física escolar deve problematizar as práticas corporais para permitir que os estudantes compreendam “as relações sociais que estruturam e são estruturadas pela cultura corporal”, consolidando o caráter crítico da formação.

A abordagem pedagógica fundamentada na cultura corporal também favorece a inclusão, pois reconhece que todos os estudantes possuem formas próprias de se expressar corporalmente e vivenciam práticas culturais distintas. Ao ampliar o repertório de conteúdos, inserindo danças, jogos tradicionais, lutas, esportes alternativos e manifestações populares, a Educação Física rompe com a padronização que historicamente marcou o ensino da área.

Essa diversidade possibilita que os alunos se identifiquem com diferentes práticas, valorizem a pluralidade cultural e percebam o movimento como fenômeno social dinâmico e multifacetado. A apropriação dessa perspectiva teórica na escola, portanto, contribui para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, pois promove a análise dos significados atribuídos às práticas corporais nos diferentes contextos.

3. PRÁTICAS CORPORAIS E FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES

As práticas corporais constituem expressões culturais que revelam modos de vida, formas de organização social e valores presentes nas diferentes comunidades. Ao serem incorporadas ao ensino da Educação Física, tornam-se instrumentos potentes para a leitura e interpretação da realidade social, possibilitando aos estudantes compreender como o movimento humano é atravessado por fatores históricos, culturais e simbólicos. Essa abordagem propicia análises que ultrapassam o gesto motor e alcançam dimensões sociais que influenciam diretamente a formação dos sujeitos.

A compreensão dos significados socioculturais das práticas corporais permite que os alunos reconheçam o movimento como linguagem e como forma de comunicação entre grupos sociais. Cada manifestação corporal carrega um conjunto de experiências, identidades e representações

que dialogam com diferentes tempos e espaços.

Kunz (1994) aponta que a Educação Física deve orientar-se pela perspectiva crítico-superadora, na qual o estudante é convidado a interpretar e refletir sobre as determinações sociais que constituem as práticas corporais, ampliando sua capacidade de compreensão da sociedade.

A formação crítica dos estudantes, nessa perspectiva, se desenvolve quando a prática pedagógica promove questionamentos acerca das relações de poder, da produção cultural e das desigualdades presentes nas manifestações corporais. O ensino passa a problematizar quem produz determinada prática, quais valores ela expressa e como se configura em diferentes contextos sociais. Essa reflexão permite que os alunos identifiquem preconceitos, estereótipos e processos de exclusão que podem estar presentes tanto nas práticas esportivas quanto nas demais manifestações corporais.

Ao integrar significados culturais, análise crítica e vivências corporais, a Educação Física amplia sua função educativa e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. A apropriação dessa perspectiva fortalece o compromisso social da escola e favorece a construção de uma compreensão mais ampla sobre o papel do corpo na sociedade.

4. CORPO COMO PRODUÇÃO SOCIAL

O corpo pode ser compreendido como uma construção social que ultrapassa a dimensão biológica e se inscreve nas práticas culturais, nos discursos e nas relações de poder que organizam a vida coletiva.

As formas de andar, sentar, expressar emoções ou ocupar espaços são moldadas por normas aprendidas desde a infância, de modo que o corpo passa a atuar como portador de significados compartilhados.

A sociedade, ao instituir regras e expectativas, orienta modos de presença e de visibilidade corporal que variam entre grupos e contextos históricos.

As instituições desempenham papel central nesse processo ao regular condutas e estabelecer fronteiras entre comportamentos considerados legítimos ou desviantes. A escola, a família, a medicina e os meios de comunicação

Essas práticas transformam o corpo em objeto de aprendizagem e de vigilância, submetido a classificações e avaliações permanentes.

Foucault (1976), analisa esse fenômeno ao afirmar que o corpo é produzido e controlado por dispositivos de poder que atuam de forma difusa e cotidiana. Para o autor, o corpo é uma realidade biopolítica, pois se torna alvo de técnicas que administram seus gestos, ritmos e utilidades.

Essa perspectiva evidencia que os sistemas sociais não apenas influenciam o corpo, mas o fabricam como entidade política e histórica, inserida em relações assimétricas de força.

As maneiras pelas quais as pessoas percebem a si mesmas e aos outros também emergem desse processo de produção social do corpo. Os sentidos atribuídos à aparência, às capacidades físicas e aos modos de expressão são resultados de negociações simbólicas que refletem valores, identidades e hierarquias.

O corpo se torna, assim, um território de disputas e de invenções, revelando tanto a materialidade das experiências quanto as narrativas que sustentam formas de viver, conviver e significar o mundo.

5. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADA NA CULTURA CORPORAL

A Educação Física orientada pela perspectiva da Cultura Corporal busca possibilitar aos estudantes o acesso crítico e vivencial às diversas práticas corporais produzidas historicamente.

Seu objetivo central é garantir que crianças, jovens e adultos compreendam que jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas são construções culturais que expressam valores, identidades e modos de viver. Essa abordagem amplia a noção de corpo para além do desempenho físico, incorporando sentidos simbólicos e sociais que configuram as práticas corporais como manifestações culturais dinâmicas.

Outro objetivo fundamental consiste em promover a reflexão sobre desigualdades, estereótipos e relações de poder presentes nas manifestações da Cultura Corporal. Ao problematizar padrões corporais, regras sociais e modelos

hegemônicos de movimento, a Educação Física contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e ressignificar essas práticas em diferentes contextos. Essa compreensão fortalece a autonomia, o respeito às diferenças e a participação responsável em espaços de convivência.

Essa perspectiva também visa democratizar o acesso às práticas corporais, valorizando repertórios tradicionais e contemporâneos muitas vezes marginalizados no currículo escolar.

Ao contemplar diferentes expressões culturais, amplia-se a possibilidade de reconhecimento e pertencimento de grupos diversos, reforçando a escola como espaço de inclusão e representatividade. A pluralidade de experiências corporais contribui para o desenvolvimento de competências sociais, éticas e estéticas, tornando a aprendizagem mais significativa.

A Educação Física baseada na Cultura Corporal propõe, ainda, a formação de sujeitos que compreendem o corpo como linguagem e memória coletiva. As práticas corporais carregam histórias, saberes comunitários e modos de existência que, ao serem compartilhados na escola, fortalecem vínculos identitários e promovem a valorização de culturas locais.

Nessa concepção, o ensino não se limita à reprodução de gestos técnicos, mas envolve processos de criação, interpretação e expressão que dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes.

6. PROMOÇÃO A COMPREENSÃO CRÍTICA DAS PRÁTICAS CORPORAIS

A promoção da compreensão crítica das práticas corporais constitui um eixo central na Educação Física comprometida com a formação integral dos estudantes. Essa concepção desloca o ensino de uma abordagem centrada apenas na execução técnica para uma perspectiva que interpreta as práticas corporais como fenômenos históricos, sociais e culturais.

Ao investigar origens, funções e transformações de manifestações como esportes, danças, lutas e jogos, os estudantes passam a reconhecer que tais práticas

expressam interesses, disputas simbólicas e modos de organização da vida coletiva.

Esse processo envolve a análise das relações de poder presentes na produção e na difusão das práticas corporais. Modelos hegemônicos de corpo, padrões de rendimento e normas de comportamento são naturalizados no cotidiano, mas carregam ideologias que precisam ser problematizadas no espaço escolar.

A compreensão crítica permite identificar como fatores como gênero, classe social, etnia, território e mídia influenciam o acesso, a valorização e a visibilidade de determinadas práticas. Tal abordagem estimula uma postura reflexiva diante de discursos que reforçam exclusões ou desigualdades.

O desenvolvimento dessa criticidade também favorece a leitura das práticas corporais como linguagens, capazes de comunicar identidades, tradições e resistências. Ao explorar sentidos simbólicos, a escola amplia a possibilidade de que os estudantes construam interpretações próprias e situadas sobre experiências corporais vividas ou observadas.

Essa dimensão interpretativa fortalece competências de análise e argumentação, integrando movimento, reflexão e expressão como elementos constitutivos da aprendizagem.

Nesse horizonte, o papel docente consiste em mediar discussões, propor vivências diversas e articular conteúdos que revelem a complexidade das práticas corporais. A compreensão crítica não se limita à identificação de problemas, mas envolve a capacidade de propor novos sentidos, recriar gestos, questionar normas e ampliar repertórios culturais.

Dessa forma, a Educação Física contribui para a formação de sujeitos que compreendem o corpo como produção social e que participam, de maneira consciente e ética, das culturas corporais que integram sua vida cotidiana.

7. EXPERIMENTAÇÃO VARIADA: VIVÊNCIAS CORPORAIS QUE AMPLIEM REPERTÓRIOS

A experimentação variada de práticas corporais

constitui um princípio pedagógico essencial na Educação Física voltada à Cultura Corporal, pois possibilita que os estudantes vivenciem experiências diversificadas, oriundas de diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

A ampliação de repertórios favorece a compreensão de que o corpo pode se expressar de múltiplas maneiras, rompendo com modelos restritos que privilegiam apenas práticas hegemônicas. A vivência de danças populares, jogos tradicionais, atividades rítmicas, esportes alternativos e lutas de diferentes matrizes culturais contribui para enriquecer o conhecimento sobre formas plurais de movimento e convivência.

Essa diversidade de vivências também promove o reconhecimento da escola como espaço de inclusão e de valorização da heterogeneidade cultural. Ao propor atividades que dialogam com identidades locais e com manifestações pouco difundidas nos currículos tradicionais, amplia-se a oportunidade de participação significativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou experiências prévias.

A experimentação variada fortalece, assim, a construção de ambientes educativos mais democráticos, nos quais diferentes formas de se mover, criar e interagir são legitimadas e compreendidas como parte do patrimônio cultural.

Além de ampliar repertórios, a vivência de práticas corporais diversas estimula a criatividade e favorece processos de autoria.

Ao experimentar novas possibilidades de movimento, os estudantes desenvolvem sensibilidade, autonomia e capacidade de produzir gestos próprios, negociando sentidos e incorporando referências culturais distintas. Essa abertura para a criação contribui para o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas, que fortalecem a relação entre corpo, identidade e participação social.

O papel docente, nesse contexto, envolve selecionar, organizar e mediar experiências que contemplem diferentes dimensões da Cultura Corporal, evitando reducionismos e garantindo a diversidade de conteúdos. A experimentação variada não se limita à

quantidade de práticas, mas à qualidade das vivências, à problematização dos significados culturais e à reflexão sobre as relações sociais que atravessam cada manifestação corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da cultura corporal do movimento evidencia que as práticas corporais não podem ser compreendidas apenas como ações motoras, mas como expressões culturais constituídas historicamente. Essa perspectiva amplia o campo de atuação da Educação Física ao reconhecer o movimento como fenômeno social, simbólico e comunicativo, articulado a processos educativos que envolvem significados, identidades e modos de vida. A adoção desse referencial no ambiente escolar contribui para ressignificar o papel do corpo e das práticas corporais na formação dos estudantes.

A abordagem da cultura corporal também fortalece a compreensão de que o ensino da Educação Física deve superar modelos tradicionais centrados na reprodução técnica. A mediação pedagógica orientada pelos significados socioculturais das práticas corporais promove aprendizagens que valorizam a reflexão, a participação crítica e o diálogo com a realidade social. Essa orientação permite que os estudantes ampliem sua capacidade de interpretar o mundo e compreender como as práticas corporais refletem relações sociais, culturais e históricas.

O trabalho pedagógico fundamentado na cultura corporal do movimento oferece ainda oportunidades para a valorização da diversidade presente nas escolas, ao incorporar diferentes manifestações corporais que dialogam com distintas identidades e contextos. A ampliação do repertório cultural possibilita que os alunos reconheçam a pluralidade de saberes corporais e se percebam como sujeitos capazes de produzir, recriar e atribuir novos sentidos às práticas corporais. Esse processo reforça a função social da Educação Física como área comprometida com a formação humana.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a cultura corporal do movimento constitui um referencial teórico indispensável para qualificar o ensino da Educação Física. Sua presença no ambiente escolar contribui para a construção de experiências pedagógicas mais significativas, críticas e culturalmente sensíveis. Ao possibilitar novas formas de compreender e vivenciar as práticas corporais, esse referencial

fortalece o compromisso da Educação Física com a formação integral, com a valorização da cultura e com o desenvolvimento de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e participativa na sociedade. A análise desenvolvida ao longo do capítulo evidencia que a Educação Física escolar, fundamentada na perspectiva da Cultura Corporal, assume papel formativo ao ampliar compreensões sobre o corpo, suas práticas e seus sentidos sociais. Ao valorizar a diversidade de experiências corporais, reconhece-se que o movimento humano é sempre expressão cultural e histórica, permeado por relações de poder, identidades e modos de convivência.

Essa abordagem favorece a construção de aprendizagens significativas, permitindo aos estudantes relacionarem suas vivências pessoais aos conhecimentos escolares, de forma crítica e sensível.

As reflexões apresentadas demonstram que a formação crítica, a experimentação variada e o acesso democrático às práticas corporais constituem eixos capazes de fortalecer uma Educação Física comprometida com a inclusão, a autonomia e a pluralidade cultural.

Ao integrar análise, vivência e criação, esse campo de conhecimento amplia horizontes e contribui para a formação de sujeitos que compreendem o corpo como produção social e reconhecem as múltiplas manifestações da Cultura Corporal como patrimônio coletivo.

Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que articulem movimento, reflexão e participação, consolidando a escola como espaço de diálogo, diversidade e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação**

Física escolar: uma proposta de reflexão sobre a prática pedagógica. Motriz, v. 8, n. 2, 2002.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar na perspectiva crítico-superadora.** Rio de Janeiro: Autores Associados, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Unijuí, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1976.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

Érica Oliveira Melo Da Silva

Graduação em Pedagogia pela UniSanta'Anna em 2014, Professor de Educação Infantil no CEI João Bento de Carvalho.



RESUMO

Este artigo aborda o papel do professor responsável na inclusão do aluno promovendo situações onde o educando com deficiência seja desafiado a mobilizar seus saberes prévios para assimilar novos conhecimentos. Dentro desse contexto, se produziu ainda uma análise sobre a ação docente com relação aos educandos com deficiência intelectual, traçando apontamentos sobre a importância de um planejamento flexível e condizente às necessidades específicas dessas crianças, enfatizando-o como um instrumento de trabalho que deve ser permeado por uma variedade de estratégias e recursos metodológicos, bem como de processos avaliativos que sistematizem e garantam a aprendizagem de todos os educandos. Orientações educacionais acerca da inclusão dos sujeitos portadores de deficiência intelectual ressaltam a importância de um trabalho dinâmico que promova o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, por isso, essa pesquisa bibliográfica buscou pesquisar o que é a deficiência intelectual, como ela se manifesta e como pode ser o trabalho realizado com seus portadores, quanto a isso, também se investigou sobre quem deve acompanhar o desenvolvimento desses deficientes, destacando a articulação entre o atendimento clínico, o escolar e o especializado como base para a construção de um trabalho significativo.

PALAVRAS- CHAVE: Deficiência; Desenvolvimento; Aprendizagem; Inclusão.

ABSTRACT

This article addresses the role of the responsible teacher in the inclusion of students with disabilities, promoting situations where the student with disabilities is challenged to mobilize their prior knowledge to assimilate new knowledge. Within this context, an analysis of teaching practices in relation to students with intellectual disabilities was also produced, highlighting the importance of flexible planning that is consistent with the specific needs of these children, emphasizing it as a working tool that should be permeated by a variety of methodological strategies and resources, as well as evaluative processes that systematize and guarantee the learning of all students. Educational guidelines regarding the inclusion of individuals with intellectual disabilities emphasize the importance of dynamic work that promotes the successful development of their learning. Therefore, this bibliographic research sought to investigate what intellectual disability is, how it manifests itself, and how work can be carried out with those who have it. In this regard, it also investigated who should accompany the development of these individuals with disabilities,

highlighting the articulation between clinical, school, and specialized care as a basis for building meaningful work.

KEYWORDS: Disability; Development; Learning; Inclusion.

INTRODUÇÃO

É importante saber que a deficiência intelectual não pode impedir o desenvolvimento do indivíduo, logo, a educação desses deverá atender suas especificidades e manter os mesmos princípios que a educação proposta a qualquer outro educando. A deficiência intelectual se configura como um desafio para o ensino regular e também para o atendimento especializado por toda a complexidade que envolve sua conceituação e suas variadas abordagens, por isso, a inclusão dos alunos portadores dessa deficiência demanda o replanejamento das práticas pedagógicas, estimulando a busca de novos procedimentos e estratégias de ensino capazes de atender as especificidades do desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, além de garantir a inserção deles ao meio social, histórico e cultural a qual pertencem e devem ser atuantes.

Orientando-se por tal perspectiva, este trabalho foi elaborado tendo como base as pesquisas bibliográficas acerca dos estudos que analisam o desenvolvimento da aprendizagem de crianças portadoras de deficiência intelectual. Tal estudo também se justifica por ser de extrema importância que os educadores conheçam como tal deficiência se manifesta e prejudica o desenvolvimento social e cognitivo de seus portadores, para em seguida buscarem fundamentos que os norteie sobre práticas educativas inclusivas e significativas quanto às especificidades de cada educando.

investigar a Deficiência Intelectual e a causa de seus prejuízos ao desenvolvimento cognitivo das crianças em processo de escolarização, evidenciando o quão é importante um diagnóstico e um acompanhamento

assertivo para garantir o avanço no processo de aprendizagem dos deficientes intelectuais.

Com este trabalho também se buscará identificar como os educadores, principalmente o educador responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, podem trabalhar para melhorar as condições do desenvolvimento cognoscível dos alunos. O objetivo deste artigo é o estudo sobre a Deficiência Intelectual e como incluir os seus portadores nas salas de aula de ensino regular, pesquisando acerca da Deficiência Intelectual e suas manifestações durante o processo de escolarização de seus portadores e verificando como esses devem ser assistidos por educadores e médicos para terem um bom desenvolvimento cognitivo.

1 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

Ao analisar os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e tomando como base de procedimento suas teorias e métodos, Barbel Inhelder contrastou a maturação cerebral de crianças com ou sem deficiência intelectual e, com isso, constatou que os indivíduos portadores da deficiência se desenvolvem psiquicamente conforme os estágios e condições teorizados por Piaget para aqueles que não o são, todavia, apresentam consideráveis diferenças quanto ao período de permanência em cada etapa e ao ritmo que se desenvolvem e, por isso, geralmente, apresentam um alcance cognitivo menor que a média. (APUD: MANTOAN, 1997).

É muito importante que o educador conheça bem as características dessa patologia para não a confundir com a esquizofrenia e a paranoia, por exemplo, que são doenças mentais que se manifestam de maneiras diferentes da deficiência mental ou intelectual, já que não limitam ou condicionam o desenvolvimento cognitivo e interpessoal dos seus portadores, embora determinem certas dificuldades que interferem no ritmo de vida deles.

Alunos com deficiência intelectual no aprendizado envolve a compreensão de que eles possuem um ritmo próprio de aprendizagem e de desenvolvimento sociocognitivos e que eles precisam estar em constante

interação com outros sujeitos da mesma idade. Além disso, condições impróprias durante o parto, como a falta de oxigenação ou doenças como sarampo e meningite, contraídas durante a infância também acarretar essa deficiência.

Há pesquisas onde as deficiências intelectuais têm diferentes apontamentos quanto a suas origens, dentre esses se citam as condições anormais dos genes, o que ocorre na síndrome de Down, os problemas que podem surgir durante a gestação devido a questões externas, como a utilização de entorpecentes ou a contaminação por alguma infecção, como por exemplo, a rubéola.

Esses resultados fizeram com que Inhelder definisse a deficiência intelectual como um processo contínuo de construção psíquica, uma construção mental inacabada. (APUD: MANTOAN, 1997).

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2007, P.15).

Com base em tais conceituações, e fundamentando-se na visão construtivista do ensino, para analisar como ocorre o desenvolvimento sociocognitivos e psíquico dos indivíduos portadores de deficiência intelectual, Mantoan aponta:

Os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas, até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar a das pessoas normais mais novas. Portanto, não existe uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo de indivíduos normais e deficientes; Embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais em face da resolução de situações problemas, ou seja, da colocação na prática de seus instrumentos cognitivos; Apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio que vise à construção das estruturas

mentais. (MANTOAN, 1997, P. 56).

Ao considerar os estudos teóricos sobre as características dos sintomas apresentados pelos portadores da deficiência intelectual, evidencia-se que uma escola, de fato inclusiva e que preconiza um ensino de qualidade, oferecerá a esses alunos práticas que tanto estimulam a aprendizagem quanto as relações inter e intrapessoal e autoestima.

Sabemos que práticas escolares convencionais não atendem às necessidades da deficiência intelectual, muito menos suas diferentes manifestações, o que também ocorre com relação ao atendimento de outras deficiências, por isso, Oliveira (2008) ressalta a urgência de que essas sejam revistas, uma vez que se caracterizam por serem conservadoras e excludentes, totalmente inviáveis para os educandos que frequentam hoje as diferentes modalidades de ensino escolar. Diante disso, se estabelece uma perspectiva inclusiva que prevê a frequência desses sujeitos na escola o quanto antes, além de apontarem que o trabalho desenvolvido deve, acima de tudo, valorizar as conquistas da criança, trabalhando suas potencialidades para estimulá-las a vencer as dificuldades. (OLIVEIRA, 2008).

O diálogo constante tende a favorecer o aprofundamento e melhor desempenho dos educadores e especialistas com relação ao trabalho com essas crianças e, por conseguinte, dos próprios educandos. Cabe ressaltar que a articulação e o diálogo serão de fato válidos quando houver respeito mútuo, quando os indivíduos não assumirem uma posição de superioridade ou de dominação de conhecimento sobre o outro. Logo, é válido que se conheça ao que cada instância deve se propor.

A escola regular é o espaço responsável pela educação formal e científica, é nesse espaço que os alunos aprendem, compartilham e produzem saberes de diferentes áreas de conhecimento, sendo introduzidos ao mundo social, cultural e científico ao qual pertencem. Por outro lado, o Atendimento Educacional Especializado ou escola de educação especial objetiva aumentar as perspectivas de aprendizagem dos alunos atendidos, além de buscar reestabelecer a segurança e a autoestima deles.

social, além de acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, criatividade e capacidade de comunicação.

