

Organizadora
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA

EDUCAÇÃO EM DEBATE

REFLEXÕES E PRÁTICAS DE NAVIRAÍ-MS



Organizadora
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA

EDUCAÇÃO EM DEBATE

REFLEXÕES E PRÁTICAS DE NAVIRAÍ-MS



© 2025 – Editora Progresso

www.editoraprogresso.com.br

progressoeditorial@gmail.com

Organizadora

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Progresso

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Silvia Mara da Silva, Universidade Estadual de Maringá, UEM

Ma. Silvana Maria Aparecida Viana Santos, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS

Ma. Yanne Maira Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Dr. Guilherme Esteves Galvão Lopes, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Ma. Grazielle Gorete Portella da Fonseca, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Ma. Sofia de Moraes Arnaldo, Universidade de Fortaleza, UNIFOR

Me. Denilson Marques dos Santos, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Ma. Larissa Cristina Cardoso dos Anjos, Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação em Debate: Reflexões e Práticas de Naviraí-MS
B333e / Elaine Aparecida Saraiva Batista (organizadora). – Formiga (MG): Editora Progresso, 2025. 74 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-213-6
DOI: 10.5281/zenodo.16764870

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Interação entre aprendizagem cotidiana e escolar. I. Batista, Elaine Aparecida Saraiva. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Progresso
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraprogresso.com.br
progressoeditorial@gmail.com

Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraprogresso.com.br/2025/08/educacao-em-debate-reflexoes-e-praticas.html>



**EDUCAÇÃO EM DEBATE:
REFLEXÕES E PRÁTICAS DE NAVIRAÍ-MS**

Organizadora
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA

Autores

Ana Caroline Ribeiro Bernardi
Ana Lia Lourenço Gomes
Andreir Pereira da Silva
Cilmara Guizolfi Soares
Danielle Souza Barbosa
Dayane Ribeiro Navier Coutinho
Erica Geovana de Souza
Fabiany Caroline Gasperim
Luzia Aparecida Martins Frazão
Márcia Maria de Barros
Maria Aparecida dos Santos
Maria Eduarda Dias de Oliveira
Maristela Garcia de Oliveira Mendes
Pamela de Souza dos Reis
Rosiane Borges da Silva
Sandra Aparecida Gamarra
Sandra Regina de Souza Paula
Silvana Soares Guizolfi Vieira
Simone Bortolusso
Suely Teotônio da Silva
Tamires Ferreira Azevedo
Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade acadêmica, educacional e à sociedade em geral a obra *Educação em Debate: Reflexões e Práticas de Naviraí-MS*. Este livro nasce da necessidade de registrar, analisar e compartilhar experiências educacionais significativas, desenvolvidas no contexto do município de Naviraí, Estado de Mato Grosso do Sul, por educadores comprometidos com a transformação social por meio da educação.

A obra configura-se como um espaço de interlocução entre teoria e prática, entre os desafios cotidianos da escola e as proposições pedagógicas contemporâneas. Organizado a partir de múltiplas vozes e olhares, o livro reúne textos que abordam temas essenciais à educação, como práticas pedagógicas inovadoras, inclusão, formação docente, gestão democrática, interdisciplinaridade, diversidade cultural, entre outros assuntos que compõem o vasto e complexo universo educacional.

Cada capítulo deste compêndio é fruto de investigações, experiências vivenciadas e reflexões críticas dos autores, os quais, profundamente envolvidos com a realidade educacional local, apresentam contribuições que dialogam com a literatura científica da área e, ao mesmo tempo, respondem às demandas concretas das escolas de Naviraí. Essa articulação entre o saber acadêmico e o saber da prática revela o potencial transformador da educação quando pautada pelo compromisso ético, pela reflexão crítica e pelo engajamento coletivo.

Mais do que um simples repositório de experiências, *Educação em Debate: Reflexões e Práticas de Naviraí-MS* se propõe como uma ferramenta de formação, inspirando educadores, gestores, pesquisadores e estudantes a repensarem suas práticas e a fortalecerem o papel da escola como espaço de construção de cidadania, de emancipação e de humanização.

Desejamos que esta obra possa contribuir significativamente para o enriquecimento das discussões educacionais em nível local, regional e nacional, promovendo a valorização da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e reafirmando o compromisso de Naviraí com uma educação transformadora e socialmente referenciada.

SUMÁRIO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E SEUS IMPACTOS

Ana Lia Lourenço Gomes; Suely Teotônio da Silva; Cilmara Guizolfi Soares; Maria Aparecida dos Santos; Andreir Pereira da Silva; Pamela de Souza dos Reis **10**

Capítulo 2

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA FREIREANA

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira; Silvana Soares Guizolfi Vieira; Erica Geovana de Souza; Ana Caroline Ribeiro Bernardi; Dayane Ribeiro Navier Coutinho; Tamires Ferreira Azevedo; Luzia Aparecida Martins Frazão **22**

Capítulo 3

O DESENVOLVIMENTO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Aparecida Gamarra **33**

Capítulo 4

ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Eduarda Dias de Oliveira; Ana Lia Pires de Oliveira; Márcia Maria de Barros; Tamires Ferreira Azevedo **51**

Capítulo 5

ANÁLISE CRÍTICA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Fabiany Caroline Gasperim; Cilmara Guizolfi Soares; Márcia Maria de Barros; Sandra Regina de Souza Paula; Ana Lia Pires de Oliveira **54**

Capítulo 6

A INFLUÊNCIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

Maristela Garcia de Oliveira Mendes; Dayane Ribeiro Navier Coutinho; Suely Teotônio da Silva; Rosiane Borges da Silva **60**

Capítulo 7

AS MÚLTIPLAS FACES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Simone Bortolusso; Sandra Regina de Souza Paula; Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira; Silvana Soares Guizolfi Vieira; Tamires Ferreira Azevedo **63**

Capítulo 8

AVALIAÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Cilmara Guizolfi Soares; Erica Geovana de Souza; Simone Bortolusso; Maria Eduarda Dias de Oliveira **66**

Capítulo 9

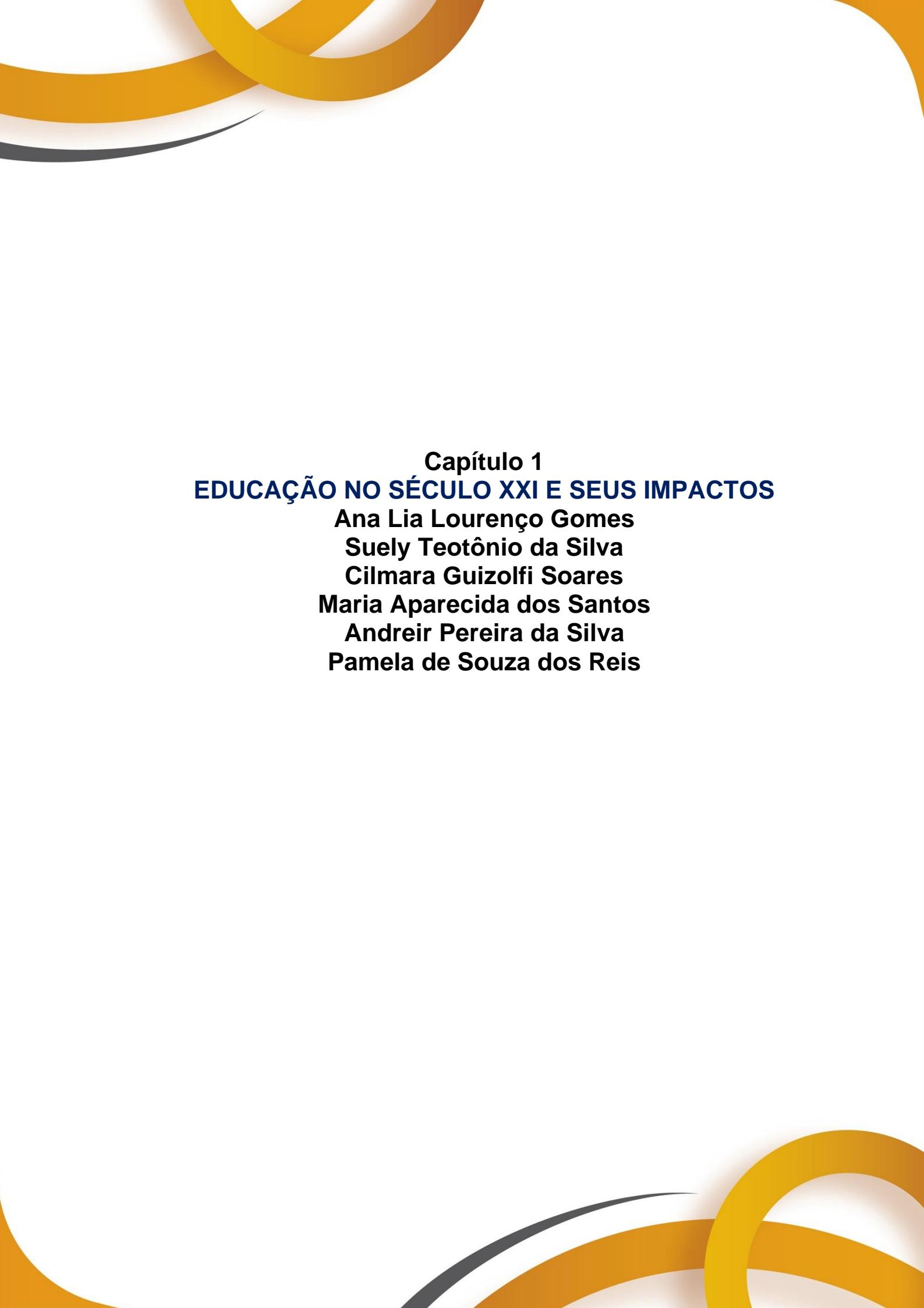
CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A JOGOS EDUCATIVOS

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira; Silvana Soares Guizolfi Vieira; Maristela Garcia de Oliveira Mendes; Dayane Ribeiro Navier Coutinho **69**

Capítulo 10

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Suely Teotônio da Silva; Erica Geovana de Souza; Danielle Souza Barbosa; Fabiany Caroline Gasperim **72**



Capítulo 1
EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E SEUS IMPACTOS
Ana Lia Lourenço Gomes
Suely Teotônio da Silva
Cilmara Guizolfi Soares
Maria Aparecida dos Santos
Andreir Pereira da Silva
Pamela de Souza dos Reis

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E SEUS IMPACTOS

Ana Lia Lourenço Gomes

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Geografia

Suely Teotônio da Silva

Faculdade vizinhança vale do Iguaçu – VIZIVALI – Pedagogia

Cilmara Guizolfi Soares

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Maria Aparecida dos Santos

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Andreir Pereira da Silva

Universidade Estadual Mato Grosso do Sul-UEMS- Química Licenciatura

Pamela de Souza dos Reis

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS

RESUMO

O presente artigo aprofunda o tema da Educação no Século XXI e seus impactos, com o objetivo de analisar os desafios da educação na era digital e suas implicações em uma sociedade em constante transformação. A pesquisa investiga a nova configuração da educação para o desenvolvimento de competências do século XXI, os impactos dessas mudanças para os docentes e a preparação de cidadãos para um mundo em constante transformação. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa, a partir de autores que aprofundam a temática em estudo (FÜHR, 2018). O referencial teórico aborda a Metamorfose da Educação: 1.0, 2.0,

3.0, e a atual; a Educação Digital e a Teoria do Conectivismo na Revolução Digital; e o Aprender a Aprender no Ciberespaço e na Cibercultura. Conclui-se que a educação contemporânea requer ambientes ciberarquitetônicos, dinâmicos, heterogêneos e com flexibilidade metodológica que possibilite a aprendizagem através da descoberta e produção criativa por meio da participação ativa dos educandos e educadores em projetos e pesquisas (FÜHR, 2018).

Palavras-chave: Aprendizagem; Cibercultura; Tecnologia da Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo é marcado por rápidas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada. A Educação para o Século XXI emerge nesse contexto como uma resposta necessária aos desafios do século XXI, buscando redefinir os processos de ensino-aprendizagem e preparar os indivíduos para um futuro em constante evolução. Este artigo propõe-se a aprofundar os desafios da educação na era digital e seus impactos em uma sociedade em constante transformação, investigando a nova configuração educacional que possibilite o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (FÜHR, 2018).

Diante de um mundo onde a tecnologia da informação e da comunicação (TIC) modifica profundamente a forma de pensar, relacionar e agir, a educação se vê diante da necessidade de mudanças significativas em sua estrutura. Questões como a configuração da educação contemporânea para o desenvolvimento de competências, os impactos dessas mudanças para os docentes e a preparação de cidadãos para um mundo em constante mutação são cruciais. A construção de contextos educacionais para o século XXI deve contemplar ambientes que estimulem à autonomia, a criatividade, a solidariedade, a colaboração, a investigação, a inovação, a interação e a cultura maker e co-working (FÜHR, 2018).

Nesse sentido, o presente estudo busca compreender a educação no contexto da sociedade contemporânea e a necessidade de adquirir novas competências digitais para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. O trabalho tomou como apporte teórico as discussões de Gadotti (2000), Delors (2006)

e Imbernón (2000), entre outros autores que contribuíram para a construção do conhecimento (LIMA, DIAS, SILVA, 2021). A educação é a base principal para o desenvolvimento humano e assume uma importância crucial no mundo atual. Para que a educação possa desempenhar seu papel de agente transformadora da sociedade, é fundamental que haja um investimento contínuo na capacitação dos profissionais docentes e na implementação de políticas públicas que contextualizem e apoiem as inovações necessárias (LIMA, DIAS, SILVA, 2021).

Evolução da educação

A educação, ao longo da história, tem passado por diversas metamorfoses, desde a Educação 1.0, focada na transmissão de conhecimento, até a emergência da Educação para o Século XXI, que se alinha com os princípios da Quarta Revolução Industrial. Essa evolução é impulsionada pela crescente integração da tecnologia e pela necessidade de desenvolver novas competências para um mundo em constante transformação. A Teoria do Conectivismo, por exemplo, destaca a importância das redes e da conexão para a aprendizagem na era digital, onde o conhecimento não reside apenas no indivíduo, mas nas conexões que ele estabelece (FÜHR, 2018). Como afirma FÜHR (2018, p. 1), a educação contemporânea requer "ambientes ciberarquitetônicos, dinâmicos, heterogêneos e com flexibilidade metodológica que possibilite a aprendizagem através da descoberta e produção criativa por meio da participação ativa dos educandos e educadores em projetos e pesquisas."

No contexto da educação contemporânea, a aprendizagem se torna mais dinâmica e centrada no aluno, exigindo ambientes que promovam a descoberta e a produção criativa. A flexibilidade metodológica e a participação ativa de educandos e educadores em projetos e pesquisas são elementos cruciais (FÜHR, 2018). A necessidade de preparar cidadãos para o século XXI implica em ir além da mera transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais. Isso inclui a capacidade de resolver problemas, pensar criticamente, colaborar e se adaptar a novas situações.