O trabalho realizado não propõe a solucionar os problemas causados pela deficiência, mas estabelecer outras formas de interação entre a criança e o meio em que ela vive, para que assim se alcancem as habilidades de cada uma. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) também possui um caráter educacional, entretanto, enquanto a escola regular trabalha com conhecimentos universais e legitimados historicamente, ele busca trabalhar o saber particular, motivando os alunos a explorar o que já aprenderam em família e a estabelecer novas relações entre o seus saberes prévios e os saberes compartilhados na escola, sempre garantindo o acesso a diferentes formas de conhecimento. (BRASIL, 2007).

Diante disso, a criança portadora de deficiência intelectual será acompanhada por uma equipe de especialistas, e cada um fará um trabalho específico conforme sua área de atuação, por isso, de maneira concomitante, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, fisioterapeutas e outros especialistas poderão atender essas crianças e, para que realizem um trabalho mais significativo será necessário que sempre dialoguem entre si, analisando as especificidades e os avanços de cada uma delas.

Considerando-se que o homem é um ser completo e bastante complexo, onde cada sistema interage constantemente com outros para garantir o funcionamento do organismo, não faz sentido querer dividi-lo, pois é mais significativo estudar como se estabelecem essas interações e, a partir delas, o que determina as condições de desenvolvimento de cada indivíduo. (MOREIRA, 1999).

Dessa interação é que será construído um diagnóstico que facilite a compreensão das necessidades específicas de cada criança, mas também será de extrema importância que conversem sobre os avanços apresentados por cada uma delas. Para tanto, se evidencia a importância de constantes diálogos entre os profissionais responsáveis pelo atendimento educacional, o clínico, a escola e a família.

Com relação ao Atendimento Clínico, realizado por especialistas ligados à saúde, é possível dizer que se refere justamente ao momento onde os sintomas e as manifestações de cada patologia serão identificados, analisados e trabalhados na busca de uma superação ou reabilitação. Na prática, é possível pontuar aspectos específicos do Atendimento Educacional Especializado, onde os alunos serão estimulados a refletir sobre o conhecimento que já possuem e sobre sua subjetividade, e isso irá colaborar para seu desenvolvimento global, além de favorecer respostas positivas no atendimento clínico.

2 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A utilização de diferentes métodos, estratégias e recursos definem um planejamento bem elaborado, já que assim se demonstra entender que os sujeitos aprendem e produzem conhecimentos de formas diferentes, o que seria prejudicado com o uso de apenas um método de ensino uma vez que se garantiria a aprendizagem de poucos alunos enquanto impediria a de muitos outros.

Dentro dessa perspectiva, o planejamento escolar também deve propor um trabalho coletivo, que mobilize toda a comunidade escolar, mas que também articule o uso de diferentes recursos e interações para ampliar as possibilidades de sucesso escolar de seus educandos, além de adotar a sala de recursos para o atendimento especializado. Diante desses aspectos, reitera-se a necessidade da articulação entre as diferentes formas de atendimento oferecidas aos educandos com deficiência, pois somente assim se garantirá um processo que de fato favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

Uma regência compartilhada que propõe um trabalho contínuo e não fragmentado, cuja evidencia que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade depende também da consolidação de um planejamento que articule e proponha ações mútuas desses profissionais. Assim, considerando-se a Resolução CNE/CEB nº 02/01, em seu 8º Artigo, no inciso V, pode-se explicar que a sala de recursos deverá ser usada para a complementação ou suplementação curricular, além disso, no inciso IV, alínea a

também é citada a necessidade de que nas salas de ensino regular ocorra uma atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

Logo, o planejamento se configurará como significativo se envolver práticas que coadunem conhecimentos e experiências dos educadores ao que sabem sobre as características específicas de cada aluno e, nesse sentido, irá ampliar as condições de aprendizagem deles, desde que seja construído coletivamente e com o objetivo de atender as diferenças das crianças enquanto sujeitos. Nesse contexto, essas articulações darão à escola condições de enfrentar e superar as problemáticas que muitas vezes mantém a escola como um espaço excludente, tal como a ideia de homogeneização com relação aos níveis de aprendizagem dos alunos.

Diante desses aspectos, cabe ressaltar que não existe um planejamento ou método ideais, que atendam toda a diversidade e necessidades dos educandos, com isso a avaliação e a reflexão, bem como a diversidade e adequação das estratégias e recursos serão essenciais para torná-lo mais significativo. Por outro lado, a utilização indiscriminada de diversas estratégias e recursos também podem significar um mal planejamento, aspecto que pode desfavorecer o trabalho em sala, por isso, a ação reflexiva do professor sobre sua própria prática e sobre como os alunos aprendem é muito importante para que se realize um trabalho significativo, flexível e possível de ser realizado por todos os alunos.

Reiterando essas análises, Perrenoud diz que:

A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho. (PERRENOUD, 2002, P. 13).

Dessa forma, não se despreza o que aluno aprendeu antes de iniciar seu processo de escolarização, partindo daquilo que ele experienciou fora da escola para produzir um planejamento flexível, inclusivo e rico em recursos e estratégias significativas. Vê-se então que para elaborar uma prática educativa de fato inclusiva, o educador deve refletir sobre aquelas atividades que propiciam aos alunos momentos de interação e trocas de conhecimentos,

fazendo-os mobilizar seus saberes prévios com o fim de se apropriarem dos saberes conceituais legitimados social e historicamente.

Para Mrech, esse processo de conhecer o aluno deve envolver bastante diálogo e investigação, pois:

Cada caso é um caso e tem que ser considerado de uma maneira específica, [...] o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. (MRECH, 2001, P.06).

Nessa perspectiva, a avaliação deverá ser utilizada para nortear a organização do trabalho pedagógico de modo a garantir que todos os educandos desenvolvam suas habilidades, sem estereotipar ou discriminar qualquer um deles, portanto, avaliar também pode ser como compreendido como um ato de inclusão. Considerando-se ainda acerca da importância de uma avaliação significativa, Cipriano Luckesi (2014) explica que essa deve ser usada como ferramenta para o educador investigar o que o educando aprendeu sobre o que foi ensinado e, baseando-se em tais aspectos, planejar ou replanejar suas práticas.

Segundo Luckesi:

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente. (LUCKESI, 2014, p. 5).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 02/200, a importância da avaliação se afirma como reflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e deve ser realizada como meio para diagnosticar as necessidades cognitivas específicas dos mesmos. Logo, com relação à deficiência intelectual a avaliação deve permitir:

Conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os

sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades. (PADILHA, 2001, P.177).

Nessa perspectiva, avaliar deve ser um processo de interação entre educador e educando, buscando sempre consolidar uma educação inclusiva e condizente às especificidades de aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento social do indivíduo portador de deficiência intelectual requer práticas pedagógicas diversificadas, e, acima de tudo, necessita que essas sejam sistemáticas, proponham uso de materiais apropriados e também de uma linguagem adequada para estimular a maturação e a autonomia intelectual deles. Nessa linha, Glat, (2005) aponta que:

Não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades. (GLAT, 2005, P. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o educador pode fazer uso de variadas estratégias para desenvolver em sala um trabalho inclusivo que dê protagonismo ao aluno com déficit intelectual.

Todavia, tal processo de reorganização também envolve a participação docente quanto à adoção de uma prática reflexiva, onde o educador planeje muito bem suas aulas, fazendo uso de diversas estratégias e recursos para despertar em seus diferentes alunos o interesse por aprender, motivando-os a participar de situações diversas que potencializem a capacidade de aprendizagem de cada um. Sendo assim, para se realizar um trabalho de fato inclusivo, a escola precisa superar o desafio de se reorganizar, o sistema e o currículo escolar precisam ser reelaborados a fim de abordarem a inclusão positivamente.

Ressaltamos ainda que assim como um

planejamento bem elaborado pode ser inclusivo, também o poderá ser a avaliação, desde que seja reflexiva e imparcial, mostrando ao docente o que seu aluno já aprendeu e o que ainda precisa ser ensinado, consolidando-se um ambiente que preconiza a aprendizagem sem criar estereótipos homogeneizantes que apenas discriminam e excluem os sujeitos.

Essas instâncias podem configurar uma rede de profissionais trabalhando para dar aos alunos melhores condições de aprendizagem, e dentre elas podemos destacar: a clínica (com médicos e especialistas), a escolar (promover a inclusão) e por fim, a do atendimento educacional especializado (atendimento individualizado realizado por professor especialista em inclusão).

A inclusão desses alunos na escola, pode-se dizer que as práticas educativas ainda não acompanham o avanço dos estudos e reflexões sobre o tema, a escola ainda precisa ser reorganizada para compreender que todas as crianças têm interesses, ritmos, motivações, experiências e capacidades muito diferentes, o que faz com que o processo de aprendizagem seja único e diferente para cada uma delas, independentemente de serem ou não portadores de alguma deficiência.

Logo, para que se desenvolvam de forma significativa esses alunos precisam ser constantemente desafiados a solucionarem problemas, formular e comprovar hipóteses e também interagir com novos saberes. O papel a ser desenvolvido durante o Atendimento Educacional Especializado, ressalta-se que não se trata de outro componente curricular e tampouco de um momento onde se devam trabalhar os conteúdos do currículo formal trabalhados com as turmas de ensino regular, mas promover um trabalho que motive reflexões por parte dos alunos com deficiência intelectual, estimulando-os a desenvolver a própria emancipação cognitiva e habilidades essenciais de nosso cotidiano, em um ritmo próprio, porém melhorado com relação à autoestima e segurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. Brasília, MEC/SEESP/SEED, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga e et. al. **Aspectos Legais e Orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf, acessado em 11 de Março de 2026.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia **Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira**. Inclusão Revista da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 35 39.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

MRECH, Leny. **Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de educação e a universidade**

brasileira. Educação on-line.
www.educacaoonline.pro.br, 2001, p.01-19. Acesso em
13 de Março de 2026.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília:
Editora Universidade de Brasília. 1999.

OLIVEIRA, Fabiana M. G. S. **Educação inclusiva:
Diferentes olhares (Área Deficiência mental),** 2008.
Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/3146133/>.
Acesso em: 18 de Março de 2026.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÉS,
M. R.; LAPLANG, A. F. **Políticas e práticas de
educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados,
2001.

PERRENOUD, Philippe. **Prática reflexiva no ofício de
profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre:
Artmed, 2002.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS CORPORAIS

RENATA ALVES BEZERRA

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul Unicsul - 2008. Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Jardim Silva Teles.



RESUMO

O desenvolvimento motor corresponde ao processo contínuo e progressivo pelo qual os indivíduos adquirem, aperfeiçoam e refinam habilidades de movimento ao longo da vida. Esse processo envolve fatores biológicos, cognitivos, emocionais e socioculturais que influenciam diretamente a capacidade de realizar ações motoras com eficiência e significado. No contexto das práticas corporais, compreender o desenvolvimento motor é fundamental para planejar intervenções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos estudantes. A partir dessa compreensão, o professor consegue selecionar atividades que estimulem a coordenação, o equilíbrio, a agilidade, a lateralidade e outras capacidades motoras, contribuindo para o aprimoramento global dos sujeitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Emocional; Cognitivo; Professor; Atividades.

ABSTRACT

Motor development corresponds to the continuous and progressive process through which individuals acquire, improve, and refine movement skills throughout life. This process involves biological, cognitive, emotional, and sociocultural factors that directly influence the ability to perform motor actions with efficiency and meaning. In the context of bodily practices, understanding motor development is essential for planning pedagogical interventions that meet the characteristics and needs of students. Based on this understanding, teachers are able to select activities that stimulate coordination, balance, agility, laterality, and other motor abilities, contributing to the overall enhancement of individuals.

Keywords: Development; Emotional; Cognitive; Teacher; Activities.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor constitui um processo fundamental para a compreensão das transformações que ocorrem no comportamento motor ao longo da vida. Essa trajetória envolve a aquisição, a consolidação e o refinamento de habilidades essenciais à interação do indivíduo com o ambiente, integrando aspectos biológicos,

cognitivos, emocionais e socioculturais. A análise desse processo permite reconhecer que o movimento humano não se limita a respostas automáticas, mas resulta de construções complexas e dinâmicas que se desenvolvem desde a infância.

No campo da Educação Física, o estudo do desenvolvimento motor assume papel relevante ao oferecer subsídios para a compreensão das fases e das características que compõem a evolução das habilidades motoras. Esse conhecimento é imprescindível para que o professor identifique potencialidades e dificuldades, compreenda as especificidades dos estudantes e organize situações de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de desenvolvimento. Dessa forma, o movimento passa a ser interpretado como elemento estruturante da formação integral.

A articulação entre desenvolvimento motor e práticas corporais no contexto escolar possibilita a elaboração de intervenções pedagógicas mais efetivas, capazes de promover experiências motoras diversificadas e significativas. Ao considerar aspectos como coordenação, equilíbrio, agilidade, ritmo e controle postural, o professor consegue estruturar propostas que favoreçam o aprimoramento das habilidades fundamentais e especializadas. A adequação das atividades ao nível de desenvolvimento contribui para aprendizagens mais consistentes e para a construção de bases motoras sólidas.

A compreensão desse processo também fortalece o papel da Educação Física como área responsável por promover condições para o desenvolvimento global dos estudantes. Ao integrar conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento motor às práticas corporais, cria-se um ambiente formativo que estimula a autonomia, a

participação e o engajamento. Assim, o trabalho pedagógico fundamentado nesse referencial amplia as possibilidades educativas do movimento e contribui para o desenvolvimento integral no contexto escolar.

1 – O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SUAS FASES EVOLUTIVAS

O desenvolvimento motor constitui um processo contínuo que envolve mudanças qualitativas e quantitativas no comportamento motor ao longo da vida. Essas transformações resultam da interação entre fatores biológicos, ambientais e socioculturais, evidenciando que o movimento humano não é apenas produto da maturação neurológica, mas também das experiências e estímulos a que o indivíduo é exposto. Nessa perspectiva, o desenvolvimento motor é compreendido como um fenômeno multifatorial que acompanha toda a trajetória do sujeito, desde a infância até a velhice.

A literatura especializada descreve fases que estruturam a evolução das habilidades motoras, contemplando períodos marcados por padrões específicos de aquisição e aperfeiçoamento. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor organiza-se em fases como movimentos reflexos, movimentos rudimentares, habilidades motoras fundamentais e habilidades motoras especializadas, sendo cada etapa construída progressivamente a partir das anteriores. Essa organização permite compreender o caráter sequencial e cumulativo do processo, sem desconsiderar a variabilidade individual.

A análise dessas fases possibilita identificar como as habilidades motoras se constituem e se refinam a partir da interação entre maturação biológica e experiências de movimento. As fases fundamentais, por exemplo, caracterizam-se pelo desenvolvimento de habilidades básicas, como correr, saltar e arremessar, que servirão de base para habilidades mais complexas e específicas. A ausência de estimulação adequada em qualquer etapa pode comprometer o desempenho motor posterior, evidenciando a importância do ambiente e da intervenção pedagógica adequada.

O reconhecimento das fases evolutivas do desenvolvimento motor torna-se essencial para o trabalho pedagógico no contexto das práticas corporais. Quando o professor compreende como as habilidades se organizam e progridem, consegue planejar atividades coerentes com o nível de desenvolvimento dos estudantes, favorecendo aprendizagens motoras significativas. Essa compreensão fortalece a atuação docente ao assegurar que as propostas pedagógicas respeitem ritmos individuais e promovam experiências que contribuam para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

2 – HABILIDADES MOTORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS

As habilidades motoras constituem elementos centrais no processo de aprendizagem do movimento e desempenham papel decisivo no desenvolvimento global dos indivíduos. Essas habilidades podem ser classificadas em fundamentais e especializadas, abrangendo desde ações básicas como correr, saltar e lançar até movimentos complexos, característicos de modalidades esportivas e práticas corporais específicas. A consolidação dessas habilidades resulta da interação entre fatores biológicos, maturacionais e ambientais, o que reforça a compreensão de que o movimento humano é produto de um processo dinâmico e multifatorial.

No contexto das práticas corporais escolares, a compreensão das habilidades motoras permite ao professor identificar quais elementos devem ser estimulados em cada etapa da aprendizagem. Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) destacam que a proficiência nas habilidades fundamentais representa a base para o desempenho eficiente em atividades mais complexas, constituindo um alicerce indispensável para a participação crítica e prazerosa dos estudantes em diversas manifestações corporais. Essa abordagem contribui para o planejamento pedagógico, ao orientar escolhas metodológicas compatíveis com as necessidades e potencialidades dos alunos.

A relação entre habilidades motoras e práticas corporais também revela a importância de experiências diversificadas

que ampliem o repertório motor dos estudantes. A oferta de múltiplas situações de movimento possibilita o desenvolvimento de capacidades como coordenação, equilíbrio, agilidade e precisão, condições fundamentais para o engajamento significativo nas atividades escolares. Quando essas experiências são sistematizadas e contextualizadas, favorecem a compreensão de que o movimento possui dimensões sociais, culturais e expressivas, indo além da execução mecânica de gestos.

O estudo das habilidades motoras ao planejamento pedagógico, a Educação Física fortalece seu papel formativo e contribui para a promoção do desenvolvimento integral. A observação constante do desempenho motor permite intervenções mais sensíveis e assertivas, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprimorar suas competências.

3 – O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SUAS FASES EVOLUTIVAS

O planejamento pedagógico fundamentado no desenvolvimento motor constitui um recurso essencial para a organização de práticas corporais que atendam às necessidades reais dos estudantes. Ao conhecer as fases evolutivas do desenvolvimento motor e as características que marcam cada etapa, o professor torna-se capaz de estruturar propostas que favoreçam aprendizagens significativas. Essa compreensão permite selecionar conteúdos adequados, definir objetivos claros e criar ambientes de ensino que estimulem a participação ativa, o aprimoramento motor e a autonomia dos alunos.

A intervenção docente orientada por esse referencial requer observação sistemática e contínua do comportamento motor dos estudantes. Esse processo possibilita identificar avanços, dificuldades e ritmos de aprendizagem, favorecendo adaptações pedagógicas que respeitem as particularidades individuais.

De acordo com Tani (1988), a intervenção pedagógica em Educação Física deve considerar o desenvolvimento motor como base estruturante para a organização das atividades, de modo que o ensino seja coerente com as capacidades e

limitações apresentadas pelos alunos. Essa perspectiva contribui para evitar práticas padronizadas e descontextualizadas.

O planejamento pedagógico baseado no desenvolvimento motor também amplia as possibilidades de inclusão nas aulas de Educação Física. Ao reconhecer que cada estudante apresenta um percurso motor singular, o professor pode criar estratégias diferenciadas que promovam a participação de todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. A diversificação metodológica, a adaptação de materiais, a oferta de variações de tarefas e a criação de desafios progressivos são recursos fundamentais para assegurar experiências motoras significativas e equitativas.

Ao adotar intervenções pedagógicas embasadas no desenvolvimento motor, o ensino das práticas corporais assume um caráter mais formativo e reflexivo. O movimento deixa de ser visto apenas como desempenho físico e passa a ser compreendido como elemento estruturante da aprendizagem, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral.

4 – EVOLUÇÃO DAS HABILIDADES DE MOVIMENTO

A evolução das habilidades de movimento constitui um processo contínuo e dinâmico que se estende por toda a vida humana, envolvendo mudanças progressivas na forma como o indivíduo controla e coordena seus movimentos. Essas transformações são influenciadas pela maturação biológica, pelas experiências vividas e pelas oportunidades de exploração motora presentes no ambiente.

Desde os primeiros meses de vida, a criança começa a desenvolver padrões básicos de movimento que servirão de base para habilidades mais complexas ao longo da infância e da adolescência.

No início desse percurso, predominam os movimentos reflexos, que representam respostas automáticas e involuntárias do sistema nervoso central. Com o avanço da maturação neuromotora, esses reflexos vão sendo substituídos por movimentos voluntários mais organizados, como sustentar a cabeça, sentar ou engatinhar. Esses comportamentos iniciais permitem à criança explorar o

ambiente e adquirir maior autonomia, ampliando significativamente suas possibilidades de ação.

Entre os dois e sete anos, ocorre um período crucial no desenvolvimento motor: o domínio das habilidades motoras fundamentais. Nesse estágio, a criança aprimora ações como andar, correr, saltar, lançar e agarrar, consolidando padrões de movimento que serão essenciais para sua participação em brincadeiras, jogos e práticas corporais. A riqueza dessas experiências é determinante para a construção de um repertório motor diversificado e eficiente.

À medida que o indivíduo cresce, essas habilidades fundamentais tornam-se mais refinadas e começam a se integrar em combinações motoras mais complexas, dando origem às habilidades motoras especializadas. A partir desse momento, os movimentos passam a ser executados com maior precisão, controle e economia de energia, o que favorece o engajamento em modalidades esportivas, atividades rítmicas e práticas corporais com maior demanda técnica e cognitiva.

Durante a adolescência e na vida adulta, a evolução das habilidades de movimento continua, embora em ritmos e intensidades diferentes. O aperfeiçoamento motor é influenciado tanto pela prática deliberada quanto por fatores psicossociais, como motivação, autoestima e experiências esportivas anteriores. Além disso, processos de crescimento acelerado podem temporariamente afetar a coordenação e o controle motor, exigindo adaptações nas práticas corporais.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor deve ser compreendido como uma interação constante entre indivíduo, tarefa e ambiente, na qual cada experiência motora vivenciada contribui para ampliar a capacidade de adaptação e de aprendizagem do movimento.

A partir dessa perspectiva, reforça-se a importância de oportunidades variadas de prática, especialmente durante a infância, para favorecer a construção de habilidades sólidas e duradouras.

O desenvolvimento motor é resultado da interação entre características biológicas, ambientais e socioculturais. Ele não ocorre de maneira isolada, mas como um processo dinâmico influenciado por múltiplos fatores. Autores como Gallahue e Ozmun (2005) e Haywood e Getchell (2014) destacam que essas influências atuam de forma integrada e podem acelerar ou dificultar a aquisição de habilidades motoras.

Os fatores biológicos incluem maturação neurológica, crescimento físico, constituição corporal, força muscular e equilíbrio hormonal. A evolução do sistema nervoso central, por exemplo, permite que a criança ganhe controle voluntário dos movimentos, substituindo padrões reflexos por ações intencionais. Da mesma forma, mudanças relacionadas ao crescimento como aumento de massa muscular e ganho de estatura contribuem para novas possibilidades motoras.