Modelos pedagógicos que preparam para a incerteza são fundamentais. A literatura aponta para a eficácia de abordagens como o trabalho de projeto baseado na pesquisa, a aprendizagem através da resolução de problemas, a aprendizagem

cooperativa e o experimentalismo (MARQUES, 2025). Segundo Marques (2025, p. 1), "Educar no século XXI exige modelos pedagógicos que preparem os alunos para a incerteza, promovendo a autonomia e a capacidade de adaptação".

Os desafios da educação contemporânea são complexos e multifacetados. A resistência à inovação, a desigualdade de acesso à tecnologia e as questões de saúde emocional são apenas alguns dos obstáculos a serem superados. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para repensar e transformar as práticas educacionais, buscando uma educação mais inclusiva, personalizada e relevante para as demandas do século XXI. A capacitação contínua dos profissionais da educação e de políticas públicas eficazes é essencial para garantir que a educação possa cumprir seu papel de agente transformador da sociedade (LIMA, DIAS, SILVA, 2021).

Aprofundamento na Metamorfose da Educação e o Conectivismo

A transição da Educação 1.0 para a Educação para o Século XXI reflete uma profunda mudança nas concepções pedagógicas e nas ferramentas disponíveis para o ensino. A Educação 1.0, caracterizada pela transmissão unilateral do conhecimento do professor para o aluno, era predominantemente presencial e baseada em memorização. Com a Educação 2.0, a introdução de tecnologias como a internet e os primeiros recursos digitais começou a permitir uma maior interação e acesso à informação. A Educação 3.0 aprofundou essa interação, com o surgimento de plataformas de e-learning mais robustas e a valorização da aprendizagem colaborativa e da construção do conhecimento pelo aluno.

A Educação para o Século XXI, por sua vez, é intrinsecamente ligada à Quarta Revolução Industrial, que integra tecnologias como Inteligência Artificial (IA), Internet das Coisas (IoT), Big Data e Realidade Aumentada/Virtual. Nesse cenário, a aprendizagem se torna mais adaptativa, personalizada e imersiva. A Teoria do Conectivismo, proposta por George Siemens e Stephen Downes, ganha relevância ao postular que o conhecimento reside em redes e que a aprendizagem é o processo de formar conexões dentro dessas redes. Isso significa que, em vez de apenas acumular informações, os alunos precisam desenvolver a capacidade de navegar, avaliar e criar conhecimento em ambientes digitais complexos e em constante mudança. O foco se desloca da posse do conhecimento para a

capacidade de acessá-lo e aplicá-lo de forma eficaz (COBO ROMANÍ, 2012).

Impacto das Tecnologias Emergentes na Prática Pedagógica

As tecnologias emergentes não são apenas ferramentas, mas catalisadores de novas abordagens pedagógicas. A Inteligência Artificial, por exemplo, pode ser utilizada para criar sistemas de tutoria inteligentes que se adaptam ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, oferecendo feedback instantâneo e recomendações personalizadas de conteúdo. Isso permite que os professores dediquem mais tempo a atividades que exigem interação humana, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a orientação de projetos complexos.

A Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) oferecem oportunidades sem precedentes para a criação de ambientes de aprendizagem imersivos e interativos. Simulações de laboratório, visitas virtuais a locais históricos ou geográficos, e a visualização de conceitos abstratos em 3D podem transformar a experiência educacional, tornando-a mais envolvente e memorável. A gamificação, ao incorporar elementos de jogos no processo de aprendizagem, como pontuações, desafios e recompensas, aumenta o engajamento e a motivação dos alunos, incentivando a persistência e a resolução de problemas de forma lúdica.

O microlearning, com seu formato de pequenas unidades de conteúdo, e as plataformas de e-learning, com sua flexibilidade de acesso, são cruciais para a aprendizagem contínua e a educação ao longo da vida. Em um mundo onde as informações e as habilidades se tornam obsoletas rapidamente, a capacidade de aprender de forma autônoma e em curtos períodos de tempo é uma vantagem competitiva. Essas tecnologias, quando bem integradas ao currículo e às práticas pedagógicas, permitem que a educação se torne mais acessível, flexível e alinhada às necessidades individuais e do mercado de trabalho.

Desafios e Oportunidades na Formação Docente e Políticas Públicas

A transição para a Educação para o Século XXI impõe desafios significativos à formação docente. Muitos educadores foram formados em modelos pedagógicos tradicionais e podem não possuir as competências digitais e as habilidades

necessárias para atuar como facilitadores e mentores em ambientes de aprendizagem inovadores. A resistência à mudança, a falta de acesso a formação continuada de qualidade e a infraestrutura tecnológica inadequada são barreiras que precisam ser superadas. É fundamental que as políticas públicas invistam na capacitação dos professores, oferecendo programas de desenvolvimento profissional que os preparem para utilizar as novas tecnologias de forma pedagógica e para adotar metodologias ativas (IMBERNÓN, 2000).

Além disso, a desigualdade de acesso à tecnologia e à internet é um desafio persistente que pode aprofundar as disparidades educacionais. A inclusão digital deve ser uma prioridade, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para participar plenamente da Educação Digital. Isso envolve investimentos em infraestrutura, a distribuição de dispositivos e a criação de programas de letramento digital para alunos e suas famílias.

As políticas públicas também devem fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de novas soluções educacionais, incentivar a colaboração entre universidades, empresas e escolas, e criar marcos regulatórios que apoiem a inovação sem comprometer a qualidade e a equidade. O financiamento adequado é crucial para a criação de projetos inovadores, a aquisição de tecnologias e a manutenção de infraestruturas (LIMA, DIAS, SILVA, 2021). A Educação para o Século XXI não é apenas uma questão tecnológica, mas um projeto social que exige o engajamento de toda a sociedade para garantir que as futuras gerações estejam preparadas para os desafios e oportunidades do século XXI.

Implicações para o Futuro da Educação

As transformações em curso na educação, impulsionadas pela Educação para o Século XXI, têm profundas implicações para o futuro. A crescente demanda por profissionais com habilidades digitais e socioemocionais, a necessidade de aprendizagem contínua e a valorização da criatividade e do pensamento crítico redefinem o papel das instituições de ensino (IMBERNÓN, 2000).. Escolas e universidades precisam se tornar centros de inovação, experimentação e colaboração, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento.

Além disso, a personalização do ensino, facilitada pelas tecnologias digitais, permite que a educação se adapte às necessidades e interesses individuais de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador. A inclusão, por sua vez, exige que as instituições de ensino garantam o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou deficiências. Isso implica em adaptar currículos, metodologias e recursos, bem como em promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

O futuro da educação passa, portanto, pela capacidade de integrar as inovações tecnológicas com uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos críticos e engajados. A colaboração entre os diferentes atores sociais governos, instituições de ensino, empresas, famílias e a própria sociedade é fundamental para construir um ecossistema educacional que responda aos desafios do século XXI e prepare as futuras gerações para um mundo em constante mudança (COBO ROMANÍ, 2012).

A Urgência da Adaptação no Cenário Educacional Global

A velocidade das mudanças no cenário global, impulsionadas pela digitalização e pela interconexão, exige uma reavaliação contínua dos modelos educacionais. A educação, que historicamente tem sido um pilar para o desenvolvimento social e econômico, enfrenta agora o desafio de preparar indivíduos não apenas para o presente, mas para um futuro incerto e em constante redefinição (LIMA, DIAS, SILVA, 2021). A pandemia de COVID-19, por exemplo, acelerou a adoção de tecnologias digitais e o ensino remoto, evidenciando a necessidade premente de flexibilidade e adaptabilidade nos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a Educação para o Século XXI não é apenas uma opção, mas uma necessidade estratégica. Ela propõe uma abordagem holística que transcende a mera aquisição de conhecimentos, focando no desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração. Essas habilidades são cruciais para que os indivíduos possam navegar em um mundo caracterizado pela complexidade, ambiguidade e volatilidade. A capacidade de aprender a aprender, de se adaptar a novas situações e de inovar torna-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos (COBO ROMANÍ, 2012).

O presente trabalho, ao explorar os impactos da Educação para o Século XXI, busca contribuir para a compreensão desses desafios e oportunidades. A análise das tendências educacionais atuais, das inovações tecnológicas e dos modelos pedagógicos que preparam para a incerteza oferece um panorama sobre as direções que a educação deve seguir. Ao destacar a importância da personalização, da inclusão e do desenvolvimento socioemocional, o artigo reforça a visão de uma educação que coloca o aluno no centro do processo, reconhecendo suas individualidades e potencialidades. Acreditamos que, ao abraçar esses princípios, a educação poderá cumprir seu papel transformador, capacitando as futuras gerações a construir um mundo mais justo, sustentável e próspero (LIMA, DIAS, SILVA, 2021).

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Foram analisados artigos científicos, livros e documentos que abordam as tendências educacionais, inovações tecnológicas na educação, desafios da educação contemporânea e o desenvolvimento de competências para o século XXI. A seleção das fontes priorizou estudos que oferecem uma visão abrangente e aprofundada sobre a Educação para o Século XXI e suas implicações para os diferentes níveis e modalidades de ensino. A análise dos materiais buscou identificar os principais conceitos, teorias e práticas relacionadas ao tema, bem como as lacunas e desafios ainda presentes no campo da educação.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam que a Educação para o Século XXI não se restringe à mera incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar, mas representa uma mudança de paradigma que exige a redefinição dos papéis de alunos e professores, a flexibilização dos currículos e a adoção de metodologias de ensino mais ativas e participativas. A Inteligência Artificial, a Realidade Virtual/Aumentada e a Gamificação surgem como ferramentas poderosas para personalizar o ensino, engajar os alunos e proporcionar experiências de aprendizagem imersivas e significativas. O microlearning e as plataformas de e-

learning, por sua vez, oferecem flexibilidade e acessibilidade, permitindo que a aprendizagem ocorra em diferentes tempos e espaços.

A personalização do ensino e a educação inclusiva são pilares fundamentais da Educação para o Século XXI, pois reconhecem a diversidade dos alunos e buscam atender às suas necessidades individuais. A centralidade do aluno no processo de aprendizagem, por meio de metodologias ativas, promove a autonomia e o protagonismo, capacitando-os a construir seu próprio conhecimento. Além das competências cognitivas, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação, pensamento crítico e criatividade, é crucial para que os indivíduos possam prosperar em um mundo complexo e em constante mudança. A educação para a cidadania global e a sustentabilidade também se mostram essenciais para formar cidadãos conscientes e engajados com os desafios sociais e ambientais.

No entanto, a Educação para o Século XXI enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança por parte de alguns educadores, a necessidade de capacitação contínua, a desigualdade de acesso à tecnologia e a infraestrutura inadequada em muitas regiões são obstáculos a serem superados. Além disso, o financiamento e as políticas públicas desempenham um papel crucial no apoio à inovação e na garantia de que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A discussão dos resultados revela que, embora haja um consenso sobre a importância da Educação para o Século XXI, a sua efetivação requer um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, educadores, alunos e sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para o Século XXI representa um imperativo para o século XXI, não apenas como uma tendência tecnológica, mas como uma filosofia educacional que busca preparar os indivíduos para os desafios e oportunidades de um mundo em constante transformação. A integração de tecnologias avançadas, a personalização do ensino, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da inclusão são pilares essenciais para construir um futuro educacional mais resiliente, equitativo e eficaz. Os estudos analisados reforçam a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo, focando na

formação integral do aluno e no desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de adaptação.

Embora os desafios para a criação plena da Educação para o Século XXI sejam consideráveis, incluindo a capacitação de educadores, a superação da desigualdade digital e a garantia de políticas públicas de apoio, as oportunidades são imensas. A colaboração entre todos os stakeholders governos, instituições de ensino, empresas, famílias e a própria sociedade é fundamental para criar ecossistemas de aprendizagem inovadores e acessíveis. Ao abraçar os princípios da Educação para o Século XXI, podemos capacitar as futuras gerações a serem cidadãos críticos, criativos e participativos, aptos a enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo e a construir um futuro mais promissor para todos.

REFERÊNCIAS

COBO ROMANÍ, Cristóbal. **Explorando Tendências para a Educação no Século XXI**. Tradução Tina Amado. [S.I.]: [s.n.], 2012. (Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 848-868).

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

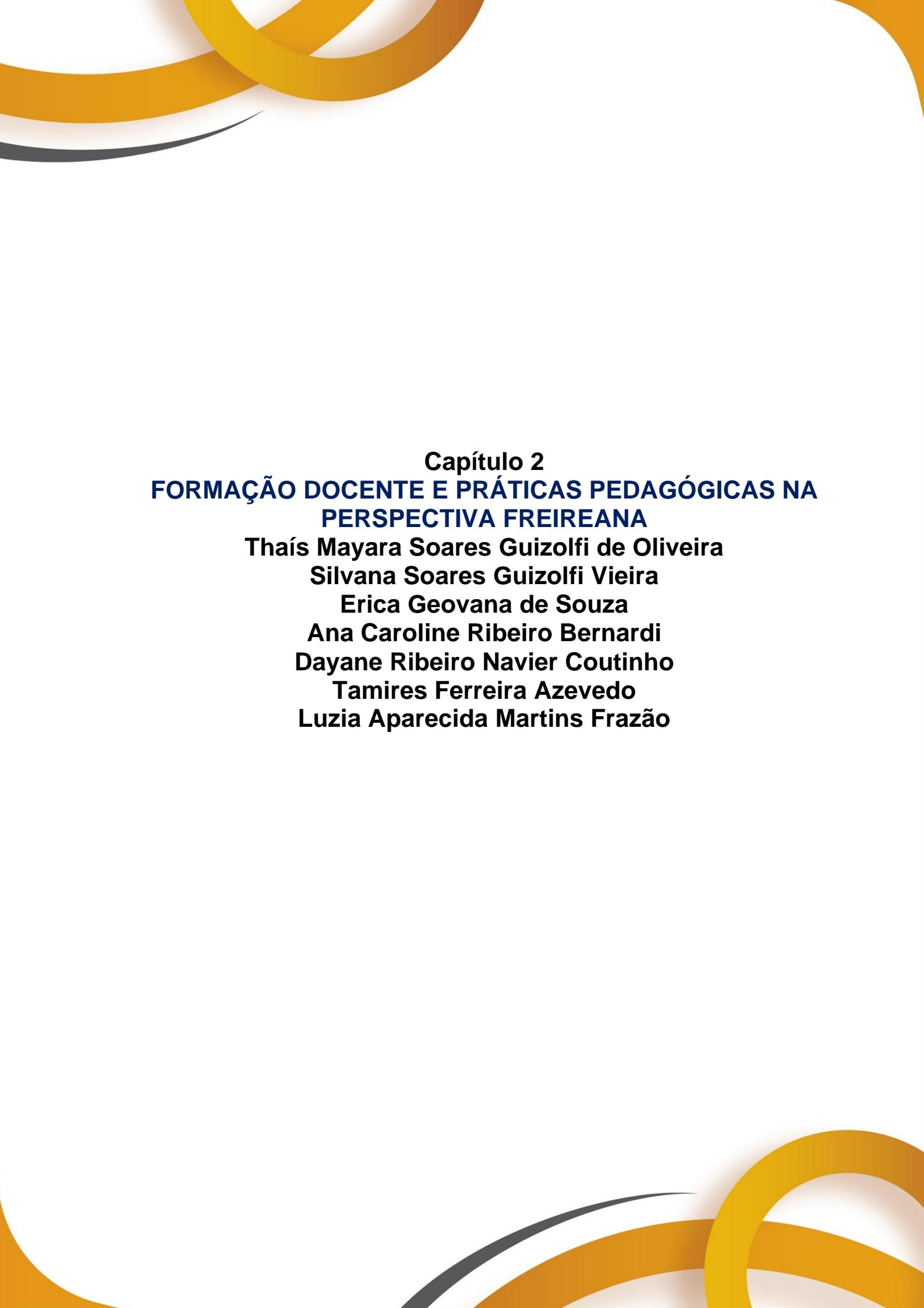
FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus Impactos no Século XXI**. Flórida Cristian University – FCU. [S.I.: s.n.], 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: uma perspectiva crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, Eciône Félix de; DIAS, Katia Jeanne Teixeira; SILVA, Márcia Fernanda Lopes da. **Educação e Sociedade: Desafios e Perspectivas para o Século XXI**. [S.I.: s.n.], 2021.