O ambiente exerce papel decisivo ao oferecer estímulos, oportunidades de prática e experiências motoras variadas. Crianças expostas a espaços amplos, brinquedos, movimentos espontâneos e brincadeiras tendem a desenvolver melhor suas habilidades fundamentais. Ambientes restritivos ou com pouco estímulo podem limitar o repertório motor. Para Gallahue e Ozmun (2005), o ambiente é uma das dimensões essenciais para o desenvolvimento motor, pois molda as possibilidades de ação.

Elementos culturais, costumes familiares, valores sociais e expectativas de gênero influenciam diretamente como e quanto as crianças se movem. Em algumas culturas, atividades motoras são encorajadas desde cedo; em outras, há maior restrição.

Além disso, crenças sobre o que “meninos e meninas devem fazer” podem estimular ou limitar determinadas práticas corporais. A escola e a comunidade também desempenham papel importante ao promover ou restringir diferentes modalidades.

Aspectos psicológicos como motivação, autoconfiança, emoções e interações sociais afetam a forma como o indivíduo se envolve com atividades motoras. Uma criança

5 – FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO MOTOR

que acredita ser capaz tende a tentar mais vezes e persistir diante das dificuldades, aumentando as chances de dominar novas habilidades. Já experiências negativas podem gerar insegurança e evitar a prática, prejudicando o desenvolvimento motor.

Segundo o modelo de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), as características da tarefa regras, objetivos, materiais, complexidade e exigência técnica influenciam diretamente o desempenho motor. Alterações simples, como trocar o tamanho da bola, ajustar a altura de um alvo ou reduzir a velocidade de uma atividade, podem facilitar o aprendizado e permitir que diferentes indivíduos participem com sucesso.

6 – FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Os fatores ambientais exercem papel decisivo no desenvolvimento motor infantil, pois determinam o tipo, a quantidade e a variedade de experiências que a criança pode vivenciar. O ambiente é entendido como todo contexto físico e social no qual a criança está inserida casa, escola, comunidade, espaços públicos e naturais.

Para autores como Gallahue e Ozmun, as condições ambientais são um dos três pilares do desenvolvimento motor, ao lado do indivíduo e da tarefa, influenciando diretamente a qualidade da movimentação e da aprendizagem motora.

A disponibilidade de espaços amplos, seguros e estimulantes é essencial para favorecer a exploração motora. Ambientes ricos em objetos manipuláveis, superfícies variadas, obstáculos, brinquedos e materiais não estruturados, como cordas e caixas, ampliam as oportunidades para correr, pular, equilibrar-se e criar movimentos espontâneos.

Em contrapartida, ambientes restritos, inseguros ou com excesso de proibições reduzem significativamente a expressão motora, limitando o repertório de habilidades.

Outro elemento determinante é o incentivo dos adultos que convivem com a criança. Famílias e educadores que valorizam o brincar, oferecem tempo e recursos para a

exploração e participam das brincadeiras criam um ambiente emocional positivo, aumentando a motivação e a confiança da criança para se mover.

Ao contrário, quando predomina uma rotina sedentária ou quando há medo excessivo de quedas e acidentes, as oportunidades de movimento são reduzidas, prejudicando o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais.

O contexto sociocultural também influencia as oportunidades para brincar. Em comunidades onde o brincar é culturalmente valorizado, a criança tende a vivenciar uma maior diversidade de experiências corporais, como jogos tradicionais, brincadeiras de rua e atividades coletivas.

Já em contextos com forte presença de tecnologias digitais e espaços urbanos pouco adequados, as vivências motoras podem ser substituídas por atividades sedentárias, restringindo o desenvolvimento motor.

Nas instituições escolares, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ambiente deve ser pensado como um espaço intencional de promoção do movimento.

Pátios, quadras, parques, salas amplas e materiais adequados possibilitam a criação de situações variadas de exploração corporal, que estimulam tanto a motricidade ampla quanto fina. Além disso, a organização do tempo escolar é um fator ambiental: quando o brincar é previsto, valorizado e incluído no planejamento, a criança tem mais oportunidades de desenvolver habilidades motoras de forma natural e prazerosa.

O fator ambiental envolve a possibilidade de a criança experimentar brincadeiras livres, jogos estruturados e atividades dirigidas. O equilíbrio entre essas três dimensões garante que a criança possa tanto criar movimentos espontâneos quanto adquirir habilidades mais complexas, favorecendo a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento motor global.

Conforme reforçam Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), o ambiente deve ser visto como um facilitador das experiências motoras, oferecendo desafios adequados e oportunidades contínuas para brincar e aprender pelo movimento.

7 – DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS MOTORAS PARA ESPORTES E PRÁTICAS CORPORAIS MAIS COMPLEXAS

O desenvolvimento de estratégias motoras representa uma etapa avançada do processo de aprendizagem motora, caracterizada pela capacidade de integrar habilidades já consolidadas em ações coordenadas, ajustáveis e eficientes. Em contextos esportivos e práticas corporais mais complexas, essas estratégias permitem que o indivíduo selecione, combine e adapte movimentos de acordo com as exigências da tarefa e das condições do ambiente.

Segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), essa fase corresponde ao nível especializado, no qual o praticante demonstra maior precisão, controle e tomada de decisão motora.

A construção dessas estratégias decorre da interação entre experiência, maturação e prática sistematizada. À medida que o aluno aprimora suas habilidades fundamentais como correr, saltar, arremessar e manter equilíbrio passa a utilizá-las de forma integrada em situações que exigem rapidez na interpretação de informações, antecipação e variabilidade de respostas.

Em esportes coletivos, por exemplo, isso significa perceber deslocamentos dos adversários, ajustar trajetórias, selecionar o melhor passe ou decidir o momento adequado para realizar uma ação ofensiva ou defensiva. Assim, o movimento deixa de ser apenas execução técnica e passa a envolver elementos táticos e cognitivos.

Outro aspecto importante é que o desenvolvimento de estratégias motoras está diretamente relacionado à qualidade das experiências propostas pelo professor. Ambientes ricos em desafios motores, jogos modificados, atividades em pequenos grupos e situações-problema favorecem a criação e o refinamento dessas estratégias.

Como aponta Tani (1988), práticas diversificadas que envolvem resolução de problemas motores

ampliam a capacidade de adaptação e promovem autonomia decisional, fatores essenciais para o desempenho nas práticas corporais mais complexas.

Além disso, o desenvolvimento de estratégias motoras implica considerar o papel da percepção e da tomada de decisão. Em práticas como ginástica, dança ou esportes de precisão, o aluno precisa ajustar ritmo, força, amplitude, orientação espacial e fluidez dos gestos. Isso exige uma integração entre percepção corporal, planejamento motor e execução eficiente.

Ao vivenciar diferentes desafios, o estudante aprende a interpretar pistas ambientais, a antecipar demandas e a ajustar seus movimentos, tornando-se mais competente diante de situações imprevisíveis.

A experiência prévia também exerce influência significativa. Quanto mais variado for o repertório motor adquirido ao longo da infância, maior será a capacidade de transferir habilidades para contextos mais complexos.

Esse princípio, reforçado por Gallahue e Ozmun (2005), evidencia a importância de vivências amplas e diversificadas nas fases iniciais do desenvolvimento, criando bases sólidas para aprendizagens posteriores. Dessa forma, a progressão pedagógica dos movimentos fundamentais às habilidades especializadas deve ser planejada de modo contínuo e integrado.

Por fim, o desenvolvimento de estratégias motoras em esportes e práticas corporais complexas contribui não apenas para o desempenho técnico, mas também para aspectos socioemocionais, como autonomia, cooperação, leitura de jogo, criatividade e confiança.

Ao enfrentar desafios motores progressivos, o aluno amplia sua percepção de competência, fortalece vínculos sociais e aprimora sua capacidade de resolução de problemas, consolidando uma formação integral alinhada com os objetivos educacionais da Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento motor no contexto das práticas corporais evidencia sua relevância para a compreensão das transformações que caracterizam o comportamento motor humano. Esse processo, marcado por mudanças contínuas e influenciado por fatores biológicos, cognitivos, emocionais e socioculturais, constitui a base para a aquisição e o

aperfeiçoamento das habilidades que permitem ao indivíduo interagir de maneira competente com o ambiente.

A Educação Física, nesse cenário, assume papel fundamental ao mediar experiências que ampliam o repertório motor dos estudantes e contribuem para seu desenvolvimento integral.

A identificação das fases evolutivas do desenvolvimento motor possibilita ao professor compreender como as habilidades emergem, se consolidam e se refinam ao longo da vida. Esse conhecimento fortalece o planejamento pedagógico, pois orienta a escolha de atividades adequadas às necessidades e características dos alunos.

A organização de propostas coerentes com o estágio de desenvolvimento favorece aprendizagens significativas e evita práticas descontextualizadas que não respeitam a diversidade dos percursos motores.

A oferta de vivências diversificadas amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais, como coordenação, equilíbrio, agilidade e controle motor. Esse processo favorece a participação ativa, a autonomia e a confiança dos estudantes, fortalecendo a função formativa da Educação Física no ambiente escolar.

A compreensão do desenvolvimento motor como elemento estruturante do ensino possibilita intervenções pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e qualificadas. Quando o professor utiliza esse referencial, cria condições para que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de participação e aprimoramento.

Dessa forma, as práticas corporais assumem significado pedagógico ampliado, promovendo o desenvolvimento global dos sujeitos e consolidando o compromisso da Educação Física com uma formação crítica, reflexiva e orientada para a valorização do movimento humano.

REFERÊNCIAS

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline

D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

TANI, Go. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Kathleen Alana Da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Chico Falconi.



RESUMO

Este artigo aborda as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização inicial no Ensino Fundamental I, destacando os principais fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita. A alfabetização é compreendida como o domínio do sistema alfabético, enquanto o letramento refere-se ao uso social da língua escrita em diferentes contextos. Nesse sentido, ambos os processos são fundamentais e devem ocorrer de forma integrada no ambiente escolar. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a aspectos pedagógicos, cognitivos, sociais e familiares, exigindo uma atuação docente mais reflexiva e diversificada. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem escrita. Conclui-se que o enfrentamento dessas dificuldades depende de práticas pedagógicas significativas, que considerem o ritmo de aprendizagem dos alunos e valorizem contextos reais de uso da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses learning difficulties in the initial literacy process in Elementary School, highlighting the main factors that interfere with the acquisition of reading and writing skills. Literacy is understood as the mastery of the alphabetic system, while literacies refer to the social use of written language in different contexts. In this sense, both processes are essential and should occur in an integrated way within the school environment. Learning difficulties may be related to pedagogical, cognitive, social, and family factors, requiring a more reflective and diversified teaching practice. The study is characterized as a bibliographic review, based on authors who discuss literacy and written language development. It is concluded that addressing these difficulties depends on meaningful pedagogical practices that consider students' learning pace and value real contexts of reading and writing use.

Keywords: Literacy; Literacies; Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A alfabetização inicial no Ensino Fundamental I constitui uma etapa fundamental do processo educacional, pois é nesse momento que a criança desenvolve as bases para a leitura e a escrita. Esse processo não se limita apenas à decodificação do sistema alfabético, mas envolve também a inserção do aluno em práticas sociais de uso da língua escrita, articulando-se ao conceito de letramento. Dessa forma, compreender como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

No entanto, o processo de alfabetização é marcado por diversos desafios, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Entre esses desafios, destacam-se as diferentes formas de desenvolvimento cognitivo, a defasagem escolar, as condições socioeconômicas, além de práticas pedagógicas pouco diversificadas. Esses fatores podem comprometer o avanço da criança no processo de aquisição da leitura e escrita, exigindo do professor uma atuação mais atenta, reflexiva e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

A realização deste estudo justifica-se pela importância de compreender as causas e implicações das dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial, considerando seu impacto no percurso escolar dos alunos.

Além disso, a temática contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas, que favoreçam o desenvolvimento da leitura e escrita de forma contextualizada e eficiente.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, baseada na análise de obras de autores que discutem alfabetização, letramento e dificuldades de aprendizagem no contexto educacional. Por meio dessa abordagem, busca-se reunir e analisar diferentes contribuições teóricas sobre o tema, sem a realização de pesquisa de campo.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é analisar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os conceitos de alfabetização e letramento; identificar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem; e refletir sobre práticas pedagógicas que possam auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

1 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

A alfabetização inicial no Ensino Fundamental I é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, alfabetização e letramento são processos interdependentes, fundamentais para a formação do sujeito leitor e escritor.

Soares (2017) destaca que alfabetizar letrando significa garantir que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa de práticas sociais significativas de leitura.

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial têm sido amplamente discutidas no campo educacional, uma vez que muitos alunos apresentam obstáculos no desenvolvimento da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a fatores cognitivos, pedagógicos e sociais, exigindo uma análise ampla do processo educativo. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a

escrita, e essas construções devem ser compreendidas pelo professor como parte do processo de aprendizagem.

O conceito de letramento amplia a compreensão do ensino da leitura e da escrita, pois considera os usos sociais da língua em diferentes contextos. Kleiman (2008) afirma que o letramento envolve práticas sociais que vão além da simples decodificação, incluindo a participação em eventos de leitura e escrita presentes na sociedade. Dessa forma, a alfabetização não pode ser reduzida a métodos mecânicos e repetitivos.

As dificuldades de aprendizagem podem ser intensificadas por práticas pedagógicas tradicionais que priorizam a memorização e a repetição, sem considerar o contexto do aluno. Soares (2017) aponta que a fragmentação entre alfabetização e letramento pode comprometer o processo de aprendizagem, dificultando a construção de sentidos na leitura e na escrita.

Além dos fatores pedagógicos, aspectos socioeconômicos também influenciam diretamente o processo de alfabetização. Crianças que possuem pouco acesso a livros, histórias e práticas de leitura no ambiente familiar tendem a apresentar maior defasagem inicial. Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial na compensação dessas desigualdades sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de um ensino de língua portuguesa que integre leitura, escrita e oralidade de forma contextualizada e significativa (Brasil, 2018). Esse documento orienta práticas pedagógicas que valorizem diferentes gêneros textuais e situações reais de uso da linguagem.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) são fundamentais para compreender que o erro na alfabetização não deve ser visto como falha, mas como parte do processo de construção do conhecimento. A criança passa por diferentes níveis de hipóteses até compreender o sistema alfabético convencional.

Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador é essencial, pois ele atua como mediador do conhecimento e deve propor estratégias diversificadas que respeitem o ritmo de aprendizagem dos alunos. Para Moraes (2012), o ensino da alfabetização deve ser intencional e sistemático,

especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica.

A consciência fonológica é uma habilidade importante no processo de alfabetização, pois envolve a capacidade de perceber e manipular sons da fala. Dificuldades nesse aspecto podem comprometer o avanço da leitura e da escrita. Atividades lúdicas e sistemáticas podem auxiliar no desenvolvimento dessa competência.

Outro fator relevante é a necessidade de práticas pedagógicas que utilizem diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar. Rojo (2012) destaca que o trabalho com gêneros textuais contribui para o desenvolvimento do letramento, pois aproxima o aluno de situações reais de comunicação.

As dificuldades de aprendizagem também podem estar associadas a fatores emocionais, como baixa autoestima e insegurança diante das atividades escolares. Alunos que enfrentam repetidos insucessos podem desenvolver bloqueios em relação à leitura e escrita, o que exige intervenções pedagógicas sensíveis e acolhedoras.

A avaliação no processo de alfabetização deve ser contínua e diagnóstica, permitindo ao professor identificar avanços e dificuldades dos alunos ao longo do processo. Luckesi (2011) defende que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, e não apenas da classificação do estudante.

A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem requer estratégias pedagógicas diferenciadas, que respeitem as especificidades de cada estudante. A escola deve garantir o direito à aprendizagem por meio de práticas inclusivas e flexíveis.

O trabalho interdisciplinar pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização, pois permite que a leitura e a escrita sejam utilizadas em diferentes áreas do conhecimento. Isso amplia o repertório linguístico dos alunos e favorece a aprendizagem significativa.

O envolvimento da família também é um fator importante no processo de alfabetização, pois o incentivo à leitura no ambiente doméstico contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A parceria entre escola e família fortalece o processo educativo.

A defasagem na alfabetização inicial pode gerar impactos ao longo de toda a trajetória escolar do aluno, dificultando sua progressão nas etapas seguintes. Por isso, a intervenção precoce é fundamental para evitar o agravamento das dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas exclusivamente ao aluno, mas compreendidas como resultado de múltiplos fatores que envolvem escola, família e sociedade. Essa perspectiva amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Ao analisar as contribuições de Magda Soares (2017) e Roxane Rojo (2012), observa-se que ambas reconhecem a importância da leitura e da escrita como práticas sociais, indo além da simples decodificação do sistema alfabético. Soares (2017) enfatiza a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, defendendo que o ensino da escrita deve ocorrer de forma integrada às práticas sociais. Já Rojo (2012) amplia essa discussão ao destacar a multiplicidade de letramentos presentes na sociedade contemporânea, considerando diferentes linguagens, mídias e contextos de uso.

Em relação às contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e de Moraes (2012), percebe-se uma diferença na forma de compreender o processo de aprendizagem da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a criança constrói ativamente hipóteses sobre o sistema de escrita, passando por diferentes níveis de compreensão, o que valoriza o processo de construção do conhecimento.

Por outro lado, Moraes (2012) enfatiza a importância do ensino sistemático, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica e das relações entre fonemas e grafemas, destacando a necessidade de intervenção pedagógica intencional.

No que se refere à dimensão social da alfabetização, Kleiman (2008) apresenta uma perspectiva alinhada à ideia de letramento como prática social situada, enfatizando que o uso da escrita depende dos contextos culturais e sociais em que o sujeito está inserido.

Essa visão complementa a abordagem de Soares (2017), embora Kleiman dê maior ênfase às práticas sociais concretas, enquanto Soares busca integrar os aspectos

écnicos da alfabetização ao uso social da linguagem.

Por fim, ao comparar as contribuições de Soares (2017) e da BNCC (Brasil, 2018), percebe-se uma convergência quanto à necessidade de integrar leitura, escrita e oralidade no processo de alfabetização.

Enquanto Soares destaca o conceito teórico de alfabetizar letrando, a BNCC (2018) traduz essa perspectiva em orientações curriculares, propondo o trabalho com gêneros textuais e práticas de linguagem contextualizadas. Dessa forma, ambos os referenciais reforçam a ideia de que a alfabetização deve ser significativa, contextualizada e voltada para o uso social da linguagem escrita.

Assim, a alfabetização inicial deve ser compreendida como um processo dinâmico, que exige práticas pedagógicas significativas, formação docente adequada e integração entre alfabetização e letramento. Dessa forma, é possível promover uma aprendizagem mais efetiva, inclusiva e contextualizada.

2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial exigem que o processo de ensino seja planejado de forma intencional, diversificada e centrada no aluno. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel fundamental, pois são elas que possibilitam a mediação entre o conhecimento e a construção da leitura e da escrita. De acordo com Morais (2012), o ensino da alfabetização precisa ser sistemático, garantindo que a criança avance na compreensão do sistema de escrita alfabética de maneira progressiva e estruturada.

A adoção de metodologias ativas tem se mostrado uma estratégia importante para minimizar dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo, favorecendo sua participação e interação com diferentes formas de linguagem. Segundo Bacich e Moran (2018), práticas pedagógicas ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa, especialmente nos anos iniciais da

escolarização.

O uso de diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar também é uma estratégia relevante para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Rojo (2012) afirma que trabalhar com textos reais, presentes no cotidiano social, permite que o aluno compreenda a função da escrita em diferentes contextos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

As dificuldades de leitura e escrita podem ser reduzidas quando o professor utiliza práticas que valorizam a oralidade, a escuta e a interação entre os alunos. Nesse sentido, atividades em grupo, rodas de conversa e leitura compartilhada favorecem o desenvolvimento da linguagem e ampliam o repertório linguístico das crianças. Soares (2017) destaca que o letramento se consolida por meio de práticas sociais que envolvem o uso efetivo da leitura e da escrita.

Outro aspecto importante no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem é o desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve a percepção dos sons da fala e sua relação com a escrita. Morais (2012) ressalta que essa habilidade é fundamental para a compreensão do princípio alfabético, sendo necessário seu desenvolvimento de forma planejada e contínua.

As intervenções pedagógicas devem considerar as especificidades de cada aluno, respeitando seus ritmos e formas de aprendizagem. A diferenciação pedagógica é uma estratégia essencial nesse processo, pois permite que o professor adapte atividades de acordo com as necessidades dos estudantes. Conforme Perrenoud (2000), diferenciar o ensino significa criar condições para que todos aprendam, mesmo que por caminhos diferentes.

O uso de jogos educativos e recursos lúdicos também contribui significativamente para o processo de alfabetização. Esses recursos tornam o aprendizado mais motivador e facilitam a compreensão de conteúdos abstratos. Kishimoto (2011) destaca que o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil e pode ser um importante aliado no processo educativo.

A tecnologia digital também tem sido incorporada às práticas de alfabetização, ampliando as possibilidades

de ensino e aprendizagem. O uso de aplicativos, vídeos e plataformas educativas pode tornar o processo mais dinâmico e atrativo para as crianças. Entretanto, é necessário que essas ferramentas sejam utilizadas de forma pedagógica e planejada, evitando sua utilização apenas como entretenimento.

A avaliação diagnóstica contínua é uma estratégia essencial para identificar dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial. Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de acompanhamento do processo educativo, permitindo ao professor ajustar suas práticas conforme as necessidades dos alunos.

A formação docente é outro fator determinante para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Professores bem preparados conseguem identificar com maior precisão os obstáculos enfrentados pelos alunos e propor intervenções mais eficazes. Nóvoa (2009) ressalta que a formação docente deve ser contínua, articulando teoria e prática no contexto escolar.

A relação entre escola e família também desempenha papel importante no processo de alfabetização. O envolvimento familiar contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura e para o fortalecimento da aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, sendo o ambiente familiar um espaço significativo nesse processo.

As dificuldades de aprendizagem na alfabetização não devem ser vistas como incapacidade do aluno, mas como parte de um processo que pode ser superado com intervenções adequadas. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, e essas hipóteses devem ser compreendidas pelo professor como parte natural do desenvolvimento.

A criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula também é fundamental para favorecer a aprendizagem. Esse ambiente deve conter materiais escritos variados, como cartazes, livros, listas e produções dos alunos, estimulando o contato constante com a linguagem escrita.

A interdisciplinaridade é outra estratégia que contribui para o processo de alfabetização, pois permite a integração da leitura e da escrita em diferentes áreas do conhecimento. Isso amplia o sentido da aprendizagem e favorece a compreensão dos conteúdos escolares.

O acompanhamento individualizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem é essencial para garantir avanços no processo de alfabetização. O professor deve observar atentamente o desenvolvimento de cada estudante, propondo intervenções específicas quando necessário.

Ao comparar as contribuições de Moraes (2012) e Bacich e Moran (2018), observa-se que ambos reconhecem a importância de práticas pedagógicas mais intencionais e ativas no processo de alfabetização. Moraes (2012) enfatiza a necessidade de um ensino sistemático da escrita, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica e das relações entre fonemas e grafemas.

Já Bacich e Moran (2018) defendem o uso de metodologias ativas, destacando o protagonismo do aluno e a aprendizagem por meio da participação, interação e resolução de problemas, ampliando a perspectiva metodológica do ensino.

No que se refere ao uso de gêneros textuais, Rojo (2012) apresenta uma abordagem centrada nas práticas sociais de linguagem, defendendo que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer por meio de textos reais e contextualizados. Essa perspectiva se aproxima da ideia de letramento discutida por Soares (2017), embora Rojo enfatize mais a diversidade de práticas comunicativas contemporâneas, enquanto Soares busca integrar o domínio do sistema alfabético ao uso social da língua.

Em relação às estratégias pedagógicas, Kishimoto (2011) e Moraes (2012) apresentam contribuições complementares, porém com enfoques distintos. Kishimoto (2011) destaca a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, defendendo o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

Moraes (2012), por sua vez, concentra-se no ensino estruturado da alfabetização, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica, indicando que

o lúdico pode ser um recurso complementar, mas não substitui a sistematização do ensino.

Ao analisar as contribuições de Perrenoud (2000) e Luckesi (2011), percebe-se que ambos criticam práticas pedagógicas tradicionais e classificatórias, defendendo uma avaliação mais formativa. Perrenoud (2000) enfatiza a diferenciação pedagógica como estratégia para atender à diversidade dos alunos, enquanto Luckesi (2011) destaca a avaliação como um instrumento ético e processual voltado para a aprendizagem.

Assim, ambos convergem na ideia de que a avaliação deve orientar a prática docente, mas diferem no foco: Perrenoud prioriza a adaptação do ensino e Luckesi enfatiza o papel formativo e reflexivo da avaliação.

Por fim, as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização devem ser planejadas de forma reflexiva e contextualizada, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos educacionais. Assim, é possível promover um ensino mais inclusivo e eficaz, capaz de superar as dificuldades de aprendizagem e garantir o direito à alfabetização plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial no Ensino Fundamental I, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e cognitivos que influenciam esse processo. Ao longo da discussão, foi possível compreender que a alfabetização não se restringe à decodificação do sistema de escrita, mas envolve também a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, conforme apontam as abordagens de alfabetização e letramento.

Verificou-se que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização são fenômenos multifatoriais, não podendo ser atribuídas exclusivamente ao aluno. Aspectos como práticas pedagógicas tradicionais, defasagens socioeconômicas, ausência de estímulos familiares e fragilidades na formação docente exercem influência direta no desempenho escolar. Dessa forma, torna-se essencial uma compreensão ampla do processo educativo, que considere o contexto em que o aluno está inserido.

Constatou-se também que estratégias pedagógicas diversificadas, como o uso de gêneros textuais, metodologias ativas, atividades lúdicas e práticas avaliativas diagnósticas, contribuem significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem. Além disso, a atuação do professor como mediador do conhecimento se mostra fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa e contextualizada.

Por meio da análise teórica realizada, percebeu-se a convergência entre diferentes autores quanto à importância de integrar alfabetização e letramento no processo de ensino. Embora apresentem enfoques distintos, os estudos de Soares, Rojo, Moraes, Ferreira e outros autores reforçam a necessidade de práticas pedagógicas mais reflexivas, sistemáticas e voltadas para o uso social da linguagem.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial depende de um conjunto articulado de fatores, envolvendo escola, professores, família e políticas educacionais. Assim, ressalta-se a importância de uma educação inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa, garantindo que todas as crianças tenham condições reais de se apropriar da leitura e da escrita de forma plena.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lillian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

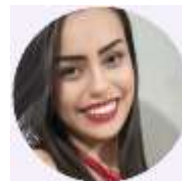
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AMBIENTES, INTERAÇÕES E LINGUAGENS EXPRESSIVAS

Daniella Pereira Da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Chico Falconi.



RESUMO

Este estudo discute a importância da documentação pedagógica como instrumento de observação, registro e reflexão na Educação Infantil, analisando como essa prática contribui para a valorização das experiências, vozes e produções das crianças. A documentação é compreendida como um processo intencional que possibilita ao professor interpretar o cotidiano, tornar visíveis as aprendizagens e qualificar o planejamento pedagógico. A pesquisa, de natureza bibliográfica, utiliza autores contemporâneos da área para compreender de que maneira diferentes modalidades de registro como portfólios, painéis, narrativas e registros visuais favorecem o protagonismo infantil, o diálogo com as famílias e a avaliação formativa. Os resultados indicam que a documentação pedagógica amplia a escuta sensível, fortalece a observação sistemática e orienta práticas educativas mais coerentes com os princípios da BNCC, ao reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Conclui-se que investir em processos de documentação não apenas qualifica o fazer docente, mas também promove maior compreensão sobre o percurso de aprendizagem, exigindo intencionalidade, ética e reflexão contínua.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

This study discusses the importance of pedagogical documentation as a tool for observation, recording, and reflection in Early Childhood Education, analyzing how this practice contributes to valuing children's experiences, voices, and productions. Pedagogical documentation is understood as an intentional process that enables teachers to interpret daily activities, make learning visible, and strengthen educational planning. This bibliographic research draws on contemporary authors in the field to examine how different forms of documentation such as portfolios, panels, narratives, and visual records support children's protagonism, foster dialogue with families, and promote formative assessment. The results indicate that pedagogical documentation enhances sensitive listening, strengthens systematic observation, and guides educational

practices aligned with the principles of the BNCC by recognizing the child as an active, competent subject and a producer of culture. It is concluded that investing in documentation processes not only improves teaching practice but also deepens the understanding of learning pathways, requiring intentionality, ethics, and continuous reflection.

Keywords: Pedagogical documentation; Early Childhood Education; Child protagonism.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica tem ganhado destaque na Educação Infantil por seu potencial de tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e de qualificar o planejamento docente. Mais do que um registro de atividades, ela se configura como uma prática investigativa que revela as interações, os interesses e as formas singulares de expressão da infância.

Nesse sentido, compreender seu papel no cotidiano escolar contribui para fortalecer uma educação que reconhece a criança como produtora de cultura, protagonista e participante ativa do próprio desenvolvimento, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

Apesar de sua relevância, a implementação da documentação pedagógica nas instituições de Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos profissionais, a escassez de tempo destinado ao registro e à reflexão, e a compreensão limitada sobre o caráter investigativo dessa prática.

Muitos professores relatam dificuldades em selecionar evidências significativas, organizar documentos

e transformar registros em instrumentos efetivos de avaliação e planejamento, o que demonstra a necessidade de aprofundar estudos e reflexões sobre o tema.

Justifica-se, portanto, a realização deste trabalho, pois a documentação pedagógica representa um recurso essencial para compreender o percurso de aprendizagem das crianças e para aprimorar as práticas educativas.

Ao favorecer a escuta atenta, a observação sensível e o diálogo entre profissionais, famílias e crianças, ela contribui para práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e alinhadas às necessidades reais do grupo. Assim, investigar esse tema permite ampliar o repertório teórico-metodológico dos educadores e fortalecer uma cultura de reflexão e investigação na Educação Infantil.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que tem como finalidade reunir, analisar e interpretar produções científicas sobre documentação pedagógica. Foram consultados livros, artigos e publicações disponíveis em bases digitais, possibilitando a compreensão de diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas ao tema. Essa metodologia permite identificar conceitos, desafios, avanços e contribuições consolidadas na literatura, oferecendo uma base sólida para o aprofundamento da discussão.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar o papel da documentação pedagógica na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como objetivos específicos, busca-se: identificar diferentes formas e finalidades de documentação pedagógica presentes na literatura; compreender como esses registros contribuem para o protagonismo infantil e para a avaliação formativa; analisar os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessa prática; e discutir caminhos possíveis para fortalecer o uso da documentação como instrumento de reflexão e planejamento pedagógico.

1 - DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica tem se consolidado como um instrumento fundamental para qualificar as

práticas educativas na Educação Infantil, pois torna visível o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mais do que registrar atividades, ela possibilita compreender os modos singulares com que cada criança pensa, sente e interage com o mundo, conforme destacam Rinaldi (2012) e Oliveira-Formosinho (2019). Nesse sentido, o registro deixa de ser um produto final para tornar-se parte do processo de observação, escuta e reflexão docente.

Historicamente, a documentação pedagógica adquire força com a abordagem de Reggio Emilia, que a compreende como um modo de tornar visíveis não apenas as produções infantis, mas também as intenções pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2019). Essa perspectiva sustenta que o registro é um ato ético, pois valoriza a voz da criança e legitima sua participação ativa no processo educativo.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça o papel dos registros na Educação Infantil ao afirmar que eles devem apoiar a avaliação formativa, documentar aprendizagens e orientar o planejamento docente. A BNCC enfatiza que o registro deve priorizar processos, e não apenas resultados, fortalecendo uma pedagogia que privilegie a experiência, a investigação e o protagonismo das crianças.

A documentação pedagógica também tem sido compreendida como uma prática reflexiva, uma vez que possibilita ao professor analisar sua própria atuação. De acordo com Vieira, Brotto e Corsino (2020), ao registrar e revisar situações pedagógicas, o docente consegue identificar necessidades do grupo, reorganizar rotinas, ajustar propostas e construir práticas mais coerentes com as necessidades das crianças.

Para além de registros escritos, a documentação pode assumir formatos variados, como fotografias, vídeos, áudios, desenhos, produções infantis e narrativas interpretativas. Segundo Bondioli e Mantovani (2016), a diversidade de linguagens assegura que diferentes formas de expressão da criança sejam reconhecidas como legítimas, permitindo uma compreensão mais completa

sobre seus modos de pensar e agir.

A interpretação dos registros é um aspecto central nessa prática. Como afirma Barbosa (2018), documentar não é apenas coletar informações, mas atribuir significados às experiências e compreender as intenções infantis. Trata-se de um trabalho analítico que exige observação cuidadosa, escuta sensível e capacidade de interpretação.

Nesse movimento de interpretação, a documentação pedagógica aproxima-se de processos investigativos. Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) destacam que registrar é investigar, pois o professor busca pistas, formula hipóteses, analisa evidências e reorganiza sua prática a partir das informações produzidas. Assim, a documentação torna-se uma metodologia de pesquisa cotidiana dentro da própria sala de aula.

Outro aspecto relevante é a participação das crianças na documentação. Em muitas práticas contemporâneas, especialmente inspiradas em Reggio Emilia, as crianças são convidadas a revisitar registros, observar suas próprias produções e dialogar sobre o que aprenderam. Para Rinaldi (2012), esse processo ajuda a desenvolver metacognição, autonomia e consciência sobre suas aprendizagens.

A documentação também cumpre papel social e comunicacional, contribuindo para a relação entre escola e família. Ao compartilhar registros, a instituição possibilita que as famílias compreendam o percurso educativo de forma mais profunda. Segundo Abramowicz e Rodrigues (2014), esse diálogo fortalece vínculos e amplia a corresponsabilidade no processo educativo.

Contudo, a implementação da documentação pedagógica envolve desafios. Professores frequentemente relatam dificuldades relacionadas ao tempo para registrar, selecionar evidências significativas e sistematizar informações. Estudos como os de Lima e Sordi (2022) apontam que, sem formação específica, a documentação corre o risco de se tornar apenas um acúmulo de registros desconexos, sem função pedagógica clara.

A formação continuada aparece como elemento central para superar tais obstáculos. De acordo com Barbosa e Horn (2018), quando os professores têm

oportunidades de estudo e reflexão sobre documentação, passam a compreender seu caráter investigativo e conseguem transformar registros em instrumentos efetivos de avaliação e planejamento.

Esses três elementos não são três substâncias, mas três dimensões inseparáveis de uma mesma vida espiritual. A mente que se recorda, se entende e se ama é uma só, mas se manifesta triplamente. A analogia com a Trindade se impõe:

Outro desafio diz respeito à cultura de avaliação presente em muitas escolas, ainda baseada em listas de competências e descritores padronizados. Nessa lógica, a documentação pode ser reduzida a meros relatórios administrativos. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2021), é necessário construir concepções de avaliação formativa, que valorizem processos e respeitem a singularidade das infâncias.

Mesmo com dificuldades, pesquisas recentes indicam avanços significativos na consolidação da documentação como prática pedagógica qualificada. Estudos de Costa e Mello (2023) demonstram que escolas que adotam a documentação de forma sistemática conseguem ampliar o diálogo entre professores, promover práticas colaborativas e melhorar a organização do trabalho pedagógico.

Além de fortalecer o olhar docente, a documentação contribui para democratizar o currículo. Segundo Nascimento e Duarte (2022), ao registrar experiências reais das crianças, o professor evidencia suas culturas, interesses e modos de viver, permitindo que o currículo seja construído de maneira contextualizada e significativa.

A documentação pedagógica também colabora para promover uma educação antirracista e inclusiva. Isso ocorre porque, ao tornar visíveis trajetórias, experiências e identidades diversas, ela permite que desigualdades sejam reconhecidas e confrontadas. Como afirmam Gomes e Oliveira (2021), registrar é também um ato político, pois envolve escolher o que mostrar e como narrar.

No campo da pesquisa acadêmica, a documentação tem sido utilizada como fonte de dados,

especialmente em estudos que buscam compreender práticas pedagógicas e processos de aprendizagem. Bardin (2016), ao discutir análise de conteúdo, destaca que documentos pedagógicos são fontes ricas para identificar significados, padrões e interpretações presentes no cotidiano escolar.

O trabalho colaborativo entre professores é outro aspecto favorecido pela documentação. De acordo com Horn (2020), quando docentes compartilham registros, discutem interpretações e planejam coletivamente, constroem práticas mais coerentes e fortalecem a autoria pedagógica.

Por fim, a documentação pedagógica assume papel formativo para a própria escola, pois permite construir memória institucional. Conforme defendem Barbosa e Fernandes (2020), os registros possibilitam que a instituição reflita sobre sua história, identifique avanços e revise práticas, constituindo-se em ferramenta de desenvolvimento institucional.

Dessa forma, a documentação pedagógica deve ser compreendida como uma prática potente, que articula observação, reflexão e planejamento, dando visibilidade às experiências infantis e qualificando o trabalho docente. Seu uso intencional e fundamentado contribui para a construção de uma Educação Infantil que valoriza a infância, promove o protagonismo das crianças e fortalece uma pedagogia democrática, investigativa e humanizada.

2 – A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DAS PRÁTICAS COMO EIXO DA EXPERIÊNCIA INFANTIL

A organização dos ambientes educativos representa um dos pilares para a promoção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, sobretudo quando se compreende que a criança aprende pela ação, pela experimentação e pelas interações sociais.

Nessa perspectiva, o espaço pedagógico não se limita a um cenário físico, mas constitui-se em elemento ativo do processo educativo, capaz de estimular, desafiar e acolher as crianças (HORN, 2020). Assim, pensar o espaço implica refletir sobre sua intencionalidade, sua acessibilidade e sua coerência com as concepções de

infância que orientam o trabalho pedagógico.

Segundo Faria e Finco (2021), os ambientes estruturados de forma estética, funcional e sensível ampliam a autonomia das crianças, permitindo que explorem diferentes linguagens e modos de expressão. Essa compreensão está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam a necessidade de ambientes ricos em possibilidades, nos quais os pequenos possam construir conhecimentos por meio de múltiplas experiências (BRASIL, 2010).

Portanto, a materialidade da sala de aula traduz a visão de criança competente, investigativa e protagonista.

Ao analisar a prática cotidiana das instituições de Educação Infantil, observa-se que a organização do espaço influencia diretamente a qualidade das interações e das experiências vividas. Ambientes limitados, desorganizados ou pouco acessíveis tendem a restringir as iniciativas infantis, diminuindo o tempo e a qualidade das explorações. Já ambientes planejados com intencionalidade pedagógica promovem maior engajamento e participação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2019).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos materiais pedagógicos como mediadores das experiências. De acordo com Barbosa e Richter (2022), a seleção de materiais diversificados, esteticamente apresentados e acessíveis às crianças favorece a construção de aprendizagens mais ricas. Esses autores reforçam que a materialidade comunica valores e expectativas, sendo parte constitutiva de uma pedagogia da escuta e da observação sensível.

Nessa perspectiva, o professor atua como curador do ambiente, selecionando objetos, organizando cantos e estruturando situações que incentivem a descoberta. Como afirma Oliveira-Formosinho (2020), cabe ao educador ajustar o ambiente às necessidades do grupo, considerando tanto as singularidades individuais quanto o desenvolvimento coletivo. Assim, o espaço se transforma continuamente, acompanhando os interesses e as experiências das crianças.

No entanto, a organização do espaço não se

resume à disposição física, mas envolve também o planejamento das rotinas. De acordo com Rocha (2021), rotinas estáveis, flexíveis e coerentes contribuem para um ambiente emocionalmente seguro, elemento fundamental para que as crianças explorem e criem. Quando bem estruturadas, as rotinas oferecem previsibilidade, mas também possibilidade de escolhas e protagonismo infantil.

O conceito de “ambiente como terceiro educador”, amplamente discutido pela abordagem de Reggio Emilia, reforça a importância da estética, da funcionalidade e da intencionalidade do espaço (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2019).

Tal perspectiva considera que o ambiente dialoga com as crianças, convidando-as à investigação e ao envolvimento ativo. Assim, a organização dos espaços deve promover relações, favorecer narrativas e estimular a imaginação.

Estudos recentes também evidenciam que ambientes inclusivos promovem maior equidade na Educação Infantil. Para Aquino e Vasconcellos (2023), a acessibilidade física e material garante que todas as crianças participem integralmente das atividades, reforçando o direito à aprendizagem e à convivência. Essa visão amplia a compreensão da inclusão além da presença, destacando a importância da participação e do protagonismo.

Em instituições localizadas em territórios vulneráveis, o espaço pode assumir um papel ainda mais significativo. Nesses contextos, ambientes bem organizados funcionam como territórios de cuidado, proteção e oportunidade. Como afirma Carvalho (2022), a estética do ambiente comunica dignidade e valor às crianças, contribuindo para superar desigualdades históricas que afetam suas trajetórias escolares e sociais.

Outro desafio importante envolve a formação docente para o uso intencional dos espaços. Muitos profissionais não tiveram, durante a graduação, oportunidades de refletir sobre o ambiente como recurso pedagógico (GASPAR; CAMPOS, 2022). Isso evidencia a necessidade de políticas de formação continuada que contemplem práticas de observação, documentação e

reorganização dos espaços como prática permanente da instituição.

Aliado a isso, a documentação pedagógica emerge como ferramenta essencial para compreender como as crianças se relacionam com o ambiente. Segundo Barbosa e Fochi (2021), a documentação permite registrar pistas sobre interesses, modos de agir, hipóteses e necessidades, orientando ajustes nos espaços e nas propostas. É um processo investigativo que aproxima professores e crianças em um diálogo constante.

A participação das famílias constitui outro elemento importante na construção dos espaços educativos. Pesquisas apontam que ambientes que trazem referências culturais e identitárias das crianças fortalecem vínculos e ampliam o sentimento de pertencimento (SOUZA; BARBOSA, 2020). Assim, convidar as famílias para contribuir com objetos, narrativas e memórias pode tornar os ambientes mais significativos.

A tecnologia também tem sido incorporada aos ambientes da Educação Infantil, mas com a cautela necessária. Para Costa e Martins (2022), recursos digitais devem ser utilizados de forma equilibrada, garantindo que não substituam experiências corporais, sensoriais e sociais, fundamentais nessa etapa da educação. Quando bem integrados, podem ampliar explorações e registros, mas nunca substituir interações humanas.

Outro ponto relevante consiste na relação entre ambiente interno e externo. Espaços ao ar livre oferecem oportunidades únicas para experiências motoras, sensoriais e investigativas (LARA; FERREIRA, 2023). O contato com a natureza amplia a criatividade, reduz o estresse e favorece a compreensão do mundo físico. Assim, áreas externas devem ser planejadas como extensões da sala de aula, não como momentos isolados de recreação.

As interações entre as crianças também são mediadas pelo ambiente. Conforme Valsiner (2020), contextos organizados para promover cooperação e resolução de problemas estimulam processos sociocognitivos fundamentais. O ambiente, portanto, influencia diretamente a qualidade das relações sociais e o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Assim, o capítulo evidencia que a organização do espaço é um elemento estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao transformar ambientes em territórios de exploração, cuidado e investigação, educadores ampliam as possibilidades de ação das crianças, fortalecendo seu protagonismo e sua autonomia. A construção desses ambientes demanda sensibilidade, observação, intencionalidade e compromisso ético com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade compreender de que maneira os ambientes, as interações e as linguagens expressivas contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível alcançar os objetivos propostos e identificar elementos fundamentais que estruturam práticas pedagógicas qualificadas.

O estudo evidenciou que espaços organizados com intencionalidade, relações pautadas na escuta e no respeito às experiências infantis e a valorização das múltiplas formas de expressão são condições essenciais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

As análises realizadas permitiram responder ao problema de pesquisa, demonstrando que a qualidade das práticas educativas depende diretamente da forma como o professor planeja, observa, media e registra as experiências cotidianas. Constatou-se que ambientes bem estruturados estimulam a curiosidade e a autonomia; que as interações favorecem a construção coletiva do conhecimento; e que as linguagens expressivas ampliam a criatividade, o pensamento simbólico e a comunicação entre as crianças. Dessa forma, o estudo reforça a importância de uma pedagogia sensível, investigativa e comprometida com o protagonismo infantil.

Como pesquisadora da área, foi possível observar que esta revisão bibliográfica contribui para a sistematização de conhecimentos relevantes sobre a Educação Infantil e oferece subsídios para fortalecer a prática pedagógica. Além disso, o estudo suscita reflexões sobre os desafios ainda presentes nas instituições, tais como a necessidade de formação continuada, o aprimoramento da documentação pedagógica e a criação de

oportunidades que garantam maior participação das crianças nos processos educativos.

É importante destacar que este trabalho possui limitações próprias de pesquisas bibliográficas, uma vez que não inclui observação direta de práticas escolares. Apesar disso, a análise do material estudado possibilitou identificar tendências, lacunas e perspectivas que podem orientar novos estudos. Entre elas, destaca-se a necessidade de pesquisas que aprofundem a relação entre organização dos ambientes, currículo e desenvolvimento infantil, bem como investigações sobre o impacto da formação docente na qualidade das práticas realizadas.

Por fim, considera-se que esta pesquisa traz contribuições relevantes para o campo da educação ao promover uma reflexão crítica sobre a importância de práticas intencionais e fundamentadas na compreensão da infância como uma etapa singular da vida. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam inspirar educadores e pesquisadores a construir experiências mais significativas, acolhedoras e criativas, fortalecendo a aprendizagem e ampliando as possibilidades de desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2021.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane. **A relação escola-família e a documentação pedagógica**. *Cadernos de Educação Infantil*, v. 20, n. 2, p. 45-59, 2014.
- AQUINO, Luciana; VASCONCELLOS, Maria Cristina. **Ambientes inclusivos na Educação Infantil: acessibilidade e participação**. *Revista Educação em Foco*, v. 28, n. 3, p. 112-128, 2023.

- ALMEIDA, Maria Elizabeth; VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e aprendizagem na infância.** *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-18, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen. **Documentação pedagógica na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen; FERNANDES, Natália. **Cultura institucional e memória escolar na Educação Infantil.** *Estudos em Educação*, v. 27, n. 1, p. 90-108, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen; FOCHI, Paulo. **Documentação pedagógica, espaços e práticas investigativas na Educação Infantil.** *Pátio Educação Infantil*, v. 19, n. 65, p. 10-15, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Linguagens, infância e práticas educativas.** Porto Alegre: Penso, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra. **Materiais pedagógicos e estética do ambiente educativo.** *Revista Zero-a-Seis*, v. 24, n. 45, p. 87-104, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **The Child's Right to Quality Education: Documentation in Early Childhood Education.** New York: Springer, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jussara. **Desafios estruturais na Educação Infantil brasileira.** *Revista Retratos da Escola*, v. 15, n. 32, p. 112-130, 2021.
- CARVALHO, Silvana. **Estética, dignidade e cuidado em territórios vulneráveis.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, e08576, 2022.
- CHRISTIE, James; ROSKOS, Kathleen. **Play and cognitive development in early childhood.** *Early Childhood Research Journal*, v. 48, p. 1-12, 2020.
- COELHO, Maria Eduarda; STRIEDER, Daniela. **Narrativas infantis e linguagem oral na Educação Infantil.** *Revista Interação*, v. 47, p. 233-250, 2022.
- COSTA, Ana Paula; MARTINS, Beatriz. **Tecnologias e materialidades na Educação Infantil.** *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-19, 2022.
- COSTA, Helena; MELLO, Deborah. **Práticas colaborativas e documentação pedagógica.** *Educação em Revista*, v. 39, p. 1-22, 2023.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação Infantil: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **The hundred languages of children.** 4. ed. Santa Barbara: Praeger, 2019.
- FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela. **Ambientes educativos e infância.** *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, p. 1-18, 2021.
- FOCHI, Paulo. **Escuta sensível e mediação docente.** *Revista Primeira Infância*, v. 5, n. 2, p. 34-49, 2020.
- GASPAR, Maria; CAMPOS, Eliane. **Formação docente e organização de ambientes.** *Revista Diálogo Educacional*, v. 22, p. 1500-1520, 2022.
- GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Roseli. **Educação antirracista na infância.** *Cadernos de Educação*, v. 20, n. 3, p. 55-72, 2021.
- HORN, Maria da Graça. **A organização do espaço na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2020.

- KISHIMOTO, Tizuko; SANTOS, Paula. **Práticas tradicionais e reorganização dos espaços**. *Educação e Linguagem*, v. 26, p. 120-137, 2022.
- KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Rosilda. Avaliação formativa e documentação na Educação Infantil. *Revista da Infância*, v. 7, n. 1, p. 15-31, 2021.
- LARA, Milena; FERREIRA, Roberto. **Espaços externos e aprendizagem na infância**. *Educação Ambiental em Ação*, v. 21, p. 77-92, 2023.
- LIMA, Jaqueline; SORDI, Sandra. **Desafios da documentação pedagógica**. *Revista da Educação Infantil*, v. 17, n. 1, p. 100-118, 2022.
- LOPES, André; OLIVEIRA, Clara. **Interações entre pares na Educação Infantil**. *Psicologia da Infância*, v. 14, p. 40-57, 2023.
- MARTINS, Célia; OLIVEIRA, Bianca. **Estética e sensibilidade nos ambientes educativos**. *Educação e Arte*, v. 25, n. 3, p. 211-229, 2023.
- NASCIMENTO, Thiago; DUARTE, Gabriela. **Currículo contextualizado e experiências infantis**. *Revista Currículo e Infância*, v. 10, n. 2, p. 55-70, 2022.
- OLIVEIRA, Marta; TOMÁS, Fernanda. **Interações e desenvolvimento infantil**. *Psicopedagogia Hoje*, v. 35, n. 2, p. 98-113, 2022.
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia em Participação**. Porto: Porto Editora, 2019.
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. **Organização do ambiente como prática educativa**. *Educação Infantil em Revista*, v. 6, p. 1-13, 2020.
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. **A documentação como investigação**. *Cadernos de Investigação Educacional*, v. 8, p. 20-37, 2011.
- RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia**. 2. ed. London: Routledge, 2012.
- RINALDI, Carlina. **Projetos investigativos na infância**. *Reggio Studies Journal*, v. 5, n. 1, p. 12-27, 2019.
- ROCHA, Eloísa. **Rotinas e segurança emocional na Educação Infantil**. *Infância & Educação*, v. 26, p. 33-48, 2021.
- SOUZA, Priscila; BARBOSA, Maria Carmen. **Identidade, cultura e participação das famílias**. *Educação em Perspectiva*, v. 11, p. 188-204, 2020.
- VALSINER, Jaan. **Cultura e desenvolvimento humano**. São Paulo: Cortez, 2020.
- VIEIRA, Lúcia; BROTO, Paulo; CORSINO, Luciana. **A documentação como prática reflexiva**. *Educação Infantil – Estudos*, v. 9, n. 2, p. 70-89, 2020.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Catarina Erica Silqueira De Souza

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade de São Paulo (Unicid) (2019); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Universidade de São Paulo (2021); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Presidente Epitácio Pessoa.



RESUMO

A construção de uma educação comprometida com a equidade exige que as instituições escolares reconheçam e valorizem a diversidade presente nos espaços educativos. Nesse contexto, a educação inclusiva na Educação Infantil ocupa papel relevante, pois é nessa etapa que a criança inicia suas experiências de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral. O presente artigo discute os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, destacando a importância das práticas pedagógicas inclusivas, da alfabetização e do letramento como processos fundamentais para o desenvolvimento da criança. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, infância, alfabetização e desenvolvimento humano, além de documentos legais que orientam as políticas educacionais brasileiras. A análise evidencia que a efetivação da inclusão depende da formação continuada dos docentes, da flexibilização curricular, da adaptação de recursos pedagógicos e da construção de práticas colaborativas entre escola, família e profissionais especializados. Também se destaca a relevância do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) como estratégia de acompanhamento das crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Conclui-se que a educação inclusiva precisa ser compreendida como compromisso ético, social e pedagógico voltado à garantia do direito de aprender de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The construction of an educational system committed to equity requires schools to recognize and value diversity within educational spaces. In this context, inclusive education in Early Childhood Education plays a significant role, since this stage represents children's first experiences with socialization, learning and integral development. This article discusses the main challenges and possibilities related to the inclusion of children who are part of the target audience of special education in Early Childhood Education,

emphasizing the importance of inclusive pedagogical practices, literacy and language development processes. The study is based on bibliographic research supported by authors who discuss inclusive education, childhood, literacy and human development, as well as Brazilian educational policies and legal documents. The analysis demonstrates that the effectiveness of inclusion depends on continuous teacher training, curricular flexibility, adaptation of pedagogical resources and collaborative work among school staff, families and specialized professionals. The study also highlights the relevance of the Pedagogical Support Project (PAP) as a strategy to support children experiencing learning difficulties. It is concluded that inclusive education should be understood as an ethical, social and pedagogical commitment aimed at ensuring the right to learning for all children.

Keywords: Inclusive education; Early Childhood Education; Literacy; Pedagogical practices; Child development.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como uma importante perspectiva educacional voltada à garantia do direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Essa concepção rompe com práticas históricas de exclusão e segregação ao defender que as diferenças humanas devem ser compreendidas como parte constitutiva do ambiente escolar.

Na Educação Infantil, a inclusão assume relevância ainda maior, pois essa etapa corresponde ao período em que a criança estabelece vínculos sociais, desenvolve a linguagem, amplia experiências culturais e constrói conhecimentos fundamentais para sua formação. Dessa forma, assegurar experiências inclusivas desde os primeiros anos de escolarização contribui para o fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor.

A escola inclusiva precisa reconhecer que cada criança possui ritmos, necessidades e formas particulares de aprendizagem. Assim, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer a participação efetiva de todas as crianças nas atividades escolares, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Além disso, discutir inclusão na Educação Infantil implica refletir sobre a formação docente, as condições estruturais das instituições de ensino e a implementação de políticas públicas que garantam suporte pedagógico adequado às escolas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva na Educação Infantil, enfatizando os desafios enfrentados pelas instituições escolares e as possibilidades pedagógicas que favorecem a aprendizagem das crianças. Também busca discutir a relação entre inclusão, alfabetização e letramento, considerando a experiência pedagógica desenvolvida no Projeto de Apoio Pedagógico (PAP).

A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e à alfabetização na infância.

1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças têm direito à educação de qualidade em ambientes comuns de ensino, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou sensoriais. Nesse sentido, a escola deve organizar-se para atender à diversidade presente em sala de aula, promovendo estratégias que garantam participação e aprendizagem.

No Brasil, a legislação educacional assegura o direito à inclusão escolar por meio de importantes documentos normativos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça a necessidade de atendimento

educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que orienta os sistemas de ensino quanto à garantia do acesso, da permanência e da participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sob a perspectiva pedagógica, a inclusão exige mudanças nas práticas escolares, no currículo e nas formas de avaliação. A escola inclusiva precisa superar modelos homogêneos de ensino e reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar implica reorganizar a escola para que ela atenda todos os estudantes sem discriminação. Já Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, evidenciando a importância da convivência entre diferentes crianças nos espaços escolares.

- 1.1. **Educação infantil e processos inclusivos** Henry
2. A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel essencial no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que são construídas experiências relacionadas à socialização, à comunicação, à autonomia e à aprendizagem.
3. No contexto inclusivo, torna-se fundamental garantir que todas as crianças tenham acesso às experiências propostas no cotidiano escolar. O brincar, as interações e as vivências lúdicas precisam ser organizados de forma acessível, favorecendo a participação de todas as crianças.

A inclusão na infância não se limita à presença física da criança na escola. Ela envolve acolhimento, pertencimento e participação ativa nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, cabe ao professor observar as necessidades individuais dos estudantes

e propor intervenções que considerem os diferentes modos de aprender.

A adaptação de materiais, espaços e estratégias metodológicas constitui importante recurso para garantir a participação efetiva das crianças público-alvo da educação especial. Recursos visuais, materiais concretos, jogos pedagógicos e tecnologias assistivas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades infantis.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria entre escola e família. O diálogo constante com os responsáveis possibilita compreender melhor as necessidades das crianças e construir estratégias pedagógicas mais adequadas.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores regentes, profissionais de apoio e equipe gestora fortalece as ações inclusivas e favorece a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis.

Além dos aspectos discutidos ao longo deste estudo, torna-se importante destacar que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil depende da construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção da equidade. A inclusão não deve ser compreendida apenas como responsabilidade do professor regente ou dos profissionais especializados, mas como compromisso coletivo envolvendo toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a gestão escolar exerce papel fundamental na organização de espaços, tempos e condições que favoreçam práticas pedagógicas acessíveis e participativas. A oferta de formação continuada, o incentivo ao planejamento colaborativo e a garantia de recursos pedagógicos adequados contribuem significativamente para o fortalecimento de ações inclusivas no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas ao atendimento das crianças público-alvo da educação especial. Embora existam avanços legislativos importantes no contexto brasileiro, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, à ausência de profissionais de

apoio e à limitação de materiais adaptados. Dessa forma, faz-se necessário ampliar investimentos que assegurem condições efetivas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Também é importante reconhecer que as experiências inclusivas desenvolvidas na infância repercutem diretamente nas etapas posteriores da escolarização e na formação social das crianças. Quando convivem em ambientes acolhedores, democráticos e acessíveis, as crianças aprendem desde cedo valores relacionados ao respeito, à empatia, à cooperação e à convivência com as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Por fim, compreende-se que a educação inclusiva na Educação Infantil representa um processo contínuo de transformação das práticas escolares, exigindo reflexão permanente, sensibilidade pedagógica e compromisso social. Garantir o direito de aprender de todas as crianças significa reconhecer suas potencialidades, respeitar seus diferentes modos de desenvolvimento e promover oportunidades reais de participação e aprendizagem nos espaços educativos.

2 - DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Embora a educação inclusiva tenha avançado no campo das políticas públicas, ainda existem inúmeros desafios relacionados à sua efetivação nas escolas brasileiras.

Um dos principais obstáculos refere-se à formação docente. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas relacionadas à inclusão, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular e ao atendimento das necessidades específicas das crianças.

A ausência de recursos pedagógicos, a precariedade estrutural das instituições escolares e a insuficiência de profissionais especializados também dificultam a consolidação de práticas inclusivas.

Outro desafio importante envolve a construção de planejamentos flexíveis. O trabalho pedagógico na

perspectiva inclusiva exige intencionalidade, observação contínua e reorganização das propostas de acordo com as necessidades das crianças.

Nesse sentido, o planejamento deve considerar diferentes possibilidades de participação e aprendizagem, valorizando múltiplas linguagens e experiências.

As práticas pedagógicas inclusivas podem envolver:

- utilização de jogos e atividades lúdicas;
- agrupamentos produtivos;
- intervenções individualizadas;
- uso de materiais multisensoriais;
- exploração de recursos visuais;
- adaptação de atividades;
- mediação constante do professor.

Essas estratégias favorecem não apenas as crianças público-alvo da educação especial, mas todo o grupo, contribuindo para um ambiente mais democrático e participativo.

3.2. Alfabetização e letramento na perspectiva educação inclusiva

Os processos de alfabetização e letramento possuem grande relevância na Educação Infantil, especialmente quando desenvolvidos a partir de uma perspectiva inclusiva.

Embora a Educação Infantil não tenha como finalidade principal a alfabetização formal, é nessa etapa que as crianças estabelecem contato com práticas sociais de leitura e escrita, ampliando experiências relacionadas à linguagem oral e escrita.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização convencional. Dessa forma, torna-se essencial proporcionar situações significativas de contato com textos, livros, histórias e diferentes portadores textuais.

Magda Soares (2004) destaca que alfabetização e letramento são processos complementares. Enquanto a alfabetização relaciona-se à apropriação do sistema de escrita, o letramento refere-se à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na perspectiva inclusiva, esses processos precisam considerar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Algumas necessitam de adaptações pedagógicas específicas, recursos diferenciados e acompanhamento mais sistemático.

A experiência vivenciada no Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) demonstra que muitas dificuldades encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderiam ser minimizadas por meio de intervenções pedagógicas realizadas ainda na Educação Infantil.

Durante as práticas desenvolvidas no PAP, observou-se que atividades relacionadas à oralidade, consciência fonológica, ampliação do vocabulário e compreensão oral favoreceram avanços importantes no desenvolvimento das crianças acompanhadas.

Além disso, o uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais e atividades multisensoriais mostrou-se eficiente no atendimento das diferentes necessidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel fundamental, pois é ele quem organiza experiências significativas capazes de estimular a participação, a comunicação e o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na Educação Infantil representa importante caminho para a construção de uma escola comprometida com o respeito às diferenças e com a garantia do direito à aprendizagem.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão ultrapassa a ideia de acesso à escola, envolvendo a criação de condições pedagógicas que favoreçam a participação efetiva de todas as crianças.

As análises realizadas evidenciam que a formação continuada dos professores, a flexibilização curricular, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e o fortalecimento do trabalho colaborativo são fatores fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas.

Também se destacou a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, compreendidos como processos que contribuem para o

desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da inserção social das crianças.

A experiência desenvolvida no Projeto de Apoio Pedagógico reforça a relevância de intervenções pedagógicas planejadas e individualizadas, especialmente para crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, investir em práticas inclusivas desde a infância constitui compromisso ético, político e pedagógico voltado à construção de uma educação mais democrática, acolhedora e socialmente referenciada.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

O LÚDICO E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érica Oliveira Melo Da Silva

Graduação em Pedagogia pela UniSanta'Anna em 2014, Professor de Educação Infantil no CEI João Bento de Carvalho.



RESUMO

Este artigo tem como destacar a educação e suas influências no exercício da cidadania através do lúdico apresentando uma forma descontraída criativa e divertida para se trabalhar conteúdos em sala de aula com os alunos e tem por objetivo mostrar as implicações do lúdico no processo de aprendizagem. É necessário que o educador esteja comprometido com este processo, de maneira que se auto recicle e que inove a cada dia mais em sua maneira de ensinar e educar os seus alunos, para que possam de maneira eficaz ter resultados positivos e também além disto que possa através deste método se auto avaliar, com tudo aperfeiçoando seu trabalho diante de seus educandos. É, portanto, auxiliar e importante para o desenvolvimento de vários aspectos, como: motor, físico, cognitivo, afetivo e social.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeiras; Jogos.

ABSTRACT

This article aims to highlight education and its influence on the exercise of citizenship through play, presenting a relaxed, creative, and fun way to work with content in the classroom with students. Its objective is to show the implications of play in the learning process. It is necessary for educators to be committed to this process, constantly updating and innovating in their teaching methods to achieve positive results and, moreover, to self-evaluate through this method, thus improving their work with their students. Therefore, play is helpful and important for the development of various aspects, such as motor, physical, cognitive, affective, and social skills.

Keywords: Playful; Games; Playtime.

INTRODUÇÃO

O lúdico é para alguns autores uma necessidade humana, tudo que divertido alegre criativo e engraçado pode ser lúdico. A atividade lúdica faz parte da vida do ser humano todos nós brincamos nem que seja somente por alguns momentos. As atividades lúdicas devem estar presentes em todas as disciplinas e ser um aliado do professor sempre que seus objetivos não forem

alcançados, e assim intervir visando despertar o interesse, a atenção e a criatividade das crianças.

Há brincadeiras pouco atrativas, jogos desinteressantes, porém é o professor que vai ter o desafio de propor atividades agradáveis para maioria das crianças e que desperte o seu interesse.

A necessidade de brincar faz parte do desenvolvimento do ser humano e na criança isso é mais evidente, algumas brincam o tempo todo, sozinhas ou acompanhadas, embora a interação com outras crianças tenha grande importância também para a sua formação social.

A escolha do tema foi com o propósito de apresentar situações que professores pais e alunos enfrentam atualmente e como o lúdico utilizado como recurso pode ser útil em diversas situações do cotidiano, não somente em sala de aula. Brincando a criança se expressa, se diverte e se desenvolve globalmente

Informações que servem de subsídios para orientar a ação do professor auxiliando ambos, professor e aluno, professor porque mostrar o que deve ser analisado e melhor trabalhado e o aluno despertar sua atenção por ser divertido alegre dinâmico e criativo. O lúdico traz diversas informações valiosas para o professor.

Essa situação fica bem clara, quando se observa professores deixando alunos sozinhos brincando na quadra ou em qualquer outro lugar e pouco se vê o professor acompanhando seus alunos nas brincadeiras participando e observando se os seus objetivos foram alcançados e pouco se percebe um intuito ou objetivo bem definido. A má formação do professor não lhe dá condições de trabalhar o lúdico com as crianças e obter um resultado positivo, embora ela esteja presente timidamente e muitas vezes não intencional.

Os professores muitas vezes encontram dificuldades para trabalhar de forma lúdica devido a pouco conhecimento e mesmo com a justificativa de não ter tempo é possível brincar durante as aulas até mesmo na própria sala de aula.

1 - A CRIANÇA E O LÚDICO

Existem vários tipos de brinquedos, alguns pedagógicos que auxilia o processo educacional, outros somente para divertir as crianças sem nenhuma função pedagógica e ainda o que não tem nenhuma utilidade nem mesmo desperta o interesse ou atenção das crianças por serem mal estruturado sem criatividade feio e até assustador. A era da tecnologia fez com que as crianças brincassem menos e assim as brincadeiras e jogos culturais estão aos poucos desaparecendo.

As brincadeiras e os jogos nos trazem diversas informações essenciais a respeito do desenvolvimento das crianças que são de extrema importância e utilidade na nossa atuação como educador, embora pareça simplesmente uma brincadeira, ela serve de valioso instrumento metodológico.

No caso das crianças algumas situações, elas acabam brincando sozinhas brincando sozinhas, mas na maioria das vezes dão vida a objetos, brinca com o próprio corpo, com palavras, sons, ou com o espaço e chegam até mesmo a criar brinquedos para que possam brincar. Brincando a criança pode desenvolver vários aspectos: social, físico, cognitivo e motor, que auxiliar no processo educacional e no desenvolvimento. É necessário que o professor seja comprometido observador, seja claro quanto aos objetivos a serem trabalhados, para um melhor aproveitamento, em suas aulas.