MARQUES, Eliane Moreira. **Educar no século XXI: modelos pedagógicos que preparam para a incerteza.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-25, jan./mar. 2025, e0254338.



Capítulo 2

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA FREIREANA

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira
Silvana Soares Guizolfi Vieira
Erica Geovana de Souza
Ana Caroline Ribeiro Bernardi
Dayane Ribeiro Navier Coutinho
Tamires Ferreira Azevedo
Luzia Aparecida Martins Frazão

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA FREIREANA

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS – Pedagogia

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Erica Geovana de Souza

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS – Pedagogia

Ana Caroline Ribeiro Bernardi

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Ciência sociais

Dayane Ribeiro Navier Coutinho

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- História

Tamires Ferreira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Luzia Aparecida Martins Frazão

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

RESUMO

Este texto explora a formação docente e as práticas pedagógicas sob a ótica da pedagogia freireana, enfatizando-as como processos contínuos de reinvenção e humanização. O objetivo é analisar como o diálogo, a curiosidade e a politicidade da educação se manifestam na construção da consciência crítica e na transformação

social. A metodologia empregada baseia-se na análise e interpretação de conceitos-chave da obra de Paulo Freire e de seus colaboradores, como Antonio Faundez, bem como de estudos contemporâneos que aplicam e discutem suas ideias no contexto da formação de professores e das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a formação docente, compreendida como uma jornada de aprendizado contínuo e dialógico capacita o professor a ser um mediador crítico e um agente de mudança, que valoriza o saber do educando e a leitura de mundo. Conclui-se que as práticas pedagógicas freireanas, ao promoverem o diálogo, a curiosidade e a reflexão crítica, são intrinsecamente políticas e contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada, onde o conhecimento é um instrumento de libertação e o poder é reinventado coletivamente.

Palavras-chaves: Formação docente; Pedagogia freireana; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência mais profunda, é um ato de constante criação do ser humano e da sociedade. Em um cenário global marcado por rápidas transformações e desafios complexos, a formação de professores emerge como um pilar fundamental para a construção de um futuro mais justo e equitativo. Longe de ser um mero processo de transmissão de conteúdos, a docência, na contemporaneidade, exige profissionais capazes de ir além, de reinventar suas práticas e de se humanizar continuamente.

Nesse contexto, este trabalho se propõe a problematizar a formação docente e as práticas pedagógicas, investigando como a perspectiva freireana pode oferecer caminhos para uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora. Como o diálogo, a curiosidade e a politicidade da educação podem se manifestar no cotidiano da sala de aula, contribuindo para a construção da consciência crítica e para a reinvenção do poder?

A relevância deste estudo reside na urgência de se repensar a formação de educadores em um mundo que clama por profissionais engajados com a humanização e a justiça social. A obra de Paulo Freire, com sua profunda reflexão sobre a educação como práxis, oferece ferramentas conceituais e metodológicas indispensáveis para essa tarefa. Compreender como seus princípios podem ser

aplicados e reinventados na prática pedagógica contemporânea é crucial para capacitar professores a atuarem como agentes de transformação, capazes de empoderar seus alunos e de construir uma sociedade mais democrática e solidária.

Para alcançar esse propósito, o objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição da pedagogia freireana para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a reinvenção e a humanização. Para tanto, os objetivos específicos incluem: (1) explorar a centralidade do diálogo como elemento essencial da prática pedagógica libertadora; (2) discutir a curiosidade como motora do conhecimento e da construção da consciência crítica; e (3) examinar a politicidade da educação como um ato de transformação social e reinvenção do poder.

A metodologia adotada para este estudo baseia-se na análise bibliográfica aprofundada da obra de Paulo Freire, em diálogo com as contribuições de outros autores que se debruçaram sobre sua pedagogia e suas aplicações. Serão explorados conceitos como "diálogo", "leitura de mundo", "pedagogia da pergunta" e "reinvenção do poder", buscando-se suas interconexões e implicações para a formação e a prática docente.

A estrutura deste trabalho está organizada em duas seções principais. A primeira abordará "A Formação Docente como Processo de Reinvenção e Humanização", detalhando a importância da reflexão sobre a prática e da formação continuada. A segunda seção, "As Práticas Pedagógicas como Ato Político e Instrumento de Transformação Social", aprofundará a discussão sobre o diálogo, a curiosidade e a politicidade da educação no contexto da sala de aula. Ao final, serão apresentadas as considerações finais, sintetizando os principais achados e apontando para futuras reflexões sobre o tema.

A Formação Docente como Processo de Reinvenção e Humanização

A formação de professores, na perspectiva de Paulo Freire, transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos e didáticos, configurando-se como uma jornada contínua de reinvenção e humanização. Essa abordagem rompe com paradigmas tradicionais, que frequentemente limitam o papel do educador à transmissão de conteúdos preestabelecidos. Em vez disso, Freire propõe uma

imersão profunda na prática, onde a reflexão crítica e a intervenção no mundo se tornam elementos indissociáveis do processo formativo (TARDIF, 2008, p. 13).

A essência dessa formação reside na compreensão de que o professor não é um produto acabado, mas um ser em constante devir, cuja identidade se constrói e reconstrói no cotidiano da sala de aula e nas interações com a realidade. A teoria, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um instrumento para a compreensão e a transformação da prática. Assim, a formação docente é um processo dialético, onde a teoria e a prática se entrelaçam, alimentando-se mutuamente para construir uma ação educativa reflexiva e crítica (GUARNIERI, 2005). Essa dinâmica é fundamental para que o educador possa não apenas ensinar, mas também aprender continuamente, adaptando-se às complexidades e aos desafios que emergem do contexto educacional.

A concepção freireana de que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo" (FREIRE, 1988) é o cerne dessa abordagem formativa. Essa máxima sublinha a importância da intersubjetividade e da coletividade no processo de construção do conhecimento. O professor, nesse sentido, assume o papel de mediador, facilitando o diálogo e a troca de saberes entre os alunos, e entre estes e o mundo. A formação, portanto, deve capacitar o docente a ser um sujeito crítico, capaz de desvelar a realidade, de compreender suas contradições e de atuar sobre elas, promovendo a libertação e a humanização dos educandos (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 129). Isso implica desenvolver no educador a capacidade de escuta atenta, de empatia e de respeito à diversidade de experiências e conhecimentos que cada aluno traz consigo.

A inserção de professores iniciantes na carreira é um momento particularmente crucial nesse processo de reinvenção e humanização. Conforme Araújo (2024), é nesse período que o professor, muitas vezes, se depara com a necessidade premente de "aprender na e com a realidade", revisando seus conhecimentos teóricos e adaptando-os aos desafios concretos do cotidiano escolar (ARAÚJO, 2024, p. 6). Essa fase, frequentemente marcada por inseguranças, incertezas e a necessidade de novos aprendizados, exige do docente uma capacidade notável de reflexão, avaliação e aprimoramento contínuo de sua prática (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 130). A transição da teoria para a prática, do ambiente acadêmico para a realidade da sala de aula, pode ser desafiadora, mas

é nesse embate que o professor iniciante começa a forjar sua identidade profissional.

A formação continuada, nesse sentido, emerge como um pilar essencial para que o professor se mantenha engajado em um processo de desenvolvimento profissional ininterrupto. Ela oferece os subsídios necessários para que o educador possa superar as lacunas da formação inicial, aprofundar seus conhecimentos e construir uma identidade docente sólida e coerente com os princípios da pedagogia libertadora (BRASIL, 2019). Essa continuidade formativa não deve ser vista como um complemento, mas como parte integrante da própria prática docente, um espaço de constante (re)elaboração e aprimoramento.

A humanização, nesse contexto, não é um resultado automático, mas uma construção consciente e intencional. Ela se manifesta na capacidade do professor de reconhecer a si mesmo e ao outro como sujeitos inacabados, em constante processo de aprendizagem e transformação. Ao se permitir aprender com os alunos, com a realidade e com suas próprias experiências, o educador se humaniza e, ao mesmo tempo, contribui para a humanização de seus educandos. A formação docente, portanto, é um convite permanente à autocritica, à abertura ao novo e ao compromisso com a construção de uma educação que promova a dignidade e a autonomia de todos.

As Práticas Pedagógicas na Perspectiva Freireana: Diálogo, Curiosidade e a Construção da Consciência Crítica

Na ótica freireana, as práticas pedagógicas transcendem a mera aplicação de métodos e técnicas de ensino, configurando-se como um campo fértil onde o diálogo se materializa e a curiosidade se eleva à condição de motor do conhecimento. Essa abordagem, profundamente enraizada na filosofia de Paulo Freire e desenvolvida em colaboração com Antonio Faundez, propõe uma ruptura radical com modelos educacionais que historicamente têm silenciado a voz do educando e inibido sua capacidade de pensar criticamente. A "pedagogia da pergunta", em contraposição à "pedagogia da resposta", incentiva o educando a questionar, a indagar, a não se conformar com verdades prontas, mas a buscar ativamente o conhecimento, construindo-o a partir de sua própria realidade e experiência (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 24). Essa inversão de lógica, que valoriza a dúvida e a problematização, é

essencial para desburocratizar o processo educativo e fomentar a criatividade inerente ao ser humano (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 27).

A "leitura de mundo", conceito basilar da pedagogia freireana, precede e fundamenta a "leitura da palavra". Não se trata apenas de decodificar símbolos, mas de compreender criticamente a realidade em que se vive, identificando seus problemas, suas contradições e suas potencialidades. Essa leitura de mundo é um processo contínuo e dialógico, que se constrói em interação com as experiências e os saberes dos educandos (BRAGA, 2015). O professor, nesse cenário, atua como um mediador, auxiliando os alunos a desvelar a realidade, a nomear seus problemas e a buscar soluções coletivas. A sala de aula, nesse sentido, transforma-se em um espaço de reflexão e ação, onde a teoria se articula com a prática para gerar conhecimento significativo.

A organização do espaço da sala de aula, a contação de histórias, as brincadeiras e a produção artística são exemplos de atividades que, ao promoverem a interação e a reflexão, contribuem para a construção de um ambiente educativo dialógico e humanizador (GUEDES, 2015, p. 283). Essas práticas não são meros passatempos, mas ferramentas pedagógicas que estimulam a criatividade, a expressão e o desenvolvimento da consciência crítica. Ao valorizar a cultura e as experiências dos educandos, a pedagogia freireana reconhece a riqueza de saberes que cada indivíduo traz consigo, transformando a sala de aula em um espaço de intercâmbio e enriquecimento mútuo. A amorosidade, a humildade e o respeito são atitudes essenciais do educador nesse processo, criando um clima de confiança que favorece a participação e o engajamento dos alunos.

As Práticas Pedagógicas como Ato Político e Instrumento de Transformação Social

A prática pedagógica, na perspectiva freireana, é intrinsecamente um ato político. Ela não é neutra, mas se posiciona a favor da humanização e da transformação social, denunciando a opressão e contribuindo para o desvelamento da realidade (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 133). O professor, ao assumir essa postura, torna-se um agente de mudança, capaz de estimular a autonomia e a liberdade de seus alunos, levando-os a pensar criticamente e a intervir em seu próprio contexto (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 133). Essa politicidade da

educação não se restringe a conteúdos programáticos, mas permeia todas as relações e interações que ocorrem no ambiente escolar.

A reinvenção do poder, que se manifesta nas práticas pedagógicas, implica a superação da visão de que o conhecimento é um privilégio de poucos. Ao contrário, o saber popular, com sua riqueza sociológica, deve ser valorizado e integrado ao conhecimento científico, em um processo de intercâmbio e enriquecimento mútuo (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 30). Freire e Faundez argumentam que a luta pela transformação social não é um projeto imposto de cima para baixo, mas uma construção coletiva, onde a participação ativa das massas populares é fundamental para a criação de uma sociedade mais justa e solidária. Isso significa que a educação deve ser um espaço de empoderamento, onde os educandos se reconheçam como sujeitos de sua própria história e capazes de transformar sua realidade.

A experiência de Freire na Guiné-Bissau, onde a alfabetização foi um instrumento de libertação e de construção de uma nova sociedade, é um exemplo contundente da eficácia dessa abordagem. A valorização das línguas locais e das expressões culturais do povo, em detrimento da imposição de uma única língua ou cultura, demonstra o compromisso da pedagogia freireana com a diversidade e com a autonomia dos povos (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 65). A superação das "negatividades da cultura", como o menosprezo pelo conhecimento popular e a imposição de tecnologias inadequadas, é essencial para que o povo possa construir suas próprias soluções para seus problemas, a partir de suas próprias necessidades e saberes (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 54).

Portanto, as práticas pedagógicas na perspectiva freireana são um convite à reinvenção constante, à coragem de questionar e à paixão por transformar. Elas desafiam o educador a ir além do convencional, a abraçar a complexidade da realidade e a construir, em diálogo com seus alunos, um futuro mais justo e humano. A educação, nesse sentido, é um ato de esperança, um compromisso com a liberdade e com a construção de uma sociedade onde todos possam "pronunciar sua palavra" e ser sujeitos de sua própria história.