Durante os jogos e brincadeiras várias áreas podem ser trabalhadas, e cabe ao professor observar o andamento das mesmas e se for necessário intervir que seja com atividades ligadas às áreas que julga necessitar de maior atenção, de uma forma criativa dinâmica e divertida para criança.

Para a melhor compreensão do mundo quando brinca, se tornar personagens da sua fantasia e entendendo

melhor à realidade. Pode lidar melhor com alguns sentimentos, como; frustrações, alegrias e outros.

“{...} O jogo oferece uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil. Paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pela criança e a prática dela em novas situações”. (FRIEDMANN, 1996, p: 64)

Talvez seja devido ao fato de a criança não estar tão segura na rua, os pais preferem que elas fiquem em casa por questão de segurança e acabam comprando diversos brinquedos sem nenhuma finalidade útil ou divertida. Alguns jogos e brincadeiras não existem mais com tanta frequência e nem mesmo conseguimos lembrar-se de outros.

“Não importa o brinquedo importa é a atividade lúdica que se tenha.” (Abramovich, 1983 p. 148)

Mas infelizmente isto não acontece às crianças estão se esquecendo das brincadeiras antigas por que os próprios pais, tios e a as pessoas de um modo geral, não brincam mais como antigamente, por falta de tempo e outros fatores. Seria muito, interessante se todos pensassem de forma lúdica que a cidade fosse construída de forma a incentivar atividade lúdica.

Mostrar funções de objetos através de brincadeiras estimularem o uso da imaginação. As crianças acabam valorizando o que conhece através da televisão que as influencia a convencer os pais a comprarem brinquedos muitas vezes sem trazer qualquer benefício.

Deixar a criança livre para criar, produzir, reproduzir e inventar, brincando.

O uso de objetos simbólicos ou não, a fantasia a imaginação é muito que é importante para o desenvolvimento da criança no presente e pode interferir e beneficiar na fase adulta também.

(...) “Por meio dos jogos as crianças vivenciam e enfrentam situações de conflito que ao serem resolvidas, podem ser transferidas para outros momentos. Os professores devem, quando possível ajudá-las a perceber que estão sendo capazes de realizar determinadas tarefas que não conseguiam,

além de alcançar certos resultados anteriormente considerações impossíveis" (...). Macedo apud Cañeque (1996)

Dependendo da faixa etária a criança não vai conseguir compreender bem este processo, porém cabe ao professor analisar e intervir visando melhores resultados. Incentivando as crianças a tentarem sempre alcançar resultado satisfatório. Os jogos ajudam a criança a vivenciar situações prazerosas que trazem resultados satisfatórios que as deixam extremamente felizes, mas também pode fazer o contrário não ser tão prazeroso, com resultados inesperados, que podem muitas vezes provocar desinteresse.

O jogo estimula a criança a aprender, desperta a sua atenção e a desenvolve integralmente. Elogiar os progressos alcançados e incentivá-los a buscar novos e melhores resultados desafiando-os nesta busca.

Fazer com que o aprendizado seja mais prazeroso, desafiador e ajudar as crianças a construírem relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais favorável a aprendizagem.

Além disso, jogar viabiliza aprendizagens que podem ser aplicadas em diferentes situações não só as escolares, como saber tomar decisões, antecipar, coordenar informações e comunicar ideias, desempenhadas frente à tarefa, sentem se realizados e capazes de enfrentar novos desafios o que representa uma importante conquista.

Pode se trabalhar a moral também orientando quando proceder de forma desonesta. O jogo também auxilia em outros aspectos, como trabalhar em um contexto competitivo, mas regado, em que há estímulo à criatividade e à de melhores recursos internos para vencer sem a necessidade de ser desonesto.

O modo de agir interfere diretamente o ambiente escolar, favorecem a aprendizagem, os alunos passam a ter autonomia, responsabilidade e aos poucos vai exercendo a sua cidadania. As obrigações podem ser vistas de outra forma sem causar tanto desconforto, pode até mesmo ser realizadas com prazer.

Ainda que nosso trabalho esteja mais diretamente voltado para questões de ordem cognitiva não podemos negar a influência do aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem.

Adultos geralmente tem mais recursos e sabe se defender o mesmo não ocorre com as crianças, ainda existe a desvantagem de muitas vezes por não saberem se defender e, simultaneamente, não terem alternativas senão permanecer no contexto mesmo sem saber o resultado.

O professor esta alerta a esta situação e intervindo, para que as crianças não sintam tão impossibilitadas de aprender por lhes faltar estímulos, coragem e vontade. É importante se pensar antes de tomar qualquer decisão, ou seja, pensar antes para não jogar errado, utiliza essa ideia para se resolver problemas do cotidiano também para resolver situações mais complicadas que exige uma reflexão. Utilizar o jogo como meio para se obter diagnóstico.

Vygotsky (1993) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras.

Observando o professor perceber o que está acontecendo e como poderá ajudar a criança e pode ser utilizado para estimular a criança para o aprendizado, dependendo da situação poderá encontrar prazer ou não, e pode aos poucos aprender melhor a lidar com frustrações, perdas, ansiedade, etc. Muitas crianças não aceitam o fato de não terem seus desejos realizados em determinado momento somente por meio de brincadeira de faz de conta ela pode usar a imaginação e ter seus desejos realizados naquele momento.

As tarefas desagradáveis podem ser vistas como desafio e por isso atrai a atenção da criança. Ela vai expressar seu pensamento através desta imaginação da criança o professor pode obter vários diagnósticos, se for observador, pois usando a imaginação a criança revela o

que está acontecendo em seu íntimo.

Objetos através de brincadeiras estimulam o uso da imaginação. O uso de objetos simbólicos ou não, a fantasia a imaginação é muito que é importante para o desenvolvimento da criança no presente e pode interferir e beneficiar na fase adulta também.

Objetos manipulados na brincadeira, especialmente são usados de modo simbólicos, substituindo outros e de várias formas pelas crianças como pela imitação, reprodução de postura, expressões e verbalizações. Por meio da brincadeira pode aprender as características dos objetos seu funcionamento, os elementos da natureza os acontecimentos sociais e, etc.

Conforme a criança vai crescendo ela pode apenas fazer gestos, sem necessidade de objetos."(...) ao brincar a criança passa a compreender as características do objeto, seu funcionamento, se elementos da natureza, e os acontecimentos sociais (...)" (Oliveira, 1996, p.160).

Tudo no mundo está mudando muito rapidamente podemos auxiliar a criança a compreender melhor esta mudança através da brincadeira e do jogo. Possibilitando assim que a criança se conheça melhor também.

Nós precisamos usar a criatividade para superar diversas situações do cotidiano e conseguirmos superar as mudanças que às vezes não são agradáveis.

Através dos jogos e brincadeiras e atividades em determinada faixa etária é possível desenvolver na criança certa noção de realidade e separando da imaginação no momento em que ela brinca, por exemplo, em alguns jogos de regra ela sabe que vai ter que lidar com frustrações, pois existem ganhadores e perdedores.

Sabendo desta possibilidade surgirá certa apreensão e perceber que para inverter esta situação a criança vai ter que melhorar o seu desempenho estando ciente, terá que refletir melhor mudar estratégias para uma possível conquista de um melhor resultado ou não.

Esta situação vai permitindo a criança vivenciar o que se assemelha a vida real.

O papel do professor é muito importante neste momento, para auxiliar a criança na compreensão da sua realidade e ao mesmo tempo interagindo também com a

comunidade escolar conhecendo o conjunto e atuando de forma lúdica para formar um cidadão reflexivo, crítico autônomo.

O professor deve despertando no aluno interesse, motivação, participação e na interação com as disciplinas mostrando os vários ângulos existentes e como pode ser melhorada sua ótica.

Para tal depende muito da postura, criatividade do professor que deverá encontrar uma maneira de mostrar para este aluno que ele estava enganado ao pensar que determinada disciplina não é interessante ou então aceitar a posição do aluno quando o mesmo não demonstrar nenhum interesse mesmo apresentando as outras formas de aprendizagem, mas deixar claro que todas são importantes para a sua formação nenhuma poderá ser descartada em hipótese alguma.

Solicitar a opinião do aluno quanto ao seu desejo, observar seu desempenho tentar encontrar uma união entre o que lhe atrai ou não. Neste caso uma disciplina menos interessante, e assim ver qual a sua reação sem que o mesmo perceba qual objetivo do professor.

Assim o aluno vai poder aos poucos ir demonstrando interesse por algo que lhe agrade junto com o que o desagrade convivendo melhor com as disciplinas que não lhe agrade.

A intervenção do professor é muito importante quando ele percebe que é necessário usar criatividade para usar métodos que facilitem a compreensão de seus alunos.

Deste modo pode se utilizar atividades lúdicas para mudar um pouco a metodologia a didática sem mudar os conteúdos, pois eles existirão sempre, mas a forma de ensiná-los pode mudar basta que se tenha sensibilidade para perceber quando precisa mudanças, inovações, em favor da qualidade no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. "(...) A criatividade assim possibilitada daria condições para o indivíduo constituir-se em um ambiente em contínua mudança, em que ocorre constante recriação de sentidos (...)"

O jogo um aliado do professor capaz de trazer grandes benefícios para educação. Transformar aos poucos proposta e conteúdo em desafios a serem vencidos.

E desta forma fazer com que o aprendizado seja mais prazeroso, desafiador e desafiante e também ajudar as crianças a construírem relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais propício à aprendizagem.

O jogo estimula a criança a aprender, desperta a sua atenção a desenvolve qualquer jogo pode ser útil desde que se encontre um sentido para o mesmo.

Ser aluno é inevitável, mas pode se aprender de forma divertida também aprender a divertir quando estiver estudando também.

Podemos ajudar nossos alunos a mudarem a ideia negativa que tem com relação às obrigações que existem enquanto estudantes.

Ainda que nosso trabalho esteja mais diretamente voltado para questões de ordem cognitiva não podemos negar a influência do aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem. Sem desejo interesse e motivação tornam se muito difícil despertar a criança para querer adquirir conhecimento.

Nós sabemos como é difícil trabalhar em um ambiente desagradável, desmotivador, desinteressante, imagina a criança que exige muito mais que o ambiente seja divertido alegre descontraído e atraente. A criança precisa se sentir segura, gostar do ambiente para querer aprender.

Como somos adultos geralmente temos mais recursos e sabemos nos defender o mesmo não ocorre com as crianças, ainda existe a desvantagem de muitas vezes por não saberem se defender e, simultaneamente, não terem alternativas senão permanecer no contexto mesmo sem saber o motivo.

E cabe ao professor esta alerta a esta situação e intervindo, para que as crianças não sintam tão impossibilitadas de aprender por lhes faltar estímulos, coragem e vontade.

Utilizar o jogo como meio para se obter diagnóstico. Observando o professor perceber o que está acontecendo e como poderá ajudar a criança. O jogo pode ser utilizado para estimular a criança para o aprendizado, dependendo da situação poderá encontrar prazer ou não, pois assim é a vida nem tudo que fazemos nos agrada, mas podemos mudar nossa visão tornar situações desagradáveis mais toleráveis.

Para Vygotsky (1993), a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente

produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento.

Essa relação vai se modificando de acordo com a faixa etária da criança e vai surgindo interesse por outras brincadeiras ocorre culturalmente. Os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica na medida em que a ela se desenvolve. Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tantos os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.” Freire apud Borguezan (1996: p. 46)

É imprescindível por parte dos pais professores e a sociedade em geral levar o lúdico seja mais utilizado valorizado, que pesquisem mais, pois só assim se poderá entender o seu funcionamento. Se faz necessário, que o professor/educador analise suas ações seja prudente conheça o limite da criança, respeite-a e colabore para o seu desenvolvimento pleno como cidadão participativo dos acontecimentos da sociedade.

A educação deve fazer com que a criança seja autônoma e possa exercer a sua cidadania ser capaz de agir e interagir nessa sociedade, que tanto precisa de mudanças.

Para Freire, (2000, p. 54) “{...} é necessário *potencializar favorecer o máximo desenvolvimento de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos.*”

Observando estas diferenças à atuação do

professor diante da criança é muito importante, durante as atividades lúdicas o professor terá a resposta de como este aluno é de verdade, assim poderá ter atitude a partir destas informações que são muito valiosas para o professor. Cada aluno tem um jeito uma personalidade, aliás, todos nós somos seres individuais com certas limitações.

O outro é a não aceitação dos pais por falta de conhecimento algumas vezes, e porque fomos criados para valorizar o que é difícil, sacrificante, pois faz parte da nossa cultura. Sabemos que os professores tem certa dificuldade para trabalhar o lúdico por vários fatores: Um a sua formação que não o prepara com qualidade para utilizar o lúdico como método auxiliar, facilitador da aprendizagem, ou seja, um aliado para atrair os alunos por ser divertido, criativo, dinâmico, alegre, interessante e desafiante mesmo com os conteúdos a serem cumpridos e o tempo insuficiente quando o professor se predispõe a trabalhar o lúdico com ânimo o resultado só pode ser o melhor possível.

Cabe ao professor orientar aos pais quanto aos seus propósitos, objetivos sendo responsável por convencer de que o seu filho será beneficiado com esta forma de ensino, apresentando lhe resultados satisfatórios. O lúdico é justamente o contrário, sem deixar de ser respeitado e muito valorizado em vários aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas devem estar presentes em todas as disciplinas e ser um aliado do professor sempre que seus objetivos não forem alcançados, e assim intervir visando despertar o interesse, a atenção e a criatividade das crianças e assim estudar pode ser mais gostoso divertido e descontraído estimulante, se o lúdico pode colaborar com nossa atuação como professor porque não utiliza-lo mais em nossas aulas com nossos alunos. Ao pesquisar o lúdico, houve melhor compreensão sobre o seu funcionamento, benefícios e utilidade na educação e como é possível auxiliar o professor na sua função, e promover para o aluno um aprendizado descontraído.

O lúdico é um instrumento para enriquecer as

aulas, divertida e este deve ser o pensamento do professor pensar no aluno, em como despertar seu interesse promovendo assim educação de qualidade.

Os jogos brinquedos e brincadeiras contribuem para formar um aluno mais participativo que interagem com outras crianças desenvolvendo vários aspectos importantes na sua formação. E ao mesmo tempo auxiliando o professor na sua atuação, pois permite a ele tenha mais um recurso para enriquecimento profissional.

Concluimos que os educadores devem obter maiores informações a respeito do lúdico, procurar boa formação com mais qualidade e ter condições para tranquilizar os pais que muitas vezes não compreendem bem a função da brincadeira na escola, pois, o seu filho tem que estudar e não “brincar”, para os pais não tem muito sentido brincadeira na escola, mas se for orientado pelo professor poderá compreender melhor qual a finalidade e qual o objetivo do professor ao trabalhar de forma lúdica.

O professor que realmente se preocupa com a qualidade vai sempre analisar refletir sobre sua atuação buscar meios para melhorar sempre e todos os dias, buscando novidades informações revendo sua didática sua metodologia e estratégia, quando necessário for.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças 7ª Edição. São Paulo- editora summus 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. 28ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender - O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: ed. Moderna, 1996.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia de Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo: Ed Modema, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. São Paulo: ed. Moderna, 1996.

RODRIGUES, Maria O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo. São Paulo: Ed Atica, 2000.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, mai./ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>> Acesso: 11 de Maio de 2022.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DO BEM-ESTAR DOS ALUNOS

RENATA ALVES BEZERRA

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul Unicsul - 2008. Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Jardim Silva Teles.



RESUMO

A Educação Física desempenha papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos ao incentivar a prática regular de atividades corporais que contribuem para o desenvolvimento físico, mental e social. Por meio de aulas planejadas, os estudantes melhoram suas capacidades motoras, fortalecem músculos e articulações, desenvolvem resistência e aprendem a importância de hábitos saudáveis. Além dos benefícios fisiológicos, a Educação Física favorece a socialização, o trabalho em equipe, o respeito às regras e a construção da autoestima. Também auxilia na prevenção de doenças crônicas, como obesidade e hipertensão, ao estimular estilos de vida ativos desde a infância. Ao oferecer experiências corporais variadas e inclusivas, a disciplina ajuda os alunos a compreenderem o valor do movimento para a qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação; Atividades; Infância; Formação; Respeito.

ABSTRACT

Physical Education plays a fundamental role in promoting students' health and well-being by encouraging the regular practice of physical activities that contribute to physical, mental, and social development. Through well-planned lessons, students improve their motor skills, strengthen muscles and joints, develop endurance, and learn the importance of healthy habits. In addition to physiological benefits, Physical Education fosters socialization, teamwork, respect for rules, and the development of self-esteem. It also helps prevent chronic diseases such as obesity and hypertension by promoting active lifestyles from childhood. By offering diverse and inclusive bodily experiences, the subject helps students understand the value of movement for quality of life.

Keywords: Education; Activities; Childhood; Development; Respect.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa um espaço essencial na formação integral dos estudantes,

contribuindo não apenas para o desenvolvimento das capacidades motoras, mas também para a construção de hábitos de vida saudáveis.

Em um contexto em que o sedentarismo e as doenças associadas ao estilo de vida têm se tornado cada vez mais frequentes entre crianças e adolescentes, essa área do conhecimento assume papel estratégico dentro do ambiente escolar.

Além de promover a prática regular de atividades corporais, a Educação Física possibilita que os alunos compreendam o funcionamento do corpo humano, a importância da movimentação e os benefícios da adoção de comportamentos voltados ao cuidado com a saúde. Dessa forma, a disciplina ultrapassa o âmbito puramente físico e passa a integrar dimensões cognitivas, sociais e afetivas fundamentais para o desenvolvimento pleno.

Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto positivo da Educação Física na socialização e na construção de valores. Nas atividades coletivas, os alunos aprendem a lidar com regras, respeitar diferenças, trabalhar em equipe e desenvolver atitudes de cooperação e empatia. Tais experiências contribuem significativamente para o fortalecimento emocional e para a formação cidadã.

Ao proporcionar vivências corporais diversas e inclusivas, a Educação Física também exerce função preventiva, auxiliando na redução de fatores de risco relacionados à obesidade, hipertensão e outras doenças crônicas. O incentivo à atividade física desde a infância reforça a importância da adoção de um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a Educação Física desempenha um papel indispensável na

promoção da saúde e do bem-estar dos alunos. A escola, portanto, deve reconhecer e valorizar essa disciplina como elemento fundamental da formação integral, contribuindo para a qualidade de vida, o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais saudável e participativa.

1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A Educação Física constitui um componente curricular essencial para a formação integral do estudante, uma vez que articula dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento humano.

No contexto escolar, suas práticas não se restringem à execução de movimentos, mas envolvem a compreensão crítica do corpo, da cultura corporal e das relações sociais estabelecidas nos diferentes espaços educativos. Essa perspectiva amplia a atuação da Educação Física para além da prática esportiva, posicionando-a como área do conhecimento indispensável à construção de sujeitos autônomos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A formação integral pressupõe o reconhecimento de que o educando é um ser multidimensional, capaz de aprender por meio da interação entre corpo e mente. Nessa direção, a Educação Física contribui ao promover experiências corporais diversificadas que estimulam a percepção, a criatividade, a tomada de decisão e o pensamento crítico.

Segundo Darido (2003), o ensino dessa disciplina deve possibilitar ao aluno compreender e vivenciar manifestações da cultura corporal de maneira reflexiva, destacando que o componente curricular opera simultaneamente nos campos motor, cognitivo e socioafetivo.

A Educação Física desempenha papel relevante no processo de construção de identidades e valores, dado que suas práticas frequentemente envolvem cooperação, respeito mútuo, superação de desafios e resolução de conflitos. Ao vivenciar situações coletivas, os estudantes desenvolvem competências socioemocionais indispensáveis à vida em comunidade. Desse modo, a

disciplina amplia as possibilidades de convivência democrática no ambiente escolar, reforçando princípios de inclusão, empatia e ética.

A vivência sistemática de práticas corporais contribui para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, favorecendo a prevenção de agravos e a melhoria da qualidade de vida. A mediação pedagógica adequada permite que os estudantes compreendam a importância do movimento como parte integrante do processo de formação humana, reconhecendo o corpo como espaço de expressão, comunicação e construção de conhecimento.

2 - PRÁTICAS CORPORAIS, SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS NA ESCOLA

As práticas corporais desenvolvidas no contexto escolar constituem um importante instrumento para a promoção da saúde e a prevenção de doenças entre crianças e adolescentes. Ao integrar atividades físicas de forma sistemática e pedagógica, a escola contribui diretamente para a formação de hábitos saudáveis, essenciais em uma sociedade marcada pelo avanço do sedentarismo e pelo aumento de doenças crônicas não transmissíveis.

Nesse sentido, a Educação Física assume função estratégica no enfrentamento desses desafios contemporâneos, articulando conhecimento científico, prática corporal e orientação à saúde.

A relação entre atividade física e saúde é amplamente discutida na literatura da área, destacando-se a necessidade de intervenções precoces que estimulem estilos de vida ativos.

Conforme Tubino (2010), a prática regular de atividades físicas no ambiente escolar constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável e equilibrado do indivíduo, pois influencia positivamente sistemas corporais, melhora a aptidão física e contribui para o bem-estar geral.

Dessa perspectiva, as aulas de Educação Física tornam-se espaços privilegiados para o conhecimento do próprio corpo e para a construção de comportamentos preventivos.

A Educação Física também se destaca ao desenvolver ações de caráter educativo voltadas à compreensão da

saúde como produção social e não apenas ausência de doença. Ao problematizar temas como hábitos alimentares, cuidados posturais, autocuidado e qualidade de vida, o professor amplia as possibilidades de reflexão crítica dos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil na adoção de comportamentos saudáveis.

Assim, a dimensão pedagógica das práticas corporais torna-se tão relevante quanto a dimensão física, consolidando uma abordagem integral da saúde no ambiente escolar.

Portanto, as práticas corporais na escola desempenham um papel indispensável na promoção da saúde e na prevenção de doenças, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e responsáveis pelo próprio bem-estar. A Educação Física, ao integrar conhecimento, movimento e reflexão, oferece condições para que os estudantes desenvolvam competências essenciais ao cuidado do corpo e à manutenção de estilos de vida ativos.

3 - SOCIALIZAÇÃO, INCLUSÃO E VALORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar constitui um espaço privilegiado para a socialização dos estudantes, uma vez que suas práticas demandam interação constante, cooperação e convivência entre diferentes sujeitos. As atividades corporais, ao promoverem situações de diálogo, tomada de decisão coletiva e resolução de conflitos, fortalecem vínculos sociais e estimulam comportamentos de respeito e responsabilidade.

Essa dimensão social, muitas vezes negligenciada em abordagens reducionistas da disciplina, é central para o desenvolvimento integral dos educandos e para a construção de ambientes escolares democráticos.

A inclusão, por sua vez, representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a Educação Física contemporânea.

A diversidade presente nas turmas envolvendo aspectos físicos, culturais, cognitivos, emocionais e sociais exige práticas pedagógicas capazes de acolher todos os estudantes, garantindo participação efetiva e experiências

corporais significativas.

Na visão de Rodrigues (2013), a Educação Física inclusiva deve reconhecer as singularidades dos alunos e propor intervenções que ampliem suas possibilidades de ação e interação, reforçando a ideia de que todos têm direito ao movimento e à expressão corporal.

As atividades cooperativas, os jogos coletivos e as práticas esportivas desenvolvidas em aula favorecem o desenvolvimento de atitudes como solidariedade, empatia, justiça e respeito às diferenças. Tais valores emergem não apenas das regras formais das modalidades, mas principalmente das relações estabelecidas entre os estudantes durante o trabalho corporal.

As vivências corporais compartilhadas possibilitam que os alunos aprendam a lidar com frustrações, conquistas, limites e potencialidades, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Ao enfrentar desafios motores e interações grupais, os estudantes exercitam habilidades de comunicação, negociação e cooperação, elementos essenciais para a vida em sociedade.

4 - EDUCAÇÃO FÍSICA E BEM ESTAR NA PRÁTICA

A prática cotidiana da Educação Física escolar é um dos principais meios de promover o bem-estar dos alunos, pois possibilita experiências corporais significativas que contribuem para o desenvolvimento integral.

As aulas, quando planejadas de forma intencional, permitem que crianças e jovens explorem movimentos, descubram suas capacidades e construam uma relação positiva com o próprio corpo. Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para estimular hábitos saudáveis desde a infância, fortalecendo competências físicas e ampliando a consciência sobre a importância do movimento.

Outra dimensão fundamental é o bem-estar emocional. A vivência de atividades físicas contribui para a redução de tensões, melhora do humor e desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios e frustrações. Jogos, danças e esportes criam ambientes que favorecem a expressão de sentimentos, a cooperação e o autocontrole.

Para muitos estudantes, a aula de Educação Física é um momento de alívio da rotina escolar e um espaço de

ressignificação da autoestima, o que reforça seu papel na saúde mental. No campo social, as práticas corporais estimulam o convívio respeitoso e o trabalho coletivo.

A Educação Física promove interações que desenvolvem empatia, solidariedade e habilidades de comunicação, essenciais para a vida em sociedade. A construção de valores como respeito às diferenças, inclusão e diálogo acontece, muitas vezes, de maneira mais natural nas atividades corporais, justamente por exigir cooperação e reconhecimento do outro. Desse modo, o bem-estar social é fortalecido a partir de vivências práticas e concretas.

Além disso, a aplicação de metodologias participativas possibilita que os alunos tornem-se protagonistas do próprio aprendizado.

Propostas como circuitos motores, esportes alternativos, aulas ao ar livre e projetos interdisciplinares ampliam o engajamento e tornam a aprendizagem mais significativa. Quando o estudante compreende o sentido da atividade e reconhece sua relevância para a vida, a prática corporal deixa de ser apenas uma exigência curricular e passa a ser um recurso para promover saúde e bem-estar de forma contínua.

Para Bracht (1999), a Educação Física deve ser compreendida como uma prática social que vai além da mera repetição de gestos motores, assumindo um papel formativo que abrange dimensões culturais, sociais e humanas do movimento.

Essa perspectiva corrobora a ideia de que o bem-estar na Educação Física não se limita ao condicionamento físico, mas envolve uma formação integral que articula corpo, mente e relações sociais.

5 - IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL

A escola desempenha um papel central na formação integral dos estudantes, pois é um ambiente em que dimensões cognitivas, físicas, emocionais e sociais se articulam para promover o desenvolvimento humano de maneira ampla. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, ela se configura como um local de convivência, construção de valores e experiências que contribuem para

a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Assim, compreender a escola como instituição formadora implica reconhecer sua responsabilidade na promoção do bem-estar e da saúde dos alunos.

A formação integral pressupõe que o desenvolvimento humano ocorre de maneira multidimensional, envolvendo corpo e mente de forma indissociável. Nesse sentido, a Educação Física, as artes, a convivência escolar e os projetos interdisciplinares assumem fundamental importância para ampliar as oportunidades de aprendizagem e expressão.

A escola deve garantir que todos os alunos tenham acesso a práticas corporais, culturais e sociais que favoreçam a descoberta de talentos, o fortalecimento da autoestima e o exercício da cidadania. Desse modo, o ambiente escolar torna-se um espaço de enriquecimento das experiências de vida.

Outro aspecto fundamental da escola como espaço integral é sua capacidade de criar condições para que os estudantes desenvolvam competências socioemocionais, como empatia, respeito, perseverança e responsabilidade.

A convivência diária, as atividades coletivas e os projetos colaborativos promovem relações saudáveis e fortalecem habilidades importantes para a vida adulta. A mediação intencional dos professores é essencial para orientar conflitos, estimular o diálogo e promover ambientes inclusivos, contribuindo para o bem-estar emocional dos alunos.

Além das dimensões sociais e emocionais, a escola também promove a formação integral ao incentivar estilos de vida saudáveis. Programas de alimentação escolar, projetos de saúde, campanhas educativas e, principalmente, as aulas de Educação Física, contribuem para que os estudantes compreendam a importância do autocuidado e da atividade física regular.

Ao vivenciar práticas corporais e refletir sobre seus benefícios, os alunos passam a construir hábitos que podem reduzir riscos de doenças e melhorar sua qualidade de vida ao longo dos anos.

6 - EDUCAÇÃO EM SAÚDE DENTRO DO CURRÍCULO

ESCOLAR

A Educação em Saúde no currículo escolar é um componente essencial para a formação de estudantes capazes de compreender e gerenciar sua própria saúde ao longo da vida.

Ao integrar conhecimentos sobre alimentação, atividade física, prevenção de doenças e autocuidado, a escola amplia sua função social e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Essa abordagem pretende superar ações pontuais, transformando a promoção da saúde em um eixo contínuo e fundamentado da prática pedagógica.

Inserir a Educação em Saúde no currículo significa reconhecer que os processos educativos influenciam diretamente os comportamentos e as escolhas dos alunos. Quando os conteúdos relacionados à saúde são abordados de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada, os estudantes desenvolvem competências para analisar situações do cotidiano, identificar riscos e adotar comportamentos preventivos.

Dessa forma, o currículo escolar torna-se um instrumento de transformação social, ao promover reflexão crítica sobre questões que influenciam a qualidade de vida.

Nesse contexto, a Educação Física desempenha papel estratégico. Por meio da vivência de práticas corporais, os alunos não apenas aprendem conceitos relacionados ao movimento humano, mas também compreendem a importância da atividade física regular para a saúde física e mental.

Associar teoria e prática permite que os conteúdos ganhem significado, tornando a aprendizagem mais efetiva. Além disso, as aulas funcionam como espaço de diálogo sobre temas como sedentarismo, alimentação equilibrada, higiene, segurança no esporte e prevenção de lesões.

A Educação em Saúde no currículo também contribui para o desenvolvimento de valores e atitudes voltados ao autocuidado e à responsabilidade coletiva. Ao discutir temas como saúde pública, vacinação, saúde emocional e relações interpessoais, a escola amplia a compreensão dos estudantes sobre seu papel na comunidade e sobre o impacto de suas escolhas. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento e fomenta uma cultura de cuidado mútuo, essencial para ambientes escolares mais saudáveis e colaborativos.

Para Carvalho (2015), a Educação em Saúde deve ser compreendida como uma prática pedagógica permanente, capaz

de articular conhecimentos científicos e valores humanísticos na formação dos alunos.

Esse entendimento reforça a ideia de que a saúde não é um tema isolado, mas um eixo transversal que atravessa diferentes áreas do conhecimento e contribui diretamente para a formação integral dos estudantes. Assim, incluir a Educação em Saúde no currículo é investir em qualidade de vida, cidadania e dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que a Educação Física ocupa um lugar central na formação integral dos estudantes, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Por meio de práticas corporais diversificadas, essa disciplina promove o autoconhecimento, a autonomia e a construção de hábitos relacionados ao cuidado com o corpo e com a saúde, aspectos essenciais para a vida contemporânea.

A análise realizada demonstrou que a Educação Física não se limita à dimensão biológica do movimento, mas integra conhecimentos culturais, sociais e éticos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e participativos. Nesse sentido, sua prática pedagógica extrapola o ato motor, assumindo caráter formativo que dialoga diretamente com os princípios de inclusão, cidadania e promoção da saúde.

Outro aspecto de relevância é o papel da escola como ambiente privilegiado para a prevenção de doenças e para o incentivo a estilos de vida ativos. As experiências corporais sistematizadas e mediadas por professores qualificados ampliam as possibilidades de reflexão sobre saúde, qualidade de vida e responsabilidade individual e coletiva, fortalecendo a compreensão dos estudantes acerca da importância do movimento ao longo de toda a vida.

Nesta perspectiva, ficou evidente que a Educação Física constitui espaço fecundo para a socialização, o respeito à diversidade e a vivência de valores humanizantes. Ao favorecer interações significativas, cooperação e convivência democrática, a disciplina contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações respeitadas e éticas em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Física deve ser reconhecida como componente curricular indispensável para a formação integral e para a promoção do bem-estar dos alunos. Seu papel ultrapassa as fronteiras da prática corporal, abrangendo dimensões amplas do desenvolvimento humano. Reafirma-se, portanto, a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem essa área do conhecimento como elemento fundamental na construção de uma escola mais humana, inclusiva e comprometida com a formação plena dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

CARVALHO, Yara Maria de. **Educação em saúde: um campo em construção**. São Paulo: Cortez, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática docente**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RODRIGUES, David. **Educação Física Adaptada e Inclusiva: abordagens e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Atividade física e saúde: fundamentos e conceitos**. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

OS DESAFIOS DO DOCENTE PARA TRABALHAR ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ligia Pinho De Macedo

Graduada em Pedagogia pela UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul no ano de 2018; Docente de Educação Infantil na EMEI Dr. Fausto Ribeiro da Silva Filho.



RESUMO

A pesquisa vem debater sobre a Formação dos professores com objetivo de estimular e apontar uma reflexão e análise sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual, destacando a necessidade de se falar nas dificuldades encontradas pelos docentes no ambiente escolar para incluir alunos com deficiência intelectual. Hoje em dia estamos perante um movimento mundial pela inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, perante este motivo busquei através de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, entender se os docentes estão preparados para fornecer educação para os alunos com deficiência intelectual. Em relação ao aluno com deficiência intelectual, acreditamos que sua inclusão na escola, realizada dentro do paradigma escolar onde possibilita formar uma experiência fundamental para definir seu sucesso e não fracassando dentro desta modalidade de ensino, onde o docente desenvolve um papel fundamental na vida dos alunos. Chegando a conclusão que alguns docentes continuam despreparados para lidar com algumas deficiências na educação, as dificuldades que os docentes vêm enfrentando na prática pedagógica não está somente direcionada a formação do docente, elas decorrem muitas vezes da organização do trabalho escolar, a valorização a educação e a falta de recursos em geral.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Docentes.

ABSTRACT

This research aims to discuss teacher training with the objective of stimulating reflection and analysis on the inclusion of students with intellectual disabilities, highlighting the need to address the difficulties teachers face in the school environment when including students with intellectual disabilities. Currently, we are witnessing a global movement for the inclusion of children with disabilities in mainstream education. Therefore, through qualitative bibliographic research, I sought to understand whether teachers are prepared to provide education for students with intellectual disabilities. Regarding students with intellectual disabilities, we believe that their inclusion in school, within the school paradigm, provides a fundamental experience that defines their success and avoids failure in this teaching modality, where the teacher plays a crucial role in the lives of these students. The conclusion is that some teachers remain unprepared to deal with certain disabilities in

education. The difficulties teachers face in their pedagogical practice are not solely related to teacher training; they often stem from the organization of school work, the value placed on education, and a general lack of resources.

Keywords: Inclusion; Intellectual Disability; Teachers.

INTRODUÇÃO

Diante desse cenário que o tema inclusão traz para a discussão relacionando o meio socio-escolar, percebemos os desafios de ensinar e aprender de ambos os envolvidos (professor x aluno) pois esse processo tem o objetivo de fazer com que o 10 aluno deficiente intelectual não fique as margens da inclusão.

É fundamental que haja autonomia das escolas para poder decidir suas ações, orientadas por políticas governamentais. Não basta somente matricular o aluno com deficiência intelectual na escola regular, tem que promover a aprendizagem.

O docente deve manter-se em constante atualização que possa acolher as diversas realidades que chegam nas escolas, podendo assim adaptar atividades e avaliações de acordo com as necessidades do aluno. A inclusão implica numa reforma radical nas escolas, numa modificação da sociedade, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, possam buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

O docente a receber um aluno com deficiência intelectual ou qualquer tipo de necessidades especiais, deve desenvolver a capacidade de reconhecer as necessidades de seu aluno e a partir daí buscar de forma clara proporcionar uma educação de qualidade, não só para o aluno com deficiência, mais para todos da sala. As dificuldades que os docentes vêm enfrentando na prática pedagógica não estão somente direcionadas a formação do

docente elas decorrem muitas vezes da organização do trabalho escolar da desvalorização da educação e da falta de recursos e informações em geral.

É necessário, oferecer aos docentes de educação subsídios que possam se tornar instrumentos teóricos e práticos permitindo assim um melhor desenvolvimento de suas atividades docentes. Oferecer uma educação de qualidade significa fazer mudanças pedagógicas e adaptações.

Contudo é necessário investir com discernimento na formação, inicial e continuada aos profissionais de educação esta necessitam concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão e integração de todos os alunos com deficiência no ensino regular, para poder atender suas necessidades educacionais.

O maior obstáculo para proporcionar aprendizagem não é exclusivamente da deficiência do aluno, o problema surge quando diante de uma alternativa adequada o docente não conseguiu desenvolver e muitas vezes não sabe atender este aluno de forma realmente ele necessite.

1 - ASPECTO LEGAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Entender a concepção em seus aspectos legais, é necessário a realização de diferentes leitura que tratem sobre o assunto, buscando um entendimento mais aprofundado, de como funcionam de fato essas leis, que visam um ensino de qualidade e igualitário a todos na intenção de amparar sem excluir. Assim procuramos através de alguns teóricos levantar informações que fossem servir para o leitor de esclarecimentos dentro de suas dúvidas em relação a este assunto.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual (D.I.) caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média e está associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, ou seja as crianças com deficiência intelectual tem dificuldades para realizar algumas atividades considerada simples para as outras crianças, como

entender uma explicação do docente e aprender o que está sendo ensinado.

Como podemos perceber para a AAIDD, o termo correto a ser utilizado é pessoa com deficiência, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”. Em alguns casos as crianças ou até mesmo os adultos se comportam como se tivesse menos idade do que possui realmente.

Em grande parte dos casos estudados, pelos pesquisadores da área, acaba se tornando um desafio que eles tem que enfrentar, para descobrir as causas, mas parte dos casos essa alteração não tem, uma causa identificada ou conhecida nem mesmo uma origem da deficiência. A deficiência intelectual é resultado, muitas vezes de uma alteração no desenvolvimento cerebral, provocado por distúrbios na gestação, fatores genéticos, problemas no parto ou mesmo na vida após o nascimento.

“Para Pan (2008) pode-se concluir, desse panorama e que todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentindo atribuído á anormalidade nas práticas sociais discursivas”. (PAN, 2008, p.27).

Uma grande quantidade de pessoas confunde doença mental (D.M.) com deficiência intelectual (D.I.), é importante, deixar claro e esclarecer que são bem diferentes as duas coisas. Já foi nomeada com vários outras nomes como retardo mental, retardado, excepcional, deficiente entre outros.

Hoje em dia a maior dúvida é a deficiência intelectual onde a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldade para realizar tarefas simples do dia a dia, dificuldade para aprender e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que pode prejudicar suas habilidades adaptativas.

“A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode,

portanto intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com características deficitárias”. (COLL, 1995 p.12)

Na deficiência mental é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um médico psiquiatra, com uso de medicamento específico se necessário para cada situação, já engloba uma série de condições que causam alteração no comportamento e no humor e acaba afetando o desempenho da pessoa ou criança na sociedade, isso tudo acontece na mente da pessoa, causando alterações na sua realidade e percepção.

1.1. A FORMAÇÃO DO DOCENTE E O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL

Existem diversos documentos que abordam sobre a formação do docente onde ele é uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. Desta maneira é de suma importância que o docente seja devidamente capacitado para atender essa demanda que está chegando às escolas dando-lhe as ferramentas necessárias para compreendê-lo e orientá-lo devidamente.

De acordo com Mantoan (1997), O grande desafio para o docente em termo de sua atuação segundo um currículo construtivista de educação para o deficiente está em fazê-lo encarar o aluno como uma pessoa que age decide e pensa com seus próprios meios.

O conhecimento dos diferentes tipos de deficiências que os alunos venham a portar que se profundamente conhecidos pelo docente, a fim de modificar se assim se fizer necessário os métodos pedagógicos usados em sala de aula.

“É imprescindível que o docente estude, atualiza-se e procure adaptar os novos conhecimentos adquiridos, partindo de hipóteses levando em seus próprios espaços educacional”. (MANTOAN, 1997, p. 156). Para isso é preciso que haja interesse do docente, dedicação, competência, e versatilidade na atuação na sua prática pedagógica. É preciso que o docente compreenda o que está por trás do comportamento expresso e supostamente aperfeiçoá-lo a todo momento.

Segundo Padilha (2004 p. 96) “Juntar crianças em sala de aula não lhes garante o ensino, não lhes garante escola cumprindo o seu papel, não lhes garante aprendizagem e portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

É necessário que a escola valorize um projeto específico de adaptação e inclusão no currículo, bem como oferecer

formação aos docentes e demais profissionais da escola capacitando, para que a aprendizagem seja de forma cooperativa e ativa, uma educação que elimine os obstáculos entre educadores, escola e pessoas com deficiência. A formação continuada do docente deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade da educação, é indispensável uma reforma na formação dos docentes. Uma orientação positiva sobre a deficiência intelectual ou não. Isso requer do profissional de educação maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica, estar sempre preparado para adaptar-se as novas situações que surgirão no interior da sala.

Todos as pessoas tem os mesmos direitos com deficiência intelectual ou não, assegurado pela Constituição 1988 do nosso país, direto a liberdade, a vida, não discriminação, igualdade, propriedade, segurança, saúde, educação, moradia, trabalho, previdência, lazer e assistência social entre muitos outros.

“A simples inserção de alunos com Deficiência, sem nenhum tipo de apoio ou assistência ao sistema regular de ensino, pode terminar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetências e de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem”. (BUENO, 1999 p.5)

A liberdade dos alunos e do docente para aprender e ensinar cria uma condição melhor de ensino e de aprendizagem, e com certeza não pode dispensar um bom planejamento de trabalho onde todos estejam envolvidos. Os alunos com Deficiência Intelectual têm dificuldades de construir conhecimento como os demais alunos da sala, e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente naquelas escolas que ainda continua a manter um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas e alguns docentes acabam acentuando a deficiência e reforçando as dificuldades do aluno que possui a deficiência seja qual for. Se os docentes não se

reorganizarem para atender a todos os alunos em sua sala, indistintamente a exclusão aumentará provocando cada vez mais o distanciamento da escola comum dos alunos com deficiência.

Além disso é dever da família estimular para o desenvolvimento e uma obrigação das instituições especializadas capacitar as pessoas com deficiência para a sociedade, objetivando sua inclusão em qualquer ambiente que desejar estar, onde terá direitos a todos os benefícios assegurados a eles estudantes ou trabalhadores.

Definir o papel do docente da escola em geral, é o de proporcionar condições de aprendizagem sem levar em conta a gravidade do déficit. Com um trabalho em equipe para redução das barreiras onde a desigualdade a criança com deficiência poderá ser eliminada, e ingressar na rede regular de ensino ou mesmo futuramente no mercado de trabalho, sem qualquer tipo de discriminação, e com isso, mostrar seu valor e produtividade, para isso o docente tem um papel fundamental na vida deste aluno, para contribuir para que tudo isso ocorra de forma tranquila.

Para Fierro (2004)

“Certas aprendizagens, principalmente as de autonomia os alunos adquirem por meios de uma aprendizagem espontânea e casual, mas para os alunos com deficiência é necessário cooperação e mediação do docente, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, entende que é um complementar para o benefício do desenvolvimento do aluno com deficiência”. (FIERRO, 2004 p.205)

2 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRATAMENTOS PROPORCIONAIS

Cada caso tem tratamento diferenciado, pois apesar de suas semelhanças, suas particularidades devem ser levadas em conta, o docente deve sempre buscar informações e formação para identificar esses casos e ajudar no tratamento. É importante frisar que

os atendimentos dos especialistas levam à uma melhor condição e qualidade de vida. Por isso, se os sinais forem percebidos e o trabalho for iniciado as chances de desenvolvimento e independência aumentam. Intervenção e acompanhamento terapêutico com especialista onde se destacam as atividades pedagógicas, lúdicas, musicoterapia dentre outras.

Geralmente a procura por um diagnóstico parte da família quando identifica que sua criança tem alguma característica diferente das outras crianças demora em afirmar a cabeça, falar, andar, sentar, não compreende as ordens que lhe são dadas ou dificuldade para realizar algumas atividades na escola.

Entre outros aspectos a equipe multidisciplinar os médicos e psicólogos investiga a história clínica familiar e realiza exames neurológicos aplica provas e testes o assistente social avalia a realidade social do familiar em que a criança vive e como pode estar influenciando no seu desenvolvimento. É importante está equipe porque a pessoa deve ser avaliada em sua totalidade, para obter uma compreensão melhor da sua condição.