CONCLUSÃO

Portanto, a análise da formação docente e das práticas pedagógicas sob a perspectiva freireana revela a indissociabilidade entre o ato de educar e o compromisso com a humanização e a transformação social. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a formação do professor, longe de ser um processo estático de aquisição de conhecimentos, constitui uma jornada contínua de reinvenção, marcada pela reflexão crítica sobre a prática e pela constante busca por uma identidade docente engajada. O diálogo, compreendido como a "pronúncia do mundo" e a base da pedagogia da pergunta, emerge como o motor que impulsiona a curiosidade e a construção da consciência crítica, capacitando educadores e educandos a desvelar a realidade e a atuar sobre ela.

Reafirma-se, portanto, que a prática pedagógica, em sua essência, é um ato político. Ela não se mantém neutra, mas se posiciona ativamente em favor da libertação e da superação das opressões, ao valorizar os saberes populares e ao promover a reinvenção do poder de forma coletiva e democrática. A integração da teoria e da prática, a valorização da experiência do educando e o estímulo à curiosidade são elementos cruciais que permitem ao professor atuar como um agente de mudança, fomentando a autonomia e a capacidade de intervenção de seus alunos no próprio contexto em que vivem.

Diante do exposto, é imperativo que as políticas de formação docente e as instituições de ensino incorporem de forma mais efetiva os princípios da pedagogia freireana. Isso implica investir em currículos que priorizem o diálogo, a reflexão crítica e a conexão com a realidade social, preparando professores não apenas para transmitir informações, mas para serem mediadores de processos de aprendizagem que promovam a humanização e a transformação. Ao fazer isso, a educação poderá cumprir seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente democrática, onde cada indivíduo seja protagonista de sua própria história e da história coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. A Inserção de Professores Iniciantes na Carreira e a Aprendizagem da Docência. **Revista Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14559>. Acesso em: 01 de jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/505>. 08 de jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
_____, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

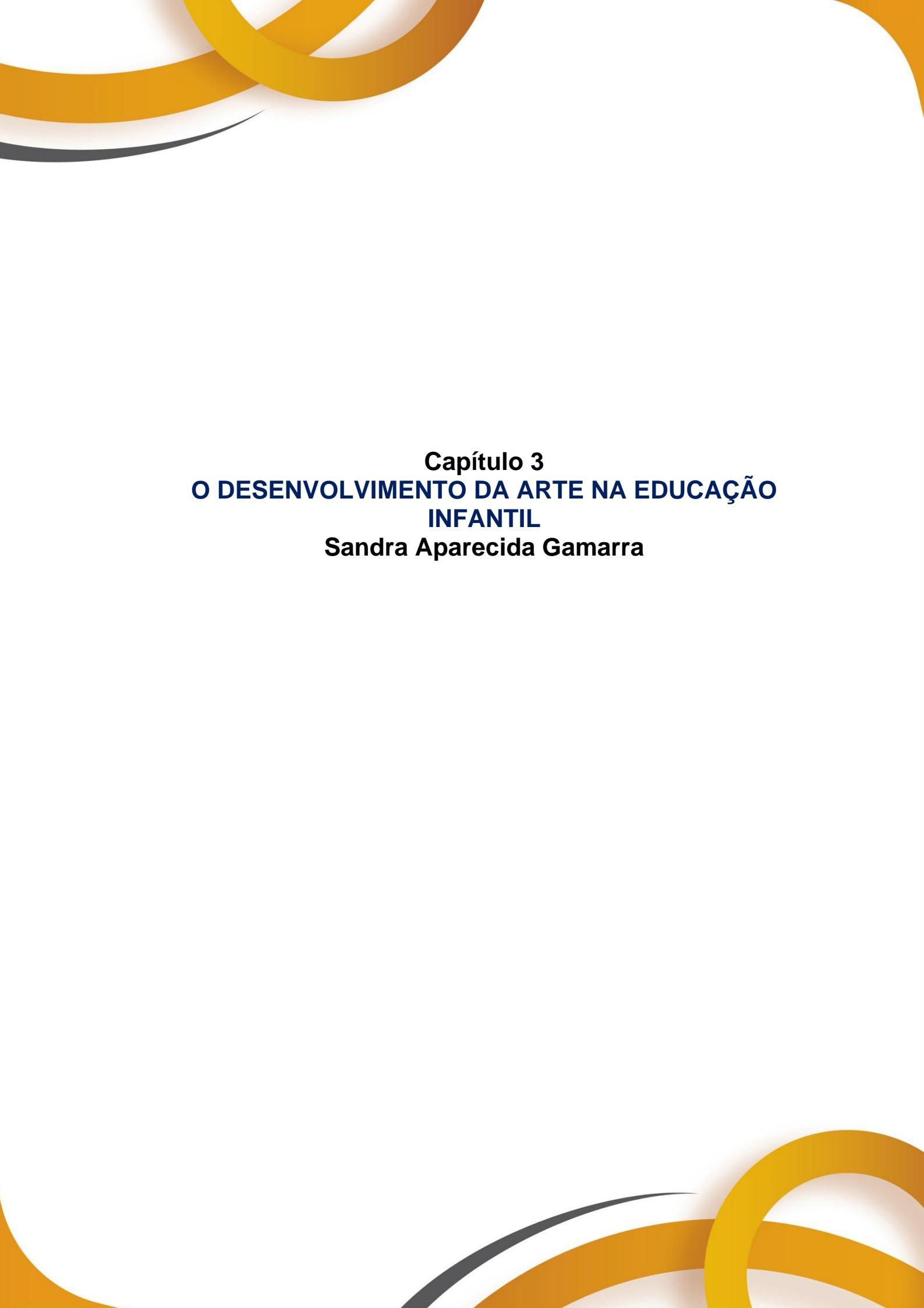
GUEDES, M. G. de M. Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola. Recife: Editora UFPE, 2015.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/5052>

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: [data de acesso].

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.



Capítulo 3
O DESENVOLVIMENTO DA ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL
Sandra Aparecida Gamarra

O DESENVOLVIMENTO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Aparecida Gamarra

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – Pedagogia

RESUMO

O ensino da arte determina são momentos, em que as crianças podem expressar suas criatividades no qual se concentram e dedicam inteiramente a uma atuação que colabora muito para o seu desenvolvimento. Tais experimentos se impregnam nelas, e é por isso, que o ensino da Arte na educação infantil precisa ser considerado. O presente estudo tem como objetivo apresentar a importância que o ensino da arte representa na instituição de educação infantil deve ser ofertado para a criança com significação, por meio da ludicidade. Portanto considera-se que a produção das mesmas se assemelham as obras dos artistas possibilita trocas de percepções, ideias, informações e conhecimentos. O papel do professor e ensinar aos pequenos diferentes maneiras de criar arte, produzir, imaginar e viver num ambiente em que a arte se apresente de diferentes por meio do brincar para que possa aprender. Desde a arte e o brincar estão relacionados, pois a criança aprende brincando. A pesquisa também apresenta a significância da interação entre professor e aluno, para que esse argumento tenha validade. O referido estudo se promoverá por meio com informações sobre a influência do ensino da arte e suas características com a forma do brincar que o aluno desenvolve e aprende a. Para a realização dessa pesquisa utilizou-se as pesquisas Bibliográficas descritiva, ou seja, procuraram-se informações valiosas sobre a significativa do ensino da arte para crianças em seu ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cultura; Conhecimento; Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

A educação e o processo inicial que o ser humano adquiri no decorrer da sua existência, assim compreendem-se que é constituída ao longo do tempo por meio do ensino e do aprendizado. Logo adquirir esta formação é necessário que o indivíduo seja incluindo no sistema educacional escolar, principalmente no ensino básico, assim pensar na importância da disciplina de arte para o desenvolvimento da criança e do adulto.

As crianças são sinestésicas, ou seja, todos os seus sentidos são despertos a cada momento. Suas ações são despertas por meio da sua curiosidade e por meio daquilo que lhes interessa, por uma bisbilhotice que se põe em movimento, e assim descobrem a arte.

Em ambas a educação e Arte pode haver muita vitalidade. Infelizmente estamos vivendo num mundo onde não existe mais separação entre o universo da criança e o universo do adulto. É útil acrescentar que os processos de criação podem ser individuais ou coletivos, de qualquer maneira, os sujeitos criam regras e estratégias para que o processo se desenvolva, mesmo que isso ocorra de maneira intuitiva.

A criança que produz o trabalho escolhe os materiais e as circunstâncias em que vai produzi-los principalmente quando estão vivenciando descobertas, assim a arte também é uma parte deste universo, pois tudo o que vemos e olhamos então relacionadas a arte da criação, da imaginação e concretização.

Sendo assim a importância da interação entre professor e a criança no momento de realizar atividades artísticas no ambiente escolar são importantes para despertar na criança seu lado artístico. Logo a importância das interações entre professor e criança na criação de atividades lúdicas que envolva arte o ambiente escolar.

Por tanto o artigo tem como objetivo geral apresentar a importância que o ensino da arte na escola de educação infantil deve ser oferecido para a criança com significação, por meio da ludicidade.; elencar o acesso do desenvolvimento cognitivo com a prática de diferentes atividades envolvendo a arte com o brincar; compreender a importância da interação entre professor e criança para a realização de atividades envolvendo a arte.

A artigo se baseou em fontes com autores que abordem a importância do ensino da arte para o desenvolvimento do estudante com o propósito de compreender o real significado da importância de explorar diversos materiais para promover a sua criatividade e ampliar a imaginação.

A pesquisa também apresentará a significância da interação entre professor e aluno, para que esse argumento tenha validade foi realizado um estudo sobre o contexto da ludicidade e a influência que tem no desenvolvimento dos discentes e com a introdução do ensino da arte e suas características na educação infantil.

Para a realização dessa pesquisa utilizou-se as pesquisas Bibliográficas descritivas e exploratórias, ou seja, procuraram-se informações valiosas sobre a significativa do ensino da arte para crianças em seu ambiente escolar.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta importante para realização da pesquisa científica, pois ela norteia o pesquisador a compreender fatos e estudos sobre os temas proposto para atender as necessidades que compreende o aprender sobre o ambiente e as ações que serão desenvolvidas.

2. A ARTE UMA CONCEPÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As ações da arte é uma etapa importante no processo das práticas pedagógicas que podem ser apreciadas como prioridade por professores das instituições escolares que correspondem à educação infantil visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no contexto educacional.

Logo a inclusão desses processos como: arte, ludicidade, jogos e o brincar constitui-se como uma característica fundamental para a formação da criança, uma vez que a flexibilidade das ações realizada, durante o processo do desenvolvimento que corresponde as etapas do desenvolvimento. Assim contribui de forma significativa no ensino e na aprendizagem do indivíduo que se encontra em situação de crescimentos, porque enquanto brinca aprende. (LEAL, 2011).

Logo despertar nas crianças a importância de conhecer e desenvolver o interesse em obras de arte consagradas no desenvolvimento da cultura e da apreciação de alguns autores brasileiros de forma a começar a entender que existe uma história relacionada aos desenhos e gravuras que se aprende na escola. A arte não pode ser vista como meros desenhos, mas com significado que compreende uma metodologia de técnica e apreciação.

Conforme Lavelberg (2003, p. 12):

É necessário que o professor seja um discente encantado por arte, pois só assim terá inspiração para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor motivado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar nesse aspecto aos seus estudantes.

Para a criança uma forma de representar suas fantasias seus desenhos, ou rabiscos, mas com sentido de um mundo de cores que representa significados de aprendizagem e desenvolvimentos, em todos os seus estágios de crescimento. Assim a arte passa ser parte da rotina da criança como uma fonte de aspiração e expressão.

Mödinger (2013, p.42) destaca:

Criatividade e artes são processos inteligentes: tanto o produzir quanto o apreciar são comportamentos que requerem operações complexas de análise, comparações e reconhecimentos de cores, texturas, sons, movimentos, tonalidades de vozes e percepções muito sutis e variadas, que exigem noções de espacialidade, sonoridade e domínio corporal, entre outras. As artes não são pautadas apenas na sensível e no intuitivo.

Segundo Duarte Junior (1998, p.111): “O ponto fundamental da arte para crianças, é que ela constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído e ela têm importância na medida em que constitui uma ação significativa...” pois quando a criança ainda está na fase da aprendizagem quando o alguém ou professor dá um lápis para ela a primeira coisa que faz é desenhar

alguma coisa que está em sua memória, mas sempre e representado por um desenho.

Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Como parte integrante da aprendizagem da criança em desenvolver suas habilidades, a arte é o primeiro movimento que ela utiliza, para comunicar com o seu mundo, no qual ela imagina e fantasia quando pensa que está escrevendo alguma coisa num pedaço de papel por meio de rabiscos, no qual se caracteriza numa imagem que a mesma criou para realizar a sua interpretação, do seu ambiente para se comunicar com os outros, por meio dos seus desenhos. Também é muito usada no contexto da educação especial.

O professor deve ter entendimento nas linguagens artísticas, para repassar um ensino de forma coerente e democrático, não se detendo apenas em uma linguagem. Pois arte como o termo reporta, deve ser contemplada em seu sentido amplo, envolvendo a diversidade de áreas, e os alunos têm o direito de apreciá-las, analisá-las, refleti-las e experimentá-las, porque todas essas linguagens artísticas fazem parte de seu cotidiano (LIS, 2008, p.05)

Portanto nessa perspectiva a monografia apresenta um estudo no contexto histórico da arte no Brasil e sua valorização ao longo do tempo a sua importância no desenvolvimento da criança na educação infantil.

3. Arte e a ludicidade na educação infantil

Atualmente vem ocorrendo muitas mudanças na educação desde a Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) que garante a criança o seu direito de estar escola, desse modo os profissionais da educação infantil (corpo docente) devem estar preparados para atender as especificidades das crianças, nesse sentido arte de faz presente na ludicidade, sendo uma ferramenta necessária que faz parte do contexto.

Segundo Cândida (2004) ressalta que uma alternativa de conduzir as ações de forma que o ensinar e o aprender se tornam ações interligadas a ludicidade, que caracteriza como papel principal no desenvolvimento integral do indivíduo.

Quando envolver a arte e o lúdico, oportuniza a criança e o adulto o poder da imaginação, a criatividade, a concepção de desenvolvimento cognitivo e corporal do mesmo, assim ambos criam e recriam sua identidade por meio da interação social.

O valor de ver um desenho uma imagem está no contexto que envolve o ensino da arte a valorização da imaginação refletida em desenhos, parecendo com rabisco, desde que ela entenda que está criando arte, que podem ser figuras diversas formas que compreende o contexto.

Pois toda imagem pensada pelo homem pode ser feita ou refletida por desenho de sua imaginação, considerando que essas criações parte de cada indivíduo diferente, no seu ponto de vista de entender que pode ser iniciada na instituição infantil.

A aprendizagem de toda criança deve ser estimulada e acontecer de forma rica, criativa e agradável, pela interação, e preservando o prazer da descoberta e da alegria contida nas atividades, e a brincadeira é o campo no qual a fantasia se revela com maior plenitude e transcorre integralmente dentro de seus próprios limites, pois além de não minar o sentimento de realidade, ela desenvolve e exercita todas as habilidades e reações que servem à elaboração desse sentimento que pode ser expressada na forma de arte.

Para Vygotsky (2007, p.146) “em nenhum período da vida a criança aprende tanto quanto nos anos dos seus brinquedos infantis”. Isso nos remete a ideia que o

Sentido de uma criança é a brincadeira, pois ao brincar ela reproduz situações concretas, transformando os conhecimentos que já possui em conceitos gerais, contribuindo assim para a interiorização de determinados modelos adultos.

As brincadeiras são reflexos da imitação de alguém ou de algo conhecido, experiências vividas se, cenas de TV ou narradas em livros. Alguns estudos da psicologia, baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil nos apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (VYGOTSKY, 2007).

Logo neste contexto introduzir a arte por meio de brincadeiras leva a criança aprender e a conhecer objetos que podem ter um significado que pode a levar a um tipo de arte, pois a maior criação e sua própria existência como uma pintura ou “uma

Fotografia que registra a sua imagem em vários momentos da sua vida, pois a arte está presente em todos os ambientes.

De acordo com Vygotsky (2007), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação. Assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos que podem ser desenhados em papéis ou representações gráficas que contribui na sua formação social e cultural, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A partir deste contexto, percebe-se que no cenário educativo de modo geral, e principalmente na Educação infantil o brincar como um potente vínculo de aprendizagem experiencial, visto que permite, por meio do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social, que irá contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento.

Portanto quando as crianças são observadas brincando, é possível conhecê-las no âmbito escolar, isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os despertam o seu interesse e no que conhecem e vivenciam. Porém levando-a potencializar a sua imaginação e criação, enquanto brinca, ela aprende e se desenvolve, quando a arte está inserida, essa aprendizagem se torna parte da sua criação, pois, por meio dela pode concretizar o que está em sua mente e transforma em algo concreto, tornando visível o que ante era uma imaginação e agora é real.

O artista apreende-os e os devolve, em formas artísticas, para que as os demais se e conheçam naqueles símbolos. Nesse sentido é que se pode afirmar, com o poeta Ezra Pound, que os artistas são antenas da raça. Antenas que captam aqueles sentimentos em que todos estão imersos, sem conseguirem, no entanto, torná-los evidentes (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.56)

Desse modo quando a arte é inserida, nota-se que as crianças correspondem de certa forma mais rápida e sua aprendizagem é perceptível, ou seja, desperta o

desejo de criar e expor suas ideias na dentro da arte. “O espectador encontra, nas formas artísticas, elementos que concretizam – que tornam objetivos, perceptíveis – os seus sentimentos”. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.61)

Ora a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. A imaginação é algo proibido em nossa civilização racionalista, que pretendeu bani-la do próprio campo das ciências, por ver nela uma fonte de erros no processo de conhecimento da “realidade”. Devemos nos adaptar às “coisas como são”, à “realidade” da vida, sem perdermos o nosso tempo com sonhos e visões utópicas (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.67-68).

Portanto o ensino da arte nas creches parte da interação da criança quando enxerga algo que chama atenção ou cria imagens que somente elas podem compreender e se expressar. Assim a arte é um meio de se expressar as várias formas que enxergamos passa a ter um papel importante na vida do ser humano.

A ARTE INSERIDA NO BRASIL

O ensino da arte foi implantado no Brasil, “enquanto ensino formal vem desde a chegada de uma equipe de artistas vinda da Europa, chamada Missão Artística Francesa que chegou em 1816. ” (LIS, 2008, p.08). Trazida por d. João VI com intuito de formar uma escola, que somente teve êxito 10 anos depois, por possuir um custo elevado, pois as oportunidades eram para poucos.

Logo foi com a vinda desses artistas que se fundaram as primeiras escolas de belas artes no Brasil, pois nesse período trabalhava com cópias de desenhos e modelos. “A Arte no ensino tradicional era de forma fragmentada, com nenhuma relação entre a prática e a teoria e que valorizava somente a técnica. ” (LIS, 2008, p. 09). Os professores ensinam por meio de livros não valorizam os conhecimentos bravios dos estudantes, seguiam padrões e modelos.

Desse modo a partir do século XIX que a arte inicia das mudanças segundo Silva (2009, p.1).

Arte. A partir da década de 1870, período de grandes transformações culturais, não só no Brasil, mas, também, nos EUA, o ensino de Arte foi voltado para a formação de desenhistas. Entre 1890 e 1920 predominavam, aqui no Brasil, a cópia de quadros e o desenho

geométrico. A partir de 1920, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas, porém, os exercícios de cópia são mantidos. Em 1922, com a Semana de Arte Moderna, a Arte-Educação no Brasil teve um grande impulso, com as ideias de livre expressão, trazido por Mário de Andrade e Anita Malfatti que acreditavam que a Arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e também tinham a ideia de que ela não é ensinada, mas, expressada.

Logo durante a semana da Arte Moderna que aconteceu em 1922 foi um marco importante para difusão da arte no Brasil, desse modo valorizando como uma parte importante para a aprendizagem dos anos, portanto uma forma de expressar a suas imaginações por meios de formas de desenhos ou pintura.

Portanto em 1922, foi realizado uma exposição com alguns pintores brasileiros da época um marco na história da arte, mesmo sendo criticada por alguns autores e artistas, teve ponto crucial na evolução da arte no Brasil, ou seja, passaram a ter reconhecimento com as suas obras, marcando uma nova era.

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como umas práxis presentes em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. Não faz parte das intenções deste documento ter a pretensão de discorrer sobre todas as transformações ocorridas. (BRASIL, 1998, p.20)

A arte tornou-se uma fase importante para o desenvolvimento do homem e foram por meio de desenhos ao longo da sua história que pode representar o seu meio, de modo que esse conhecimento pode ser compartilhado por muitos nos dias de hoje, servindo como um meio que pode expressar seus sentimentos e suas ideias por meio das gravuras.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12)

Desse modo não é de hoje que a arte é parte da vida do homem, isso vem acontecendo desde a pré-história, tornando mais conhecida no mundo a partir da evolução do ser humano, que retrava suas ideias por meio de desenhos, uma forma de representar a sua existência, ao longo das eras passou a ser considerada como um instrumento importante para a compreensão das naturezas e suas linguagens, como a implantação de disciplina obrigatória nos sistemas de ensino.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASI, 1998, p.23)

Nota-se que quando chegou ao Brasil, era de forma sistematizada com a finalidade de representar desenhos, ou alguns conceitos, sendo realizada de forma técnica, de forma que o ensino seguia padrões estético.

Os ensinamentos estavam voltados a forma como o professor ministravam suas aulas, de acordo com as reproduções e modelos que deveriam ser seguidos. Não tinham censo comum de apreciação do conhecimento do aluno. Os estudantes tinham que seguir o que era proposto como o modelo das classes dominantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto em nossos estudos, ressaltamos que, o ato de aprender a arte que para a criança, não significa apenas um ato de divertimento e sim, um momento em que a mesma pode expressar seus sentimentos, criar personagens, imitar, copiar o comportamento de um adulto tudo com base em sua imaginação, e isto só se tornará possível se for propiciado estes momentos a criança, pois é graças a estes momentos que ela própria criará situações de problemas para que possa resolvê-los de seu modo, sem o auxílio de um adulto.

A criança quando começa a conhecer os seus desenhos em forma de riscos está interagindo com o seu meio e os demais com os demais, fator este extremamente relevante para a formação da mesma, pois assim a criança aprenderá a lidar com as diferenças que outras pessoas apresentam fora de seu ambiente familiar, enfrentando desafios, adquirindo novos aprendizados fazendo com que a cada dia aprenda a agir em situações diversas as formas como podem ver seu ambiente e suas infinidades de cores.

É de suma importância que a criança vivencie diversas experiências com arte, pois e por meio da mesma que ela desenvolverá sua própria identidade, identificando a sua personalidade, a cada realidade vivenciada, e assim estará quebrando seus próprios limites e explorando sua capacidade, pois, tornando seu cotidiano prazeroso consequentemente surtirá bons reflexos na vida adulta.

Entretanto pais e professores devem estar conscientes da importância que a arte representa na vida de uma criança em seu período de formação, pois é nestes momentos que a mesma começa a desenvolver sua capacidade cognitiva, que certamente influenciará no seu desenvolvimento escolar e social.

Portanto não resta dúvida de que o brincar com a arte é um excelente mediador de conhecimentos no processo de desenvolvimento cognitivo de uma criança, pois nessa fase de sua vida se torna livre para descobrir relações por ela mesma, construindo gradativamente o saber de forma mais lúdica de como criar e concretizar.

É preciso pensar os espaços e ambientes na escola para que propiciem encontros, pesquisas e criação. Sabe-se que o ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço. A maneira como os materiais estão expostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que ali frequentam o ambiente nos despertam para a ação e criação.

Logo cabe ao educador (professor) a tarefa de produzir materiais convenientes para que as crianças nessa fase de sua vida escolar possam assimilar as realidades intelectuais com diversidade e exploração de novos conhecimentos. Isso nos remete a ideia de que nas primeiras etapas da vida escolar de todas as crianças, seja propiciado um ensino que procure repensar a arte como uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o brincar e arte tornar-se uma realidade vivenciada pelas crianças todo o seu contexto irá mudar, pois terá facilidade de criar e imaginar dentro do seu

cotidiano e por meio da imaginação que toda que elas relacionam seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que ainda pouco conhece, mas tem curiosidade em descobrir. Toda criança precisa e necessita de explorar o ambiente aonde está inserida, por que nesse contato irá descobrir novos mundos.

Portanto a valorização da arte como prática de trabalhos fornece aos profissionais da educação uma maneira para de contribuir no processo de formação que auxilia e prepara a criança para a vida. Não somente por meios dos jogos e brincadeiras que elas se divertem e troca experiências por meio da socialização acontece essa troca de informação, mas também com arte.

Assim, acreditar que a atividade da arte associada ao lúdico contribui na prática docente, propõe uma nova perspectiva, uma nova visão para compreender a relevância da ludicidade na vida do ser humano, logo nas instituições que atende a educação Infantil promove e envolve ações e mudanças nos seus planejamentos e considerando como práticas pedagógicas.

Sendo assim, este trabalho foi apenas um ponto de partida, pois é um campo muito amplo a ser pesquisado, que lança perspectivas futuras de se aprofundar os estudos na da prática e desenvolvimento da arte e a ludicidade no desenvolvimento da criança, e na prática dos docentes em desenvolver suas ações pedagógicas em instituições escolares.

Os questionamentos da pesquisa foi aprofundar e conhecer a relevância do ensino da arte associada a ludicidade no sentido de promover o aprendizado da criança e suas contribuições.

Desse modo pensar que a relação da arte na educação infantil quando envolve a ludicidade é importante pois a criança aprende brincando dessa forma o trabalho buscou apresentar uma pesquisa que envolveu dois campos que são fundamentais para o desenvolvimento do mesmo a arte e a educação infantil como um processo de descobertas e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDRADE, A. F. de. **Contribuição do lúdico na construção do conhecimento infantil e na prática docente.** 2015. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/contribuicao-do-ludico-na-construcao-do-conhecimento-infantil-e-na-pratica-docente/>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

August, 2012. **Pré-história.** Disponível em:< <http://prehistoria.tumblr.com/>>. Acesso em: 21 ago 2023

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento:** uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992. Disponível em: <www.libdigi.unicamp.br/document/?down=15526>. Acesso em: 14 Jun. 2023.

ANTUNES, Celso. **O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15. Disponível em <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em:14 set. 2023

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC-SEF. 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

CARNEIRO, M.A.B. e Dodge, J. J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios->>

cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CORDAZZO, S.T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm#mailfim>>. Acesso em: 05 set. 2023.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** - 22^a Ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere)

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 2008 p.170 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

EXPOSIÇÃO de Pintura Moderna - Anita Malfatti. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural** de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento238102/exposicao-de-pintura-moderna-anita-malfatti-1917-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 16 set. 2023.

FRANCISCO, C. da S. **A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil o processo de ensino aprendizado**. Bauru. 2008.

FANTACHOLI, F. das N. O Brincar na educação Infantil: Jogos, brinquedos e brincadeiras: um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**. 5^a ed. 11/2011. ISSN 1983-5450. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 10 set. 2023.

HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 12.

LIS, E. A. B. **Ensino da arte e a formação de docentes- ensinando a ensinar. 2008.**

SILVA, J. B. **O ensino de arte no Brasil.** 2009.
<<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-arte-no-brasil/14770/nipar>>. Disponível: >. Acesso em: 21 ago. 2023

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo e brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 2005.

_____, T. M.. **O joo, e a Educação Infantil** São Paulo: Pioneiros, 1994.
Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil-pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2023

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba. PR: FAEL, 2007.
Disponível em < www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf >. Acessado em: 28 jan 2018. MALUF, A.C. M. **Brincar prazer e aprendizado.** Rio de Janeiro: Vozes, 4.ed.,2003.Disponível em <http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a8_v1/Artigo_ADRIANA_Cristina.pdf> . Acesso em: 15 set. 2023

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na educação infantil.** 2011. Piauí.
Disponível em:
<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2023.

LUCKESI, S. LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em:<<http://www.luckesi.com.brartigoseducaçãoludicidade>>. Acesso em: 03 set. 2023.

MARTINS, K.M. Criança precisa brincar para ser adulta. 2008. Disponível em: <<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0018006/p>>. Acessado em: 28 fev. 2018.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. de A. S. A importância na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** v.5, nº1, 2014.

MÖDINGER, C.R. (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012

MALUF, A. C. M. Atividades lúdicas para educação infantil: conceito e orientações práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NALLIN, C. G. F. O Papel dos jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. 2005. Disponível em <www.libdigi.unicamp.br/document/?down=15526>. Acesso em: 14 Ago. 2023

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978. Disponível em :<http://www.pedagogiaopedaletra.com.br/posts/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>.

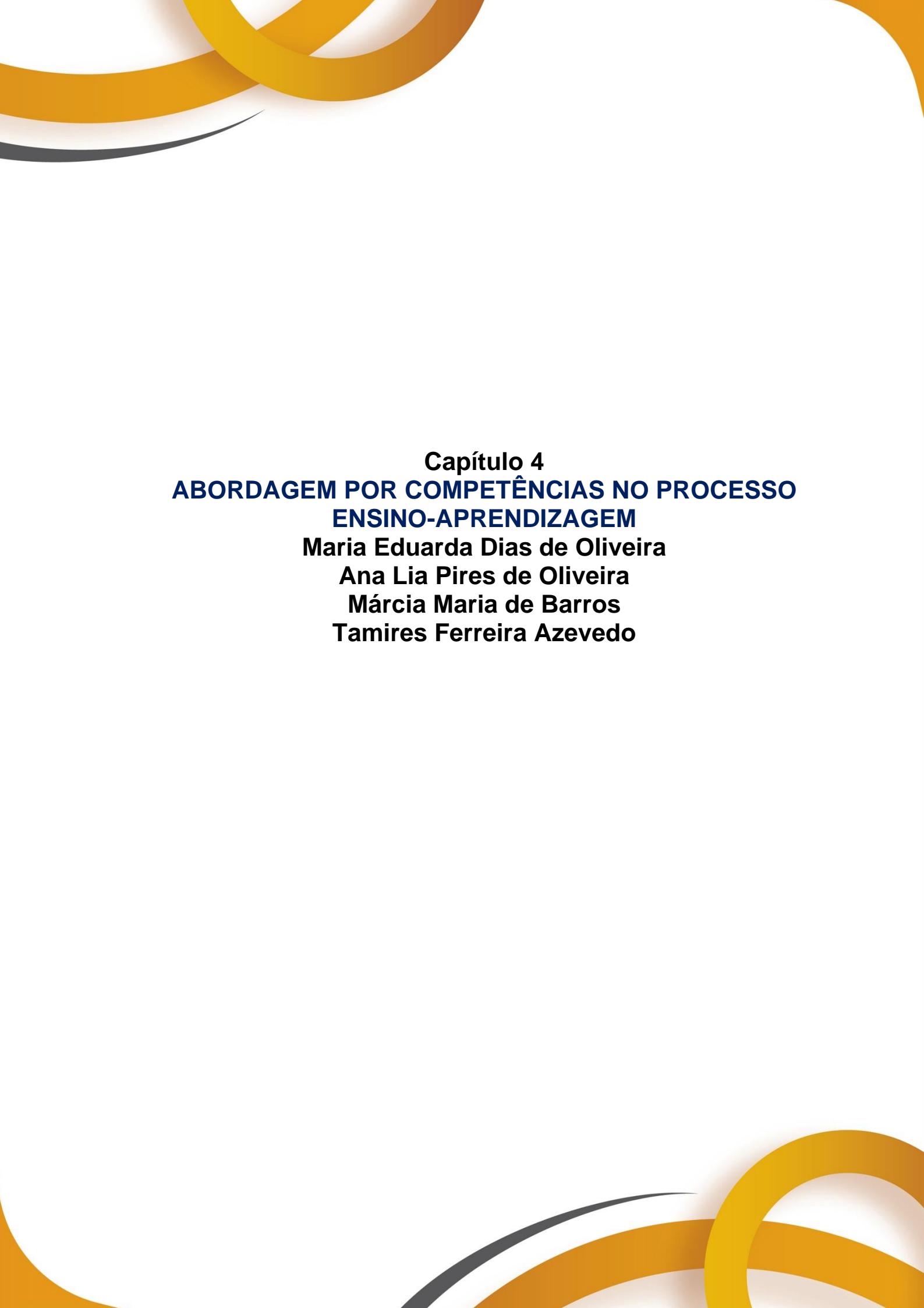
Pinto, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. **Revista da católica.** Uberlândia, v.2, n.3, p.226-235, 2010.

REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-político cultural da educação. 13 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em <http://www.pedagogiaopedaletra.com.br/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acessado em: 15 maio 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002. SALLES. C.A. **Gosto inacabado.** São Paulo. Anablumme. 2009
SALLES. C.A. **Redes de Criação.** São Paulo. Horizonte. 2008.

SOUZA, P. do C. O lúdico e o desenvolvimento Infantil. **Tarrafa Revista do NUPE do DEDCI.** 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/OI%C3%BAdico-E-o-desenvolvimento-infantil.pdf>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 4

**ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Maria Eduarda Dias de Oliveira
Ana Lia Pires de Oliveira
Márcia Maria de Barros
Tamires Ferreira Azevedo

ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Eduarda Dias de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Ana Lia Pires de Oliveira

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Márcia Maria de Barros

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Tamires Ferreira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS -

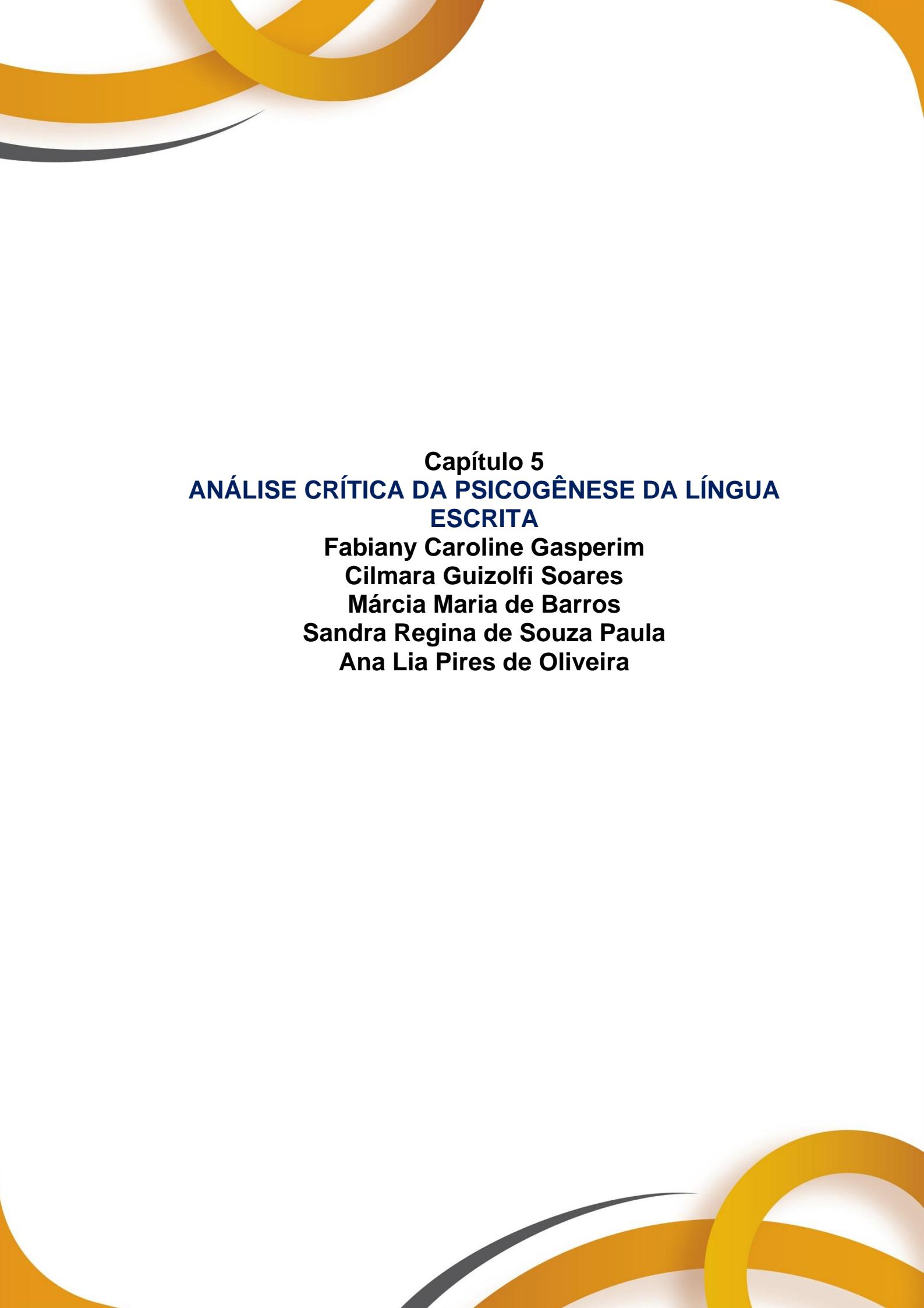
RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência significativa de ensino-aprendizagem pautada na abordagem por competências, buscando refletir sobre seus desdobramentos práticos e sua aplicabilidade no cotidiano das práticas educativas. A iniciativa parte de uma inquietação comum entre educadores e pesquisadores: embora o conceito de competências esteja amplamente presente nos discursos pedagógicos contemporâneos, sua inserção efetiva ainda carece de estudos que explorem de forma concreta como esses princípios se manifestam no chão da escola ou nas salas de aula do ensino superior. Os autores, amparados nos estudos de Silva et al. (2005), chamam a atenção para essa lacuna, ressaltando a necessidade urgente de mais investigações que privilegiem o olhar prático sobre a abordagem por competências. No Brasil, essa discussão ganhou maior visibilidade especialmente a partir da difusão das ideias de Philippe Perrenoud, que contribuiu de maneira expressiva para o campo da formação profissional, com destaque para a

área da saúde. Sua proposta de articular saberes, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas do cotidiano profissional foi amplamente acolhida, influenciando políticas públicas, currículos e projetos pedagógicos em diversos níveis de ensino. Contudo, apesar da ampla aceitação teórica, ainda persiste o desafio de transpor esse discurso para ações concretas no contexto escolar, sem que se torne apenas mais um modismo educacional. A abordagem por competências, embora não seja propriamente uma novidade, tem sido revestida por uma aura de inovação que atrai a atenção de educadores em busca de metodologias mais eficazes e significativas. Essa atenção tem gerado uma ampla produção de conhecimento livros, artigos, dissertações e teses que discutem os limites e as possibilidades dessa perspectiva para transformar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, como alertam Silva et al. (2005), é fundamental que essa produção vá além da retórica, buscando compreender como essas ideias se concretizam nas práticas pedagógicas e quais são os impactos reais para os sujeitos envolvidos no processo educativo. É nesse cenário que este trabalho se insere, propondo-se a analisar uma experiência prática a partir da abordagem por competências, não como um modelo fechado ou prescritivo, mas como uma possibilidade de ressignificar o papel do professor, do aluno e da própria escola no processo de construção do conhecimento. Ao trazer para o debate uma vivência concreta, pretende-se contribuir para a ampliação do olhar sobre o tema, valorizando a escuta, a reflexão e o diálogo entre teoria e prática como caminhos para uma educação mais crítica, sensível e transformadora.

REFERÊNCIA

SILVA, César Cavalcanti da et al. Abordagem por competências no processo ensinoaprendizagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 1, p. 91-94, jan./fev. 2005.



Capítulo 5

ANÁLISE CRÍTICA DA PSICOGENESE DA LÍNGUA ESCRITA

Fabiany Caroline Gasperim

Cilmara Guizolfi Soares

Márcia Maria de Barros

Sandra Regina de Souza Paula

Ana Lia Pires de Oliveira

ANÁLISE CRÍTICA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Fabiany Caroline Gasperim

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Cilmara Guizolfi Soares

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Márcia Maria de Barros

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Sandra Regina de Souza Paula

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Ana Lia Pires de Oliveira

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

INTRODUÇÃO

A obra "Psicogênese da Língua Escrita", de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicada originalmente no final da década de 1970, representou uma mudança paradigmática nos campos da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, especialmente no Brasil.

O trabalho propôs uma nova maneira de compreender o processo de alfabetização, não como um mero treinamento de habilidades motoras e perceptivas, mas como um processo de construção de conhecimento, no qual a criançaativamente elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. No entanto, apesar de sua inegável importância, a teoria apresenta um ecletismo

conceptual que gera inconsistências internas e conflitos com um corpo robusto de evidências empíricas acumuladas pela psicolinguística nas últimas décadas.

A relevância deste problema reside no fato de que a adoção acrítica de suas premissas pode levar a práticas de ensino que subestimam aspectos cruciais da aprendizagem, como a importância da decodificação e da consciência fonológica. Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal realizar uma análise crítica e aprofundada do artigo "Psicogênese da Língua Escrita: Uma Análise Necessária", de Andrade, Andrade e Prado (2017). Busca-se descrever as bases teóricas da obra de Ferreiro e Teberosky, confrontar suas conclusões com a literatura científica referenciada no próprio artigo de análise e, por fim, sintetizar as principais contradições e fragilidades apontadas, a fim de oferecer uma visão mais equilibrada e cientificamente embasada sobre o processo de aquisição da língua escrita.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este resumo expandido foi elaborado por meio de uma análise documental e revisão bibliográfica, centrada exclusivamente no artigo "Psicogênese da Língua Escrita: Uma Análise Necessária", de autoria de Paulo Estevão Andrade, Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade e Paulo Sérgio T. do Prado, publicado nos Cadernos de Pesquisa em 2017.

A metodologia consistiu em uma leitura crítica e sistemática do referido artigo, com o objetivo de extrair, organizar e sintetizar seus principais argumentos, críticas e conclusões. O procedimento foi dividido em etapas. Primeiramente, realizou-se a identificação dos três pilares teóricos que, segundo os analistas, sustentam a obra de Ferreiro e Teberosky: o construtivismo piagetiano, o inatismo linguístico de Noam Chomsky e a abordagem Whole Language.

Em seguida, procedeu-se ao levantamento das críticas direcionadas a cada um desses pilares e, principalmente, à forma como foram articulados por Ferreiro e Teberosky. A análise focou-se em contrastar as interpretações das autoras da "Psicogênese" com as conclusões de pesquisadores que elas mesmas citam, como Chomsky, Klima e Goodman, além de outros estudos seminais da psicolinguística (e.g., Shankweiler & Liberman, Charles Read, Linnea Ehri).

A metodologia, portanto, não envolveu pesquisa de campo ou coleta de dados primários, mas sim uma análise teórica e conceitual, utilizando o artigo-fonte

como o único material para a extração das informações e a construção da argumentação apresentada nas seções de resultados e considerações finais.

RESULTADOS

A análise do artigo revela diversas inconsistências e contradições na teoria da psicogênese da língua escrita. Primeiramente, os resultados apontam para uma apropriação equivocada da teoria de Noam Chomsky. Ferreiro e Teberosky generalizam a ideia de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem oral, aplicando-a à aquisição da leitura, que seria aprendida "tão naturalmente quanto a fala". No entanto, a literatura científica, incluindo trabalhos do próprio Chomsky, distingue claramente a linguagem oral (uma capacidade biológica e universal) da escrita (uma invenção cultural recente que exige instrução explícita). A escrita não é natural e sua aprendizagem não segue o mesmo percurso da fala.

Em segundo lugar, a análise critica a filiação de Ferreiro e Teberosky à abordagem Whole Language, que desvaloriza a decodificação (relação letra-som) em favor da busca pelo significado global do texto. O artigo de Andrade et al. (2017) mostra que essa visão entra em conflito direto com um vasto corpo de evidências empíricas que demonstram ser a dificuldade com a síntese de sílabas e o processamento fonológico – e não a compreensão de textos concatenados – o principal obstáculo para leitores iniciantes. A ideia de um "divórcio entre o decifrado e o sentido" é apresentada como um falso dilema, pois a decodificação eficiente é, na verdade, um pré-requisito para a compreensão fluente.

Terceiro, a validade da "hipótese silábica" como um estágio conceitual robusto é fortemente questionada. Os analistas apontam que Ferreiro e Teberosky basearam essa conclusão em um número muito pequeno de casos (apenas oito crianças de classe baixa que não conseguiam atribuir valor sonoro às letras), um dado estatisticamente frágil para sustentar uma teoria de tamanha magnitude. Além disso, estudos posteriores citados no artigo demonstram que a correspondência entre o número de letras e o de sílabas nas escritas infantis não ultrapassa o nível do acaso, sugerindo que a hipótese silábica não é um estágio de desenvolvimento consistente.

Finalmente, os resultados mostram que Ferreiro e Teberosky interpretam de forma dúbia e, por vezes, contraditória, os próprios pesquisadores que citam. Elas

afirmam, por exemplo, que a abordagem de Chomsky e Halle (1968) aproxima a escrita alfabética da ideográfica, quando, na verdade, esses linguistas defendem que toda escrita é uma transcrição dos sons da fala em algum nível (morfonêmico), sendo, portanto, fundamentalmente fonográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

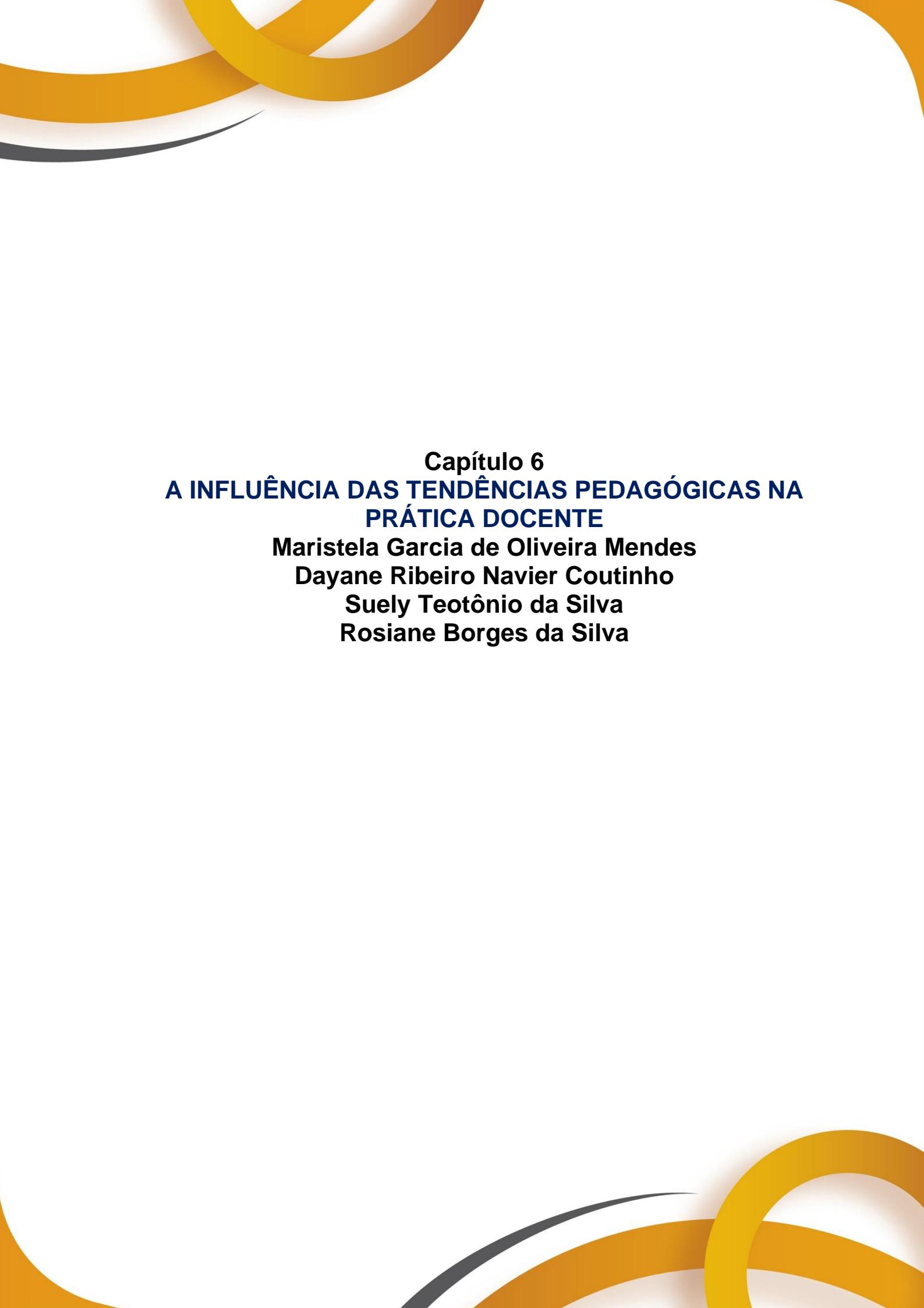
Ao final desta análise, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível delinear as principais críticas à teoria da psicogênese da língua escrita com base nos argumentos apresentados no artigo de Andrade, Andrade e Prado (2017). A investigação demonstra que, embora a obra de Ferreiro e Teberosky tenha sido fundamental para humanizar o processo de alfabetização e destacar o papel ativo da criança, suas bases teóricas são marcadas por um ecletismo problemático e suas conclusões carecem de suporte empírico sólido em pontos cruciais.

A principal consideração final é que a teoria promove uma visão da aprendizagem da escrita que não se sustenta diante das evidências científicas acumuladas nas últimas décadas. A equiparação da aprendizagem da escrita à da fala, a desvalorização da decodificação e a fragilidade da hipótese silábica são fragilidades teóricas com sérias implicações pedagógicas. Ao minimizar a importância do ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas, a teoria pode deixar os aprendizes, especialmente aqueles com menor capital cultural, desprovidos das ferramentas essenciais para se tornarem leitores e escritores proficientes.

Portanto, a análise crítica realizada no artigo-fonte não busca invalidar a totalidade da contribuição de Ferreiro e Teberosky, mas sim contextualizá-la e apontar suas limitações. A conclusão é que uma compreensão mais completa e eficaz do processo de alfabetização deve ir além da psicogênese, integrando as contribuições da psicologia cognitiva e da psicolinguística, que ressaltam o papel central da consciência fonológica e do domínio do princípio alfabético como alicerces indispensáveis para a construção da proficiência em leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1416-1439, out./dez. 2017.



Capítulo 6
A INFLUÊNCIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA
PRÁTICA DOCENTE

Maristela Garcia de Oliveira Mendes
Dayane Ribeiro Navier Coutinho
Suely Teotônio da Silva
Rosiane Borges da Silva

A INFLUÊNCIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

Maristela Garcia de Oliveira Mendes

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS – Pedagogia

Dayane Ribeiro Navier Coutinho

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- História

Suely Teotônio da Silva

Faculdade vizinhança vale do Iguaçu – VIZIVALI – Pedagogia

Rosiane Borges da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

No coração de cada sala de aula, pulsa a vida. E nessa vida, a figura do professor é central, um artesão de futuros, um mediador de sonhos. Mas o que molda as mãos desse artesão? Como as ideias que nascem nas universidades e nos debates acadêmicos chegam ao chão da escola e transformam o modo como se ensina e se aprende? É aqui que as tendências pedagógicas entram em cena, não como meras teorias distantes, mas como fios invisíveis que tecem a complexa tapeçaria da prática docente. Pensemos na jornada de um professor. Muitos de nós, ao iniciarmos nossa carreira, carregamos conosco um misto de saberes formais e experiências vividas. Aprendemos sobre as tendências a tradicional, que valoriza a transmissão do conhecimento; a renovada, que foca no aluno e em sua autonomia; a tecnicista, que busca a eficiência; e as progressistas, que veem a educação como ferramenta de transformação social. No entanto, a realidade da sala de aula é um universo à parte, repleto de rostos, histórias e desafios únicos. É nesse encontro que a teoria ganha corpo, e as tendências pedagógicas deixam de ser conceitos

abstratos para se tornarem escolhas diárias, muitas vezes inconscientes, que moldam a forma como nos relacionamos com o saber e com nossos alunos. A influência dessas tendências se manifesta de maneiras sutis e profundas (MENEZES et al., 2023). Um professor que acredita na pedagogia tradicional pode, sem perceber, centrar suas aulas na exposição de conteúdo, esperando que o aluno absorva e memorize. Já aquele que se inclina para uma abordagem mais progressista, como a de Paulo Freire, por exemplo, buscará incessantemente a leitura do mundo antes da leitura da palavra, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e reflexão crítica. Não se trata de uma escolha binária, mas de um espectro de possibilidades onde cada educador, com sua bagagem e suas crenças, encontra seu próprio caminho. A formação continuada, nesse cenário, não é um luxo, mas uma necessidade vital. É ela que nos convida a revisitar nossas práticas, a questionar o "sempre foi assim" e a buscar novas ferramentas para os desafios que surgem a cada dia LDB (BRASIL, 1996). Em última análise, a prática docente é um reflexo da alma do professor, permeada pelas tendências pedagógicas que, consciente ou inconscientemente, abraçamos. É um convite constante à reflexão, à adaptação e à humanização do processo educativo. Ao compreendermos a teia de influências que nos cerca, podemos nos tornar agentes mais conscientes e intencionais de nossa própria prática, construindo pontes entre o saber e o fazer, e, acima de tudo, entre o professor e o aluno, para que a educação seja, de fato, um caminho de crescimento e transformação para todos.

REFERÊNCIAS

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

MENEZES, Michely Queiroz de Lima et al. Formação docente e a prática pedagógica. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 12, e4009, p. 01-13, 2023.



Capítulo 7

AS MÚLTIPLAS FACES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Simone Bortolusso

Sandra Regina de Souza Paula

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Tamires Ferreira Azevedo

AS MÚLTIPLAS FACES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Simone Bortolusso

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Sandra Regina de Souza Paula

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Tamires Ferreira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

O caderno "Alfabetização e Letramento", parte de um programa de formação continuada de professores, aborda a distinção e a interdependência entre dois conceitos fundamentais no ensino da linguagem escrita. A obra busca fornecer aos educadores uma base teórica sólida para que possam atuar com mais autonomia e eficácia em sala de aula, superando a visão de que a teoria se opõe à prática. O documento diferencia claramente os dois termos. A alfabetização é definida como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, o domínio do sistema alfabetico-ortográfico. Isso envolve aprender a codificar os sons da fala em letras e a decodificar as letras em sons. Segundo Soares e Batista (2005), esse aprendizado não é uma simples memorização, mas um processo conceitual complexo, no qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita, passando por fases como a silábica e a alfabetica, até compreender a natureza fonográfica do

nosso sistema. Por outro lado, o letramento é apresentado como um conceito mais amplo, que se refere ao desenvolvimento de habilidades para o uso da linguagem escrita nas diversas práticas sociais. Ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de usar a leitura e a escrita de forma competente nas situações em que são necessárias, seja para ler uma notícia, escrever uma carta ou participar da cultura escrita de modo geral. O caderno enfatiza que uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada, se não consegue fazer uso funcional e social da escrita. A principal conclusão do material é que alfabetização e letramento, embora distintos, são processos indissociáveis e interdependentes. A alfabetização deve ocorrer dentro de um contexto de letramento, ou seja, as crianças devem aprender o sistema de escrita por meio de práticas reais e significativas de leitura e escrita. Da mesma forma, o desenvolvimento do letramento depende da apropriação do sistema alfabetético. Portanto, a prática pedagógica ideal é aquela que articula os dois processos simultaneamente, garantindo que a criança não apenas domine o código, mas também se torne um participante ativo e competente no mundo da escrita.

REFERÊNCIA

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



Capítulo 8

**AVALIAÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM BASEADA
EM PROBLEMAS**

Cilmara Guizolfi Soares
Erica Geovana de Souza
Simone Bortolusso
Maria Eduarda Dias de Oliveira

AVALIAÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Cilmara Guizolfi Soares

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Erica Geovana de Souza

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Simone Bortolusso

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Maria Eduarda Dias de Oliveira

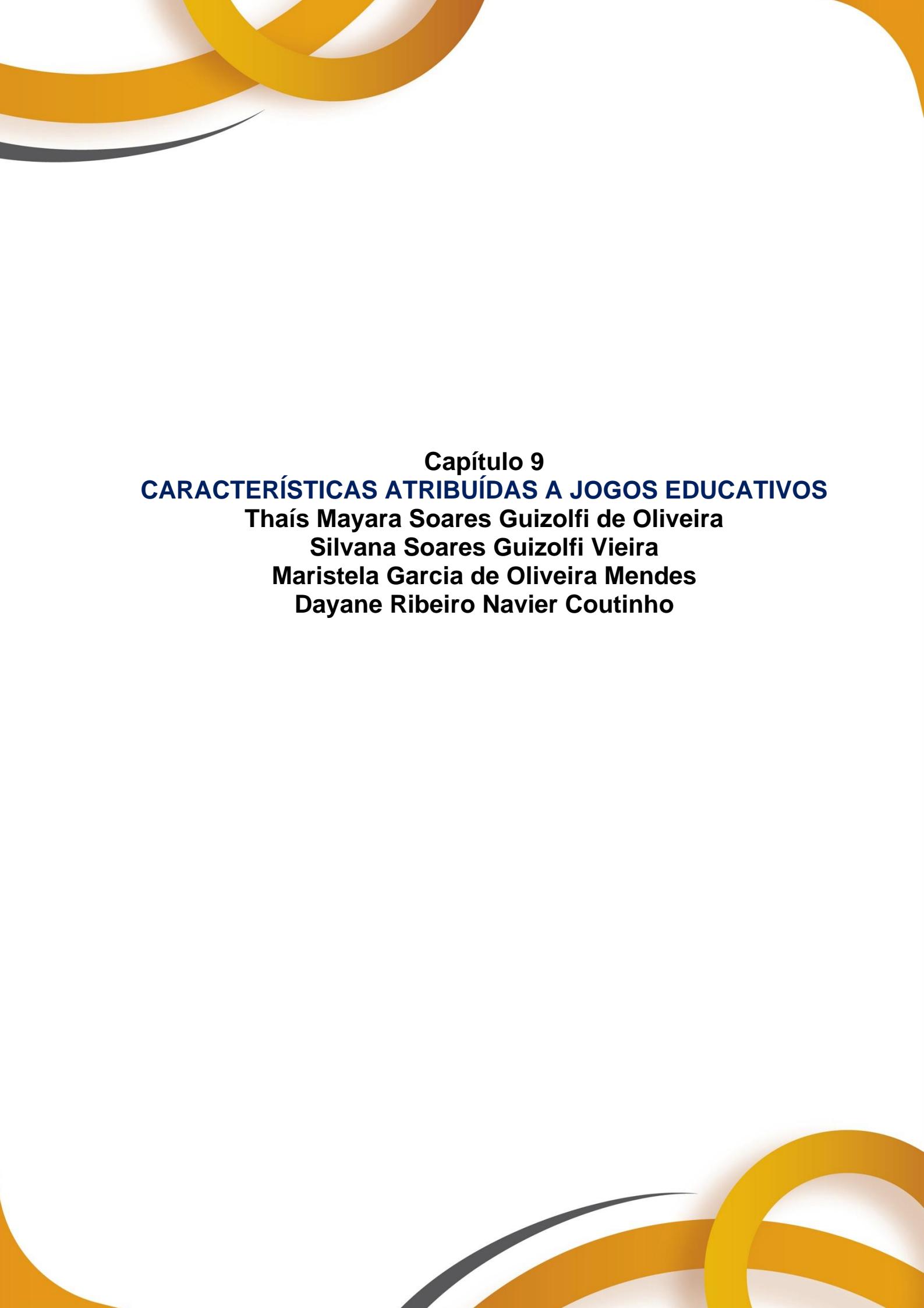
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

O artigo "Avaliação Formativa na Aprendizagem Baseada em Problemas: Caracterização e Relações em Processo Colaborativo e Cooperativo de Ensino e Aprendizagem", de Oliveira (2024), apresenta uma resenha avaliativa que explora as conexões entre a avaliação formativa e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A autora argumenta que, para além de uma visão puramente instrumental, é necessário compreender o contexto histórico, conceitual e ideológico de ambas as abordagens, destacando seu potencial para promover processos de ensino e aprendizagem mais colaborativos e alinhados a um projeto de educação humanizadora e transformadora. A autora inicia a discussão ressaltando a importância de se rever as características essenciais da avaliação formativa, diferenciando-a da avaliação somativa. Enquanto a avaliação somativa é frequentemente associada a um caráter classificatório ao final de um processo, a avaliação formativa é definida por sua função de acompanhar e intervir no processo de ensino e aprendizagem enquanto ele ocorre. Esse tipo de avaliação envolve

diálogo, reflexão coletiva e a mediação do professor e dos próprios alunos, com o objetivo de identificar necessidades e promover melhorias contínuas para o alcance dos objetivos educacionais (Oliveira, 2024). Em seguida, o texto caracteriza a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), um método que utiliza problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual e atitudinal dos estudantes. A autora destaca que a ABP tem suas origens nos estudos de John Dewey e na tendência pedagógica da Escola Nova, que valorizam a experiência e a reflexão como pilares da educação. O método é conduzido em etapas que incluem a definição de um problema, a formulação de hipóteses, o estudo individual e o retorno ao grupo para discussão, em um ciclo contínuo de aprendizagem (Oliveira, 2024). O ponto central da análise de Oliveira (2024) é a intersecção entre a avaliação formativa e a ABP. A autora demonstra que as duas abordagens compartilham características similares: ambas ocorrem durante o processo, envolvem a mediação docente, valorizam o diálogo entre os sujeitos e promovem a colaboração e a cooperação. Na ABP, a avaliação é inherentemente formativa, pois ocorre por meio de autoavaliação, avaliação entre pares e pelo tutor, sempre com o objetivo de aprimorar a aprendizagem. Assim, a avaliação formativa não é apenas um complemento, mas um componente intrínseco e mediador do processo de ensino conduzido pela ABP. Por fim, a autora conclui que, apesar das limitações que a ABP pode apresentar em termos de seu compromisso com uma transformação social mais ampla, sua aplicação em grupos tutoriais, aliada a uma avaliação formativa consciente de sua dimensão ideológico-contextual, pode direcionar o ensino para uma educação mais democrática e transformadora. O texto ressalta o desafio para o campo da Didática Crítica de formar professores que dominem esses temas de forma coerente, contribuindo para a superação de uma visão meramente técnica e instrumental da educação (Oliveira, 2024).

REFERÊNCIA

OLIVEIRA, M. R. N. S. Avaliação formativa na aprendizagem baseada em problemas: caracterização e relações em processo colaborativo e cooperativo de ensino e aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e53136, 2024.



Capítulo 9

CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A JOGOS EDUCATIVOS

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Maristela Garcia de Oliveira Mendes

Dayane Ribeiro Navier Coutinho

CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A JOGOS EDUCATIVOS

Thaís Mayara Soares Guizolfi de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS – Pedagogia

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Maristela Garcia de Oliveira Mendes

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Dayane Ribeiro Navier Coutinho

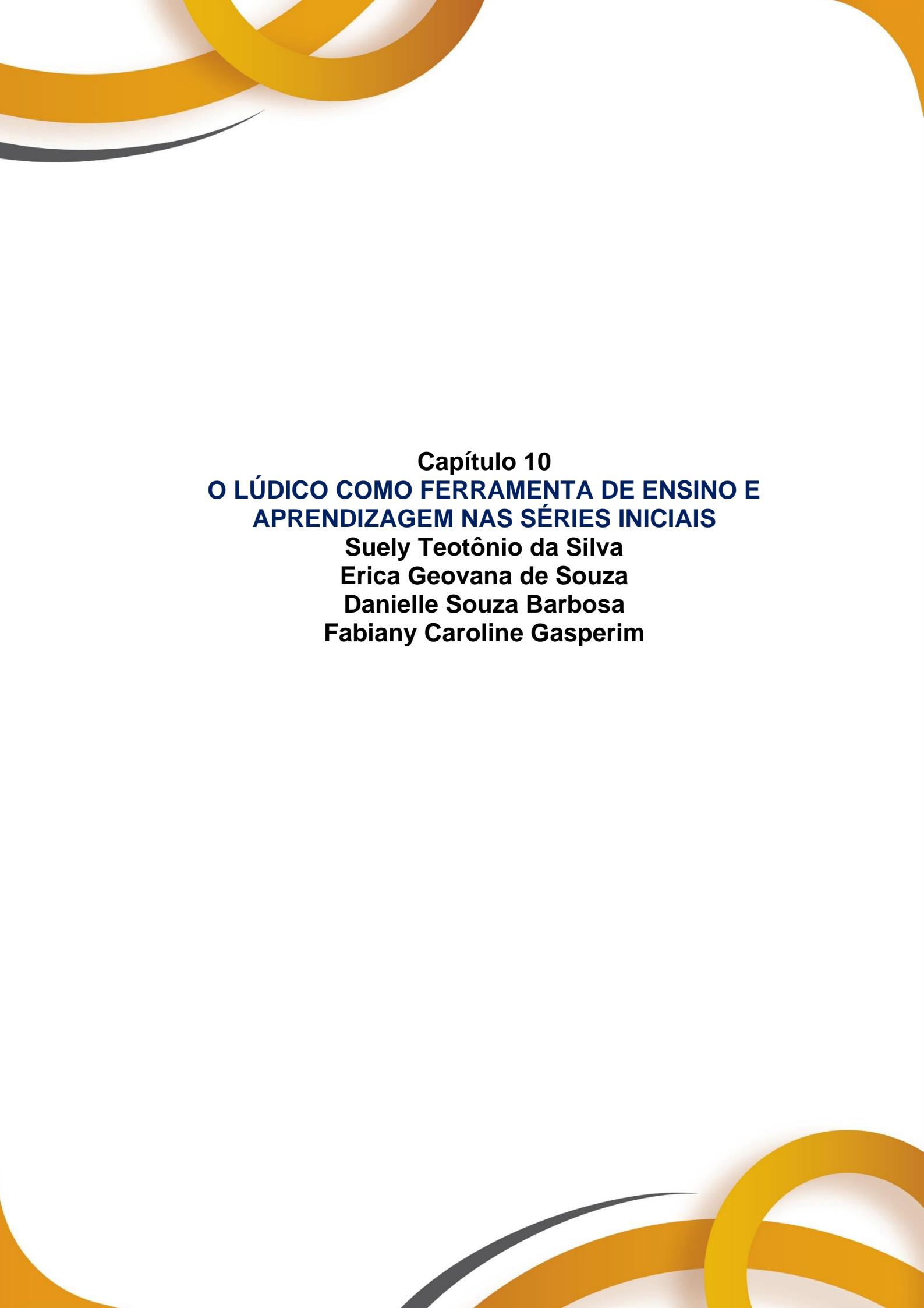
Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- História

O artigo "Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental", de Panosso, Souza e Haydu (2015), apresenta uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar as características que pesquisadores atribuem aos jogos educativos e interpretar essas características sob a ótica da Análise do Comportamento. A pesquisa destaca que os jogos são uma maneira eficaz de arranjar contingências que promovem e aceleram a aprendizagem, alinhando-se à premissa de que ensinar é organizar o ambiente para que o aluno aprenda mais rapidamente (Panosso, Souza & Haydu, 2015). A investigação partiu de uma busca em bases de dados científicas, como Scielo e Pepsic, resultando na seleção de sete artigos empíricos que utilizavam jogos educativos como ferramenta de coleta de dados. A análise desses estudos permitiu identificar os principais atributos que os autores conferem aos jogos, que foram então reinterpretados com base nos princípios analítico-comportamentais. As principais características identificadas foram a capacidade dos jogos de funcionarem como estratégias de ensino motivadoras e de estabelecerem controle de estímulos, favorecendo

processos como a discriminação e a generalização (Panosso, Souza & Haydu, 2015). Uma das funções mais ressaltadas nos estudos analisados é a função motivadora dos jogos. Os autores observaram que os jogos criam um ambiente lúdico e desafiador que aumenta o interesse e o engajamento dos participantes nas tarefas propostas. Do ponto de vista analítico-comportamental, essa motivação é explicada pelo conceito de operações estabelecedoras, ou seja, os jogos alteram o valor reforçador de certas consequências (como ganhar pontos ou avançar no tabuleiro) e aumentam a frequência dos comportamentos que levam a elas. A alta procura dos participantes para jogar e a persistência na atividade, mesmo fora do horário de aula, são evidências de que os jogos programam consequências reforçadoras eficazes (Panosso, Souza & Haydu, 2015). Outra característica fundamental é a função dos jogos como estratégia de ensino. Os jogos educativos são estruturados com regras e dicas que funcionam como estímulos discriminativos, orientando o comportamento do jogador em direção às respostas corretas. Esse processo, conhecido como comportamento governado por regras, é essencial para a aquisição de repertórios complexos, como a resolução de problemas. Ao apresentar situações-problema, os jogos incentivam os jogadores a levantar hipóteses e testar soluções, o que constitui um comportamento precorrente que é fundamental para a aprendizagem (Panosso, Souza & Haydu, 2015). Por fim, o artigo destaca a capacidade dos jogos de promover a generalização de estímulos. As habilidades aprendidas no contexto lúdico podem ser aplicadas em outras situações, tanto dentro quanto fora da escola. Isso ocorre porque os jogos permitem a construção de competências que podem ser articuladas com os desafios do cotidiano. Os autores sugerem que o ato de jogar pode funcionar como uma "cunha comportamental", um comportamento-chave que abre portas para novos ambientes e novas aprendizagens (Panosso, Souza & Haydu, 2015).

REFERÊNCIA

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R. de; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-241, maio/ago. 2015.



Capítulo 10

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Suely Teotônio da Silva
Erica Geovana de Souza
Danielle Souza Barbosa
Fabiany Caroline Gasperim

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Suely Teotônio da Silva

Faculdade vizinhança vale do Iguaçu – VIZIVALI – Pedagogia

Erica Geovana de Souza

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Danielle Souza Barbosa

Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS - Pedagogia

Fabianny Caroline Gasperim

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

O artigo "O lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem nas séries iniciais", de Medrado, Pereira e Osório (2023), realiza uma reflexão sobre como as atividades lúdicas podem ser empregadas na construção da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o estudo busca compreender o lúdico como uma ferramenta pedagógica essencial, capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, despertar o interesse pelo conhecimento e promover o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa parte da premissa de que o lúdico é uma ferramenta poderosa para tornar as aulas mais prazerosas e estimulantes. O ato de brincar, inerente ao universo infantil, pode ser estratégicamente utilizado pelo professor para desenvolver atividades que não apenas facilitam a aprendizagem, mas também auxiliam na resolução de problemas e na formação da personalidade dos alunos. A incorporação de jogos e brincadeiras na prática pedagógica contribui para a ampliação da rede de significados que as crianças constroem (Medrado, Pereira & Osório, 2023). O estudo destaca que a

palavra "lúdico" vai além do simples divertimento, sendo fundamental para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Autores como Kishimoto (1996) são citados para reforçar que o lúdico abrange jogos, brinquedos e a própria conduta de quem brinca, tornando-se um recurso valioso para a formação e o autodesenvolvimento quando aplicado pedagogicamente (Medrado, Pereira & Osório, 2023). Nesse sentido, as atividades lúdicas são vistas como experiências que possibilitam o acesso a sentimentos profundos e a forças criativas, ajudando as crianças a desenvolverem autoconfiança para tomar decisões e raciocinar. A pesquisa também explora a visão de teóricos como Piaget e Vygotsky para fundamentar a importância do jogo. Segundo a perspectiva piagetiana, o jogo é uma forma de assimilação do real à atividade da criança, permitindo que ela processe o mundo em função de suas próprias necessidades (Medrado, Pereira & Osório, 2023). Já na visão de Vygotsky, o ato de brincar é crucial para que a criança cresça de forma saudável, aprenda a conviver socialmente e internalize regras, criando zonas de desenvolvimento proximal. As brincadeiras, portanto, favorecem a aprendizagem de forma significativa, e o professor deve traçar objetivos claros para guiar os alunos na compreensão das atividades propostas (Medrado, Pereira & Osório, 2023). O artigo conclui que as atividades lúdicas são excelentes recursos pedagógicos, pois facilitam a aprendizagem de forma prazerosa, despertando o desejo pelo saber. Os jogos, em particular, são ferramentas de grande relevância que, de maneira lúdica, despertam o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares. Eles favorecem aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa, como o desenvolvimento da atenção, da concentração, da socialização, da autonomia e do raciocínio crítico. Portanto, o lúdico deve ser incorporado à prática pedagógica dos anos iniciais, pois possibilita a aquisição de conhecimentos de forma estimulante, permitindo que o aluno, ao brincar, crie suas próprias teorias, conceitos e melhore suas relações sociais, o que é de suma importância para seu crescimento pessoal e social (Medrado, Pereira & Osório, 2023).

REFERÊNCIA

MEDRADO, J. S.; PEREIRA, S. R. B.; OSÓRIO, N. B. O lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 12, p. 316-325, 2023.



ISBN 978-656009213-6

A standard 1D barcode representing the ISBN number 978-656009213-6. Below the barcode, the numbers 9 786560 092136 are printed.