É muito importante buscar ajuda assim que percebe os sinais, pois uma intervenção precoce pode levar o aluno a um melhor desenvolvimento. Buscar orientações nos serviços públicos de saúde para os encaminhamentos futuros, assim como associações privadas que já são referências nesse atendimento, normalmente conveniadas com estados e municípios.

No entanto, o diagnóstico é um processo minucioso, onde envolve a compreensão de muitos fatores, como ambiente, sociais e também genético. Por este motivo, sempre que possível é muito importante, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar compostas por assistentes social, psicólogos e médicos.

O indivíduo com deficiência intelectual deve receber acompanhamento médico o quanto antes e estímulo, através de trabalhos terapêuticos com psicólogos, terapeutas ocupacional e fonoaudiólogas. As limitações podem ser superadas por meio da estimulação sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, escolares, profissionais, sociais, além de oportunidades de inclusão social. Na verdade, deficiência intelectual não é uma doença como muitos acreditam, mas sim, uma limitação.

A criança com deficiência intelectual tem como qualquer outra deficiência, dificuldades e potencialidades e proporcionar o apoio necessário para a superação de suas dificuldades e

garantindo o seu bem estar e contribuindo para inclusão na sociedade. O que se propõe também é uma assessoria psicopedagógica que ajudaria em um trabalho para contribuir na melhoria da qualidade de ensino que está sendo oferecido aos deficientes intelectuais tendo como objetivo principal o processo de socialização da criança, apoiando escola e docente de forma preventiva e interdisciplinar para uma melhor condição de aprendizagem. Giné (2004) propõe para que ocorra mudança e melhoria no processo de ensino aprendizagem uma avaliação psicopedagógica.

A avaliação psicopedagógica deve proporcionar tanto para atender ou proporcionar informações relevantes aos alunos e familiares de deficientes e quando necessário intervir em seu contexto familiar escolar e social. Propondo que os docentes possa contar com um auxílio de um assistente na sala de aula quando for solicitado, para que aja um melhor aprendizado a todos os alunos da sala, podemos também destacar a importância dos jogos de estimulação cognitiva e o seu uso para um apoio dos outros alunos da sala ao deficiente voltados ao resgate da autonomia em parceria continua com os familiares, outro recurso que podemos contar é com os profissionais do (AEE) Atendimento Educacional Especializado que é um serviço da educação especial que elabora, identifica e organiza recursos que eliminam as barreiras para uma melhor participação dos alunos com deficiência e um apoio aos docentes.

Como recurso didático o docente pode fazer uso de jogos para um grande aumento das possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, ela poderá vivenciar corporalmente as situações e interagindo com outros alunos, aprendendo a cooperação em grupo. O docente da oportunidade a criança com deficiência aprender de uma forma mais agradável e motivadora de acordo com seu ritmo e suas capacidades.

Alguns estudiosos têm comprovado a importância dos jogos no universo infantil, pois os jogos constituem um recurso que auxilia a criança a adquirir conhecimentos e habilidades cognitivas sobre a realidade facilitando esta construção. Determinados recursos são importantes para trabalhar com crianças com deficiência intelectual, que apresentam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos. O docente trabalhando com atividades lúdicas e materiais concreto e práticas, os alunos tem possibilidades de refletir, interagir e criar entre docentes e

discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não pode ter como princípio apenas inserir os alunos com deficiência na escola, ou seja, no ensino regular, mas, de acreditar e garantir para todas as crianças a capacidade de aprendizagem e que a inclusão não está em oposição a exclusão, e que estas fazem parte de um processo.

O Maior desafio das escolas é adequar as crianças com deficiência intelectual um ambiente onde ela possa desenvolver suas potencialidades abandonando os rótulos que classificam, com a deficiência que carregam.

É importante destacarmos o papel de estarmos contribuindo de maneira que seja mais humana, compreensível e solidaria do profissional da educação e suas práticas, bem como os familiares e toda a sociedade onde tenha pessoas com deficiência intelectual.

Seria plausível que a solução mais adequada, seria compreender as verdadeiras necessidades, onde o docente possa expor suas dificuldades diante da diversidade, buscando de forma clara proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.

Uma criança ou mesmo um adulto com deficiência muitas vezes, só se sente protegido e acolhido em sua casa no ambiente familiar, em que a aceitação, convivência e a paciência existem com mais naturalidade, porém os familiares de uma maneira inconsciente não contribuem para inclusão destes indivíduos com deficiência intelectual, isolando e superprotegendo e que exclui do convívio com outras crianças. Há muitos discursos até comoventes sobre todas as deficiências. Poucas são as vezes se fala sobre a compreensão das diferenças.

A sociedade de se diz democrática se constrói apenas se ela for uma sociedade inclusiva,

com todos os deveres e direitos de maneira em que pretenda contribuir para uma pratica que venha favorecer e incluir indivíduos com deficiência intelectual e sua convivência dentro da escola em uma sociedade para que possa estabelecer união, a interação com qualquer outra criança ou adulto da escola e adquirir independente de suas limitações sua autonomia.

Proporcionar uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam deficiência intelectual e demais necessidades, a escola precisa capacitar seus docentes preparar-se organizar-se, enfim, adaptar-se, objetivando contribuir para seu desenvolvimento, mediante atividades que promovam a conscientização, a socialização e a integração.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. A.D. **Pessoas Portadoras de Deficiência Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**.v. 3. Corde, 2003.
- BONETI, R.V.F. **O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental**. p.168, 1997.
- BUENO, J. G. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Docentes**: Revista Brasileira de Educação Especial. V. 3 n.5, p. 7, 1999.
- COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidade Educativas Especiais e Aprendizagem Escola**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. V.3. p. 12.
- FIERRO A. **A Deficiência Mental**. p. 205, 2004.
- GINÉ C. **A Avaliação Psicopedagógica**. p. 279, 2004.
- MADER, G. **A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma**. p.47, 1997.
- MANTOAN, M.T.H. **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: SENAC, 1997.
- PADILHA, A. M. **O que fazer para não excluir**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- PAN, M.O **O Direito a Diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- SASSAKI R.S.,Inclusão: **Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: 3º ed., 1999.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Kathleen Alana Da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Chico Falconi.



RESUMO

O presente estudo aborda a importância das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I, destacando como estratégias pedagógicas centradas no estudante podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. O objetivo do artigo é analisar de que forma práticas como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de jogos pedagógicos e a interdisciplinaridade podem potencializar o desempenho dos alunos nas etapas iniciais da escolarização. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de produções científicas recentes sobre práticas pedagógicas inovadoras na educação básica. Os resultados apontam que o uso de metodologias ativas favorece maior engajamento dos estudantes, melhora a compreensão dos conteúdos e fortalece a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Além disso, observa-se que o professor assume o papel de mediador do conhecimento, promovendo um ambiente mais participativo e significativo para a aprendizagem. Conclui-se que a adoção dessas estratégias no Ensino Fundamental I contribui para uma formação mais integral dos estudantes, respeitando seus ritmos de aprendizagem e valorizando suas experiências prévias.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I; Metodologias Ativas; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study addresses the importance of active learning methodologies in the teaching and learning process in Primary Education, highlighting how student-centered pedagogical strategies can contribute to the development of autonomy, creativity, and critical thinking from the early years of schooling. The objective of this article is to analyze how practices such as project-based learning, the use of educational games, and interdisciplinarity can enhance students' performance in the initial stages of education. The methodology adopted consists of a qualitative literature review, based on the analysis of recent scientific

publications on innovative pedagogical practices in basic education. The results indicate that the use of active methodologies promotes greater student engagement, improves content comprehension, and strengthens the connection between theory and practice in the school environment. Furthermore, it is observed that the teacher assumes the role of knowledge mediator, fostering a more participatory and meaningful learning environment. It is concluded that the adoption of these strategies in Primary Education contributes to a more holistic student formation, respecting individual learning paces and valuing prior experiences.

Keywords: Primary Education; Active Methodologies; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental I representa uma etapa essencial da educação básica, pois é nesse período que se consolidam as primeiras aprendizagens formais, como a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas iniciais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas exercem papel fundamental na construção do conhecimento, influenciando diretamente o modo como os estudantes compreendem o mundo e se relacionam com o ambiente escolar. Assim, torna-se necessário refletir sobre estratégias de ensino que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Nas últimas décadas, as discussões na área da educação têm enfatizado a importância de metodologias que coloquem o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Entre essas abordagens, destacam-se as metodologias ativas, que valorizam a autonomia, a cooperação e a resolução de problemas como caminhos para o desenvolvimento integral da criança. Essas práticas

dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação voltada para competências e habilidades.

Dessa forma, compreender as contribuições dessas metodologias no contexto do Ensino Fundamental I torna-se fundamental para aprimorar a qualidade do ensino e promover experiências educativas mais significativas. A reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento também se insere nesse debate, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

Entretanto, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios importantes no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a formação docente insuficiente para o uso de práticas inovadoras, a falta de recursos didáticos adequados e a resistência a mudanças em modelos tradicionais de ensino. Esses fatores podem limitar a efetividade de propostas pedagógicas mais interativas e centradas no aluno.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está na necessidade de ampliar as discussões sobre estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. Ao analisar diferentes produções científicas sobre o tema, busca-se compreender de que forma as metodologias ativas podem ser aplicadas de maneira eficiente no contexto escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Por fim, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se identificar práticas pedagógicas inovadoras utilizadas nessa etapa da educação básica, compreender o papel do professor como mediador do conhecimento e discutir os principais desafios para a implementação dessas metodologias. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de produções científicas recentes sobre o tema.

1 - METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APLICABILIDADE: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A educação contemporânea tem passado por profundas transformações, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental I. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma abordagem que busca colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior participação, autonomia e engajamento nas atividades escolares. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias representam uma mudança significativa no modo de ensinar, pois deslocam o foco da transmissão de conteúdo para a construção ativa do conhecimento.

No contexto da educação básica, especialmente nos anos iniciais, as metodologias ativas têm sido associadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que o aprendizado torna-se mais significativo quando o estudante participa ativamente de situações que envolvem resolução de problemas e investigação. Dessa forma, o ensino deixa de ser centrado apenas no professor e passa a valorizar a interação e a experiência do aluno.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam competências e habilidades, incentivando o protagonismo infantil. Nesse sentido, as metodologias ativas se alinham às diretrizes curriculares ao propor uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Isso implica repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas de educação básica.

Entre as principais abordagens das metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o uso de jogos pedagógicos. Essas estratégias favorecem a construção do conhecimento de forma mais dinâmica, permitindo que os alunos relacionem os conteúdos escolares com situações do cotidiano. De acordo com Moran (2015), o uso dessas

metodologias amplia o engajamento dos estudantes e favorece a aprendizagem significativa.

No Ensino Fundamental I, essas práticas são especialmente relevantes, pois as crianças estão em processo inicial de alfabetização e desenvolvimento cognitivo. Assim, a aprendizagem por meio da experimentação e da ludicidade torna-se um recurso fundamental. Para Bacich e Moran (2018), o aprendizado ativo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade intelectual desde os primeiros anos escolares.

Outro aspecto importante é o papel do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, o docente não é mais o único detentor da informação, mas sim um orientador que auxilia os estudantes na construção do saber. Freire (1996) já destacava que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção.

As metodologias ativas também promovem maior interação entre os alunos, fortalecendo o trabalho colaborativo. Essa interação favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, empatia e cooperação. Assim, o ambiente escolar torna-se mais participativo e dinâmico, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

No entanto, a aplicação dessas metodologias exige planejamento pedagógico consistente. É necessário que o professor organize atividades que realmente estimulem a participação dos alunos, evitando práticas superficiais. Segundo Bacich e Moran (2018), a efetividade das metodologias ativas depende da intencionalidade pedagógica e da mediação docente.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação continuada dos professores. Muitos docentes ainda não possuem preparo suficiente para utilizar estratégias ativas de forma adequada, o que pode comprometer sua aplicação em sala de aula. Filatro e Cavalcanti (2018) ressaltam que a formação docente é um fator essencial para o sucesso dessas metodologias.

A infraestrutura escolar também influencia diretamente a implementação das metodologias ativas. Escolas com poucos recursos materiais podem enfrentar

dificuldades para desenvolver atividades práticas e interativas. Nesse sentido, a desigualdade estrutural entre instituições educacionais torna-se um desafio importante.

Além disso, é necessário considerar o tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento dessas práticas. Muitas vezes, o currículo extenso e a carga horária reduzida dificultam a aplicação de atividades mais elaboradas. Isso exige uma reorganização do planejamento escolar.

Outro desafio está relacionado à avaliação da aprendizagem. As metodologias ativas exigem formas avaliativas mais processuais e qualitativas, que considerem o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Segundo Moran (2015), avaliar em uma perspectiva ativa significa observar o processo e não apenas o resultado final.

Apesar dos desafios, as metodologias ativas apresentam importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Elas favorecem a construção do conhecimento de forma mais significativa e estimulam a autonomia dos estudantes. Dessa forma, contribuem para uma educação mais democrática e participativa.

Além disso, essas metodologias possibilitam maior aproximação entre teoria e prática. Os alunos conseguem compreender melhor os conteúdos quando estes são aplicados em situações concretas. Isso fortalece o sentido da aprendizagem escolar.

Outro benefício é o aumento do engajamento dos estudantes. Quando participam ativamente das atividades, os alunos demonstram maior interesse e motivação para aprender. Esse engajamento contribui para a melhoria do desempenho escolar.

As metodologias ativas também favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao serem incentivados a resolver problemas e tomar decisões, os estudantes passam a refletir de forma mais profunda sobre os conteúdos estudados. Isso é essencial para a formação cidadã.

No contexto do Ensino Fundamental I, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Assim, a escola cumpre seu papel formativo de

maneira mais ampla e significativa.

Entretanto, é importante destacar que as metodologias ativas não substituem completamente as práticas tradicionais de ensino. Elas podem ser utilizadas de forma complementar, respeitando as especificidades de cada turma e de cada conteúdo. Essa combinação pode enriquecer o processo educativo.

A análise da literatura científica recente evidencia que as metodologias ativas vêm ganhando espaço nas discussões educacionais, especialmente no contexto da educação básica. Estudos indicam que sua aplicação está relacionada à melhoria da aprendizagem e ao fortalecimento do protagonismo estudantil.

Dessa forma, compreende-se que as metodologias ativas representam uma proposta pedagógica em expansão, que busca responder às demandas da educação contemporânea. No entanto, sua efetividade depende de condições adequadas de implementação e formação docente contínua.

Bacich e Moran (2018) defendem que as metodologias ativas promovem maior autonomia e engajamento dos estudantes, enquanto Filatro e Cavalcanti (2018) enfatizam a importância do design instrucional para estruturar essas práticas de forma eficiente. Ambos concordam que o aluno deve ser o centro do processo educativo.

Moran (2015), por sua vez, destaca o papel da tecnologia como elemento facilitador das metodologias ativas, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. Já Freire (1996) oferece uma base teórica mais crítica, ao afirmar que a educação deve ser um processo dialógico e libertador, no qual o estudante constrói o conhecimento.

Ao comparar essas perspectivas, observa-se que todos os autores convergem na ideia de que o ensino tradicional precisa ser ressignificado. No entanto, diferem quanto ao foco: alguns enfatizam aspectos tecnológicos e metodológicos, enquanto outros destacam dimensões filosóficas e sociais da educação.

Assim, conclui-se que as metodologias ativas não representam uma ruptura isolada, mas sim uma evolução

das práticas pedagógicas, que busca integrar diferentes abordagens em prol de uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: LUDICIDADE, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

As práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I têm passado por importantes transformações diante das novas demandas educacionais da sociedade contemporânea. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes, considerando suas especificidades cognitivas, sociais e emocionais. De acordo com Luckesi (2011), a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é envolvido de maneira ativa no processo educativo, relacionando o conhecimento escolar com sua realidade.

Nesse cenário, a ludicidade se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. O uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas contribui para a construção do conhecimento de forma mais prazerosa e significativa. Kishimoto (2017) destaca que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma importante forma de aprendizagem na infância.

Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, aspectos essenciais nos anos iniciais da escolarização. Quando inseridas no contexto pedagógico, as brincadeiras possibilitam que a criança explore, experimente e construa significados. Isso fortalece o vínculo entre aprendizagem e experiência vivida.

Outro elemento importante nas práticas pedagógicas inovadoras é o uso das tecnologias digitais. O avanço tecnológico tem impactado diretamente o ambiente escolar, exigindo novas formas de ensinar e aprender. Bacich e Moran (2018) afirmam que as tecnologias digitais podem potencializar as metodologias ativas ao ampliar as possibilidades de interação e colaboração.

No Ensino Fundamental I, o uso de tecnologias deve ser planejado de forma intencional e adequada à faixa

etária dos estudantes. Softwares educativos, jogos digitais e plataformas interativas podem ser utilizados como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seu uso deve estar articulado a objetivos pedagógicos claros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da cultura digital no desenvolvimento das competências dos estudantes. Isso implica preparar as crianças para o uso crítico e responsável das tecnologias desde os primeiros anos escolares. Dessa forma, a escola assume um papel central na formação digital dos alunos.

Outro aspecto relevante é a interdisciplinaridade, que consiste na integração entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam os conteúdos de forma mais ampla e contextualizada. Fazenda (2012) destaca que a interdisciplinaridade contribui para a superação da fragmentação do saber.

No cotidiano escolar, a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida por meio de projetos pedagógicos que envolvam diferentes disciplinas. Essa prática favorece a construção de conhecimentos mais significativos, pois relaciona conteúdos diversos em uma mesma situação de aprendizagem.

Além disso, o trabalho com projetos pedagógicos estimula a autonomia dos estudantes. Ao participarem ativamente da construção do conhecimento, as crianças desenvolvem habilidades como planejamento, investigação e tomada de decisão. Essas competências são fundamentais para sua formação integral.

A avaliação da aprendizagem também sofre impactos com a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Em vez de focar apenas em resultados quantitativos, a avaliação passa a considerar o processo de aprendizagem do estudante. Hoffmann (2019) defende que a avaliação deve ser contínua, mediadora e formativa.

Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental como mediador do conhecimento. Ele passa a observar, acompanhar e intervir no processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno. Essa

postura contribui para uma educação mais inclusiva e humanizada.

Outro fator importante é a organização do espaço escolar. Ambientes flexíveis e organizados de forma colaborativa favorecem a aplicação de metodologias inovadoras. Segundo Horn e Staker (2015), os espaços de aprendizagem devem ser planejados para estimular a interação e a autonomia dos estudantes.

A formação docente também é essencial para a implementação dessas práticas. Professores precisam estar preparados para lidar com diferentes metodologias e recursos pedagógicos. Nóvoa (2009) destaca que a formação docente deve estar articulada à prática, promovendo reflexão e transformação.

Entretanto, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para incorporar práticas inovadoras em sua rotina pedagógica. Isso pode estar relacionado à falta de formação continuada, excesso de trabalho ou ausência de suporte institucional. Esses fatores limitam a inovação no ambiente escolar.

Outro desafio é a resistência às mudanças por parte de alguns educadores e instituições. A manutenção de modelos tradicionais de ensino ainda é uma realidade em muitas escolas. Isso dificulta a implementação de práticas mais dinâmicas e centradas no aluno.

Apesar disso, observa-se um crescente interesse por metodologias que valorizem o protagonismo infantil. Pesquisas recentes indicam que práticas inovadoras contribuem para a melhoria do desempenho escolar e do engajamento dos estudantes.

Além disso, essas práticas favorecem o desenvolvimento socioemocional das crianças. A interação, a cooperação e o respeito às diferenças são habilidades fortalecidas em ambientes de aprendizagem ativa. Isso contribui para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Outro ponto relevante é a relação entre teoria e prática. As práticas pedagógicas inovadoras permitem que os estudantes compreendam melhor os conteúdos ao relacioná-los com situações reais. Isso fortalece a aprendizagem significativa.

No contexto atual, a escola precisa assumir um papel mais dinâmico e integrado às transformações sociais. Isso implica repensar não apenas o currículo, mas também as metodologias utilizadas em sala de aula. A inovação pedagógica torna-se, assim, uma necessidade educacional.

Kishimoto (2017) enfatiza a importância da ludicidade como eixo central da aprendizagem na infância, enquanto Bacich e Moran (2018) destacam o papel das tecnologias digitais no fortalecimento das metodologias ativas. Ambos concordam que a criança deve ser protagonista do processo educativo.

Fazenda (2012), por outro lado, focaliza a interdisciplinaridade como estratégia para integrar saberes, enquanto Horn e Staker (2015) discutem a importância da organização dos espaços de aprendizagem para favorecer práticas inovadoras. Essas abordagens se complementam ao considerar diferentes dimensões do processo educativo.

Nóvoa (2009) destaca a formação docente como elemento central para a inovação pedagógica, enquanto Hoffmann (2019) enfatiza a avaliação formativa como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Ambos reforçam a importância do acompanhamento contínuo do estudante.

Ao comparar essas perspectivas, observa-se que todos os autores convergem na defesa de uma educação mais ativa, participativa e significativa. No entanto, cada um enfatiza aspectos distintos, como ludicidade, tecnologia, interdisciplinaridade, avaliação ou formação docente.

Dessa forma, compreende-se que as práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental I constituem um campo multidimensional, que envolve diferentes elementos interligados. Sua efetivação depende da articulação entre teoria, prática e formação docente contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que as

Metodologias ativas no Ensino Fundamental I representam uma importante estratégia pedagógica para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e centrada no estudante. Ao longo da análise teórica, foi possível compreender que práticas como a ludicidade, o uso de tecnologias digitais, a interdisciplinaridade e a aprendizagem baseada em projetos contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Também se observou que, apesar dos avanços teóricos e das contribuições das pesquisas recentes, ainda existem desafios relevantes para a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, as limitações estruturais das escolas e a resistência a mudanças em modelos tradicionais de ensino. Esses fatores demonstram que a implementação das metodologias ativas exige planejamento, investimento e compromisso institucional.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas não substituem totalmente as práticas tradicionais, mas se apresentam como uma abordagem complementar e necessária para a educação contemporânea. Sua adoção contribui para a construção de uma escola mais dinâmica, inclusiva e alinhada às demandas atuais da sociedade, promovendo uma aprendizagem mais autônoma, crítica e significativa para os estudantes do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação: personalização e tecnologia na sala de aula**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

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

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR