

REVISTA

CICEP

EVOLUÇÃO

JULHO DE 2025 V.4 N.07

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/07/2025

ISSN: 27645363
9 772764 536002



SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

Nº 07

Julho 2025

Publicação

Mensal (julho)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, Torre A - 61 – Quinta da Paineira - 03152-155

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 4, n. 07 (2025) - São Paulo: SL Editora, 2025 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/07/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM AS ARTES VISUAIS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA PEREIRA INÁCIO 04

**METODOLOGIAS ATIVAS: INOVAÇÃO E ENGAJAMENTO NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

JULIANA NATIVIDADE DA SILVA 17

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM AS ARTES VISUAIS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA PEREIRA INÁCIO

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso pretende abordar o tema das artes visuais na Educação Infantil e a visão dos pedagogos a respeito dessa temática, verificando a importância de ter garantido os espaços de construção do sujeito, tais como suas diferenças, preservando e auxiliando na construção de sua identidade. Por meio desse trabalho de conclusão de curso pretende-se investigar a importância de um espaço que fomente a criatividade e a autonomia, a prática dialógica, a construção de um coletivo que valorize a diversidade fortalecendo o indivíduo, trabalhando com a Arte desde a Educação Infantil. A descoberta da vontade em si próprio, faz o indivíduo se perceber como sujeito vivo, capaz de escolhas e mudanças. Descobrir o potencial de expansão interior e de ação exterior, confere senso de integridade e por isso deve-se perceber a Arte como uma assistente no desenvolvimento integral e significativo do indivíduo.

Palavras-Chave: Importância; Artes Visuais; Educação Infantil

ABSTRACT

This work aims to address the theme of visual arts in Infant Education and

TATIANA PEREIRA INÁCIO

the view of pedagogues regarding this subject, verifying the importance of having guaranteed the spaces of construction of the subject, such as their differences, preserving and assisting in the construction of your identity. Through this work of conclusion of course is intended to investigate the importance of a space that fosters creativity and autonomy, the dialogical practice, the construction of a collective that values diversity by strengthening the individual, working with Art since Early Childhood Education . The discovery of the will in itself makes the individual perceive himself as a living subject, capable of choices and changes. Discovering the potential for inner expansion and outer action confers a sense of integrity and for this we must perceive Art as an assistant in the integral and meaningful development of the individual.

Keywords: Importance; Visual arts; Child education

INTRODUÇÃO

O funcionamento da sociedade moderna se foca na inteligibilidade, na esfera racional de resolução de problemas e situações. Sendo assim, nos fragmenta e relega a um segundo plano tudo que é sentimento. “Assim, a dança, a festa, o ritual, são afastados do nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante” (DUARTE JR., 1985, p. 64).

Essa concepção utilitária de mundo perpassa o universo da escola, que dá ênfase a trabalho com as áreas ditas “relevantes” e relega ao segundo plano tudo que lida com os sentimentos e com as emoções.

Compreendendo a educação como algo lúdico e estético, permitiremos aos nossos educandos um maior contato consigo mesmos. Permitiremos que desenvolvam e eduquem seus sentimentos, ao invés de, simplesmente, contê-los. “Bem como exercitamos capacidades lógico-matemáticas ao longo da trajetória escolar, podemos refinar nossa percepção sentimental com a convivência com os símbolos da arte” (DUARTE JR., 1985, p. 66).

“As emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VYGOTSKY, 2009, p. 29). Nisso reside uma das (in)utilidades da arte (e do brinquedo): a vivência,

compreensão e elaboração do que sentem as crianças, do que lhes passa lá dentro. Segundo Vygotsky (2008), por meio do brinquedo, as crianças realizam seus impulsos afetivos. O autor reafirma a compreensão fragmentada que temos, muitas vezes, quando analisamos a criança.

Frequentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. (VYGOTSKI, 2008, p. 24).

O autor defende, assim, a necessidade de compreender a criança através da análise de sua brincadeira. Compreender “como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos” (VYGOTSKY, 2008, p. 24). Dessa forma, o autor coloca como base da compreensão do desenvolvimento da criança, a compreensão deste, que considera um processo de realização dos impulsos afetivos – de maneira análoga à arte.

CAPÍTULO I - A APROPRIAÇÃO DA CULTURA POR MEIO DA ARTE

A apropriação da cultura é um processo fundamental no desenvolvimento infantil e, especificamente, a apropriação da arte pelas crianças, permite que compreendam muito de seu contexto histórico e cultural. Pela arte “as culturas exprimem o seu ‘sentimento de época’, isto é, a forma como sentem a sua realidade num dado momento. Aquilo que chamamos de ‘personalidade cultural’, encontra na arte um meio poderoso para se expressar e se tornar objetivo” (DUARTE JR., 1985: 69). Daí a importância do trabalho com a cultura local, para ajudar a criança a

apropriar-se do que é seu – de seu país, etnia, região, lugar social. Só assim ela poderá compreender e, mais importante, se inserir em seu universo sociocultural.

Ainda assim, não devemos encerrar-nos nisso: se faz também essencial trabalhar com a produção artística de outros povos. Por sua relativa universalidade, a arte é um veículo propício para a compreensão do outro. “Na medida em que nos seja dado experienciar a produção artística de outras culturas, torna-se mais fácil a compreensão dos sentidos dados à vida por essas culturas estrangeiras” (DUARTE JR., 1985, p. 70).

A apropriação da cultura implica em um processo ativo, em que a criança se torna sujeito daquilo com o que está sendo socializada. Dessa maneira, forma um repertório cultural que será a base para suas futuras criações.

Vygotsky (2009) classifica as atividades humanas em dois tipos: a atividade reconstruídora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. Na primeira, reproduzimos comportamentos ou atitudes que nossa experiência anterior nos mostrou como sendo eficazes para dado tipo de situação. Entretanto, o homem transcende esse primeiro tipo de atividade quando, na atividade combinatória ou criadora, também toma por base sua experiência anterior, mas a recria dando vasão ao novo. Esse tipo de atividade é base para todo tipo de criação: desde as mais simples criações do homem pré-histórico até os feitos de grandes cientistas.

Sendo assim, toda atividade que cria algo novo – seja no universo prático ou fantasioso - está, em realidade, recombinando elementos de experiências anteriores.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora. (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Dessa forma, ao contrário da compreensão do senso comum, a imaginação ou fantasia de que estamos falando não consiste em processo

apartado da realidade, um mero devaneio. Trata-se de uma atividade apoiada na realidade, na existência do ser humano e em suas experiências. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VYGOTSKY, 2009, p. 19). Assim, por mais que as criações da imaginação e, especialmente, da fantasia infantil, se afastem do universo real, sempre estão ancorados na vivência real, objetiva ou subjetiva. “Os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade” (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

CAPÍTULO II - A CRIANÇA E O VIVENCIAR A ARTE

Quando falamos no ensino da arte (ou pela arte, como defendemos) em termos gerais, podemos encontrar uma tríade essencial, apresentada por diversos autores de maneiras distintas, mas aproximadas. Martins, Picosque e Guerra (2010), falam de produção, fruição e reflexão. Iavelberg (2003) fala em fazer, apreciar e refletir. Já Barbosa (1991), com sua abordagem triangular do ensino da arte, fala em fazer artístico, leitura da arte e história da arte. Sintetizemos os três nos termos criar, fruir e refletir e tomemo-nos como base para a educação pela arte. Criar remonta à atividade criadora de Vygotsky (2009), discutida no capítulo anterior enquanto fruir nos remete à experiência estética que Duarte Júnior (1981, 1985, 2009) nos permitiu compreender ao longo deste trabalho. Já o refletir, no ambiente da Educação Infantil, vincula as duas esferas em um processo de documentação e discussão das produções, tanto de artistas quanto das próprias crianças.

Compreende-se a Educação Infantil como espaço rico para proporcionar vivências estéticas, permitindo que, mais tarde, em outras etapas da educação, as crianças possam sistematizar e organizar essas vivências em conteúdos conscientes, a partir de um conhecimento

significativo já participe de sua realidade. Isso porque acreditamos que a Educação Infantil é espaço de vivenciar, de interagir e de conhecer. Perguntar, indagar, criar paixão pelo conhecimento do mundo. Entrar em contato com o universo da cultura e, como mais especificamente estamos detalhando, com o mundo da arte, expressão simbólica da cultura do nosso universo – macro ou micro.

De acordo com Richter (2007):

Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8).

A criança, portanto, domina e significa a seu mundo a partir do contato com a realidade e, a partir de uma ideia de “real possível” (RICHTER, 1999, p. 192), subverte o que simplesmente está ao alcance dos olhos. A autora centra no processo de tocar, transformar a matéria e criar algo novo, a base da atividade com arte na Educação Infantil.

A criança observa como o adulto risca o papel, deixa marcas. A criança, igualmente deseja deixar suas marcas.

CAPÍTULO III - GRAVURA INFANTIL

A gravura infantil é um registro único, o qual a criança expõe sua rotina, suas decisões, seus propósitos e sua forma de entender o meio adulto, bem como divertir-se.

No campo da Pedagogia, alguns teóricos definem a gravura como fases do desenvolvimento, outros descrevem sobre seus primeiros desenhos e seu valor para trabalhos e saberes, e há os que argumentam como um código, trazendo atributos próprios associados ao contexto social e cultural pelo qual o sujeito está posto.

A gravura tem linguagem própria, composta por todos os tipos de

traços possíveis. Estudiosos como Luquet, Lowenfeld, Kellogg e Derdik, investigaram o processo de desenvolvimento do desenho da criança. Esses especialistas abordam questões discutidas em seu momento histórico. “Estudos mostraram a importância das gravuras infantis como processo de progresso de linguagem e uma maneira única de comunicação” (BARBIERI, 2012, p. 93).

Como linguagem antiga e permanente, o desenho atravessa histórias e gerações desde os tempos remotos, expressando seu modo de vida, a cultura, o saber de uma determinada sociedade dentro de um momento histórico. Apontamos:

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a gravura como linguagem indica signos culturais que possibilitam ao homem significar o mundo. Portanto, evidenciamos a Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica como espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho dotado de significados.

Esses traços seguem rumo ao desenvolvimento de outras percepções da criança sobre o mundo exterior, que se refletem na representação do grafismo infantil a partir de suas perspectivas.

O desenho, inicialmente, surge caracterizado como garatujas, a plena curiosidade e exploração do objeto que em contato com outro produz marcas expressivas de um ato motor. Ao experimentar estes movimentos repetidas vezes com diversas cores, emerge a tentativa de reproduzir aquilo que está presente em seu cotidiano e que lhe seja relevante, que tenha um apreço, um valor sentimental e emocional naquele momento.

Visivelmente o que se apresenta são formas geométricas, geralmente círculos que se assemelham a figuras humanas. E com o seu

amadurecimento, suas experiências e percepções, este desenho fica cada vez mais similar tanto a figuras humanas, como objetos do seu entorno e até imaginários.

O ato de desenhar não deve ser reduzido apenas à motora quando a criança está diante de um material em que tem o poder de criar, há manifestação de uma forma singular, de observar e sentir o mundo à sua volta, por meio de suas experiências, emoções e vivências únicas.

A criança desenha para se expressar, para se conhecer e principalmente para compreender a sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é viver em um mundo colorido, que também pode ser “cinzento”, “escuro” e “sombrio”.

Viver diante dessa experiência é expressar suas emoções, seus desejos, suas angústias, seu prazer, é projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza, de todos os sentimentos que o embargam.

3.1 - FASES DA GRAVURA INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

Para Vygotsky, o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, por isso, para Vygotsky (1989), inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. E essa característica é um indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada.

Outra condição primordial na evolução do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar. Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica, quando a criança fala o que desenhou identificando sua semelhança com o objeto.

Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um planejamento da ação. Por isso Vygotsky (1989, p.141) afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.

A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está

estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Ainda, de acordo com os estudos de Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, que tem por função denominar e comunicar, sendo a primeira linguagem que surge. Em seguida temos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

A Linguagem Egocêntrica trata-se da fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa enquanto está concentrado em alguma atividade. A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse “falar sozinho” é essencial porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações.

É como se a criança precisasse falar para resolver um problema que, nós adultos, resolveríamos apenas no plano do pensamento/raciocínio. A fase da fala egocêntrica é marcada pela curiosidade da criança pelas palavras, por perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isso?”) e pelo enriquecimento vocálico.

O Discurso Interior e Pensamento é uma fase posterior à fala egocêntrica. É quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. É um pensamento em palavras. Já o pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é, necessariamente, feito em palavras. É algo feito de ideias, que muitas vezes não conseguimos verbalizar, ou demoramos um tempo para achar as palavras certas para exprimir um pensamento. O pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras.

O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa o que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso.

Portanto, podemos concluir que o pensamento não se reflete na

palavra; realiza-se nela na medida em que a linguagem permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa (Vygotsky, 1998).

Ao descrever as etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, o autor não se preocupa em detalhar o período da aquisição do sistema de representação do desenho. Vygotsky não faz uma investigação sistemática do processo de apropriação do desenho como processo semiótico (ciência geral de símbolos, sistema de significação), mas efetua um recorte no desenvolvimento cultural do grafismo infantil desprezando a “pré-história” do desenho.

A fase dos rabiscos, garatujas e “da expressão amorfa de elementos gráficos isolados” (*ibidem*, p. 94) não interessa aos objetivos que ele possui em seu ensaio psicológico, pois realmente, o desenho, enquanto sistema semiótico¹ só existe efetivamente após o período dos rabiscos.

Vygotsky identifica ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil quatro etapas, a saber: Simbólica, Simbólico-formalista, Formalista Veraz e Formalista Plástica.

A etapa simbólica conhecida pelos bonecos que representam de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenham os objetos “de memória” sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada. É o período em que a criança “representa de forma simbólica objetos muitos diferentes de seu aspecto verdadeiro e real” (Vygotsky, 1987, p. 94). Segundo autor, é grande a arbitrariedade e a licença do desenho infantil nesta etapa.

Já na etapa simbólico-formalista se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas é possível identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.

Enquanto isso, na etapa formalista veraz: Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos

¹ Sistema de signos que intervém como mediação entre os indivíduos e o seu meio social, para compreender e conhecer o mundo a partir de funções psíquicas que o reintegram na sociedade.

representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.

Por fim, a etapa formalista plástica observa-se uma nítida passagem para um novo modo de desenhar, há desenvolvimento viso-motor mais acentuado, o sujeito utiliza técnicas projetivas e de convenções mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador. No entanto, há uma diminuição do ritmo dos desenhos que permanecem mais entre aqueles que realmente desenham porque sentem prazer neste ato criativo.

O desenho representa sua marca pessoal no mundo, um momento de explorar, de se comunicar, de interagir com outras pessoas, de brincar com os dedos, com os gravetos, com as cores e os diversos suportes que servirão de estrutura para sua pintura, de conhecer e compreender o seu contexto e sua trajetória. Representando uma maneira de se sentir e fazer parte do mundo, o desenho expressa o que a alma não pronuncia em palavras.

Vygotsky baseia seus estudos dentro de uma perspectiva histórico-cultural, concebe o homem a partir de uma filosofia interacionista em que o desenvolvimento do sujeito ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança enxerga, por conta própria, potencialidades de criação no mundo. Sua mão, em contato com a realidade, transforma. Mas enxerga e transforma ainda mais se novas possibilidades lhe são ofertadas e estimuladas.

Cabe ao professor, portanto, ampliar as possibilidades de criação ao longo do trabalho com as crianças. Enxergar momentos de potencial vivência da arte e propor desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**, Coleção: Interações, São Paulo, Blucher, 2012. 162 p.
- BARBOSA, A. M. **Entrevista. Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento. n. 97, 1997. Disponível em: http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=2. Acesso em: 10 Maio de 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOLEMAN Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. LUGÃO; Káthia Gomes. **O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo Conhecer a Si Próprio**. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-Graduação em “Lato Sensu”). Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf Acessoem: 17/06/2018.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha

- Telles. Teoria e Prática do **Ensino de Arte: A língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- NEVES, Renato de Souza. A estética de Lukács. **Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte**. 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- RICHTER, Sandra R S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. In: 30^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.
- RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.
- RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

METODOLOGIAS ATIVAS: INOVAÇÃO E ENGAJAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

JULIANA NATIVIDADE DA SILVA

RESUMO

Este artigo explora as metodologias ativas como estratégias pedagógicas inovadoras, destacando seu potencial para transformar a educação tradicional em um processo dinâmico, participativo e centrado no estudante. A partir de uma abordagem teórico-prática, analisa-se como técnicas como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem entre pares e estudos de caso podem revolucionar o ambiente educacional. O estudo demonstra que a aplicação sistemática dessas metodologias não apenas aumenta o engajamento discente, mas também desenvolve competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas essenciais para o século XXI. Além disso, discute-se criticamente os desafios de implementação, propondo estratégias para superar resistências institucionais e culturais no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Aprendizagem Centrada no Estudante, Educação Inovadora, Competências do Século XXI, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O modelo educacional tradicional, estruturado em torno da transmissão unilateral de conhecimentos pelo professor, revela-se progressivamente incapaz de atender às demandas formativas do século XXI. Estudos recentes no campo da pedagogia (ZABALA, 2016; MORAN, 2018) demonstram que os desafios contemporâneos, caracterizados pela volatilidade do conhecimento, complexidade dos problemas sociais e necessidade de adaptação constante, exigem abordagens educacionais radicalmente distintas das que predominaram no último século. Neste contexto, as metodologias ativas

JULIANA NATIVIDADE DA SILVA

surgem não como opção pedagógica, mas como imperativo formativo para desenvolver as competências cognitivas, socioemocionais e práticas requeridas pela sociedade atual.

Este artigo busca examinar criticamente os fundamentos, aplicações e desafios das metodologias ativas na educação brasileira, com ênfase em três dimensões inter-relacionadas, sua base epistemológica, que remonta às contribuições de Dewey, Piaget, Vygotsky e Freire; suas principais estratégias de implementação, incluindo aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação; e os obstáculos estruturais à sua adoção em larga escala, particularmente no sistema público de ensino. A análise baseia-se em revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas dos últimos dez anos, complementada por dados empíricos de pesquisas sobre implementação no contexto nacional.

A relevância desta investigação reside na necessidade urgente de superar o divórcio entre teoria e prática pedagógica no Brasil. Enquanto documentos oficiais como a BNCC incorporam princípios das metodologias ativas, a realidade das escolas, marcada por infraestrutura precária, formação docente insuficiente e modelos avaliativos arcaicos, impõe barreiras concretas à inovação educacional. Compreender essas contradições é essencial para desenvolver políticas públicas e práticas pedagógicas que efetivamente preparam os estudantes para os complexos desafios do mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas representam uma transformação paradigmática na educação contemporânea, exigindo uma análise profunda que considere seus fundamentos teóricos, aplicações práticas e desafios de implementação. Esta abordagem inovadora não se limita a técnicas isoladas, mas configura uma redefinição radical das relações pedagógicas, dos processos de aprendizagem e dos objetivos educacionais. Como afirma Moran (2018),

estamos diante de uma mudança epistemológica que questiona os alicerces do modelo educacional tradicional, propondo em seu lugar uma concepção de aprendizagem como processo ativo, contextualizado e significativo.

Sendo assim, a compreensão das metodologias ativas exige um exame minucioso de suas bases filosóficas e psicológicas. John Dewey, com seu pragmatismo educacional, defendia que a verdadeira aprendizagem ocorre através da experiência ativa, onde o conhecimento emerge da interação entre o indivíduo e seu ambiente. Em "Democracia e Educação" (1916), Dewey argumentava que a escola deveria ser uma "comunidade em miniatura", reproduzindo as situações complexas da vida real, onde os estudantes pudessem aprender resolvendo problemas autênticos. Sua crítica ao ensino tradicional como artificial e descontextualizado ecoa até hoje nas salas de aula que buscam implementar abordagens mais dinâmicas. Como observa Zabala (2016), a atualidade do pensamento de Dewey reside precisamente em sua ênfase na aprendizagem como processo social e situado, em contraposição à visão abstrata e descontextualizada do conhecimento.

Não obstante, Jean Piaget trouxe contribuições fundamentais ao demonstrar como o conhecimento é construídoativamente pelo sujeito. Sua epistemologia genética, desenvolvida através de décadas de pesquisas meticulosas, mostra que a aprendizagem efetiva ocorre quando os estudantes enfrentam problemas que os levam a reestruturar seus esquemas mentais. Como destacam Coll e Martín (2001), os processos de assimilação e acomodação descritos por Piaget revelam que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da ação do sujeito sobre o mundo, e não pela simples absorção passiva de informações. Essa perspectiva revolucionária colocou em questão métodos baseados na repetição e memorização, enfatizando em seu lugar a importância da atividade intelectual autônoma e da descoberta guiada.

Já, Lev Vygotsky complementou essas ideias com sua teoria sócio- histórica, introduzindo conceitos cruciais como a "zona de desenvolvimento proximal". Em "A Formação Social da Mente" (1984), Vygotsky argumentava que as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiro no plano interpessoal, para só depois serem internalizadas no plano intrapessoal. Sua

ênfase na mediação social e no papel da linguagem como ferramenta de pensamento influenciou profundamente as metodologias colaborativas contemporâneas. Como observam Daniels, Cole e Wertsch (2007), a noção vygotskyana de que a aprendizagem ocorre na interação entre indivíduos mais e menos experientes fundamenta muitas das práticas colaborativas das metodologias ativas.

Considerando-se o contexto brasileiro, Paulo Freire trouxe uma dimensão crítica com sua pedagogia dialógica. Em "Pedagogia do Oprimido" (1968) e "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire desenvolveu uma crítica contundente ao que chamou de "educação bancária", onde os alunos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento depositado pelo professor. Sua ênfase na leitura do mundo antes da leitura da palavra, e na importância de partir das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, antecipou muitos princípios centrais das metodologias ativas. Como destacam Gadotti e Torres (2009), a pedagogia freireana ressalta a necessidade de contextualizar a aprendizagem, conectando-a com as realidades e desafios enfrentados pelos estudantes - um princípio que hoje orienta muitas práticas de aprendizagem baseada em problemas e projetos.

Por vias de fato, José Moran sintetizou essas influências em seu modelo de educação inovadora, destacando a necessidade de personalização das aprendizagens sem perder de vista a colaboração. Em "Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora" (2018), Moran argumenta que as transformações na educação devem ocorrer em múltiplas dimensões: desde a reorganização dos espaços e tempos de aprendizagem até a redefinição dos papéis de professores e alunos. Como observa Bacich (2018), o modelo proposto por Moran reconhece que cada estudante tem ritmos, interesses e estilos de aprendizagem diferentes, ao mesmo tempo em que valoriza a construção coletiva do conhecimento.

Desta forma, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) emerge como uma das metodologias mais completas e eficazes na educação contemporânea. Como definem Larmer e Mergendoller (2015), projetos educacionais autênticos exigem um compromisso intelectual prolongado, onde os alunos

formulam perguntas relevantes, planejam estratégias de pesquisa e desenvolvem soluções para problemas reais. Diferentemente de atividades pontuais ou meramente ilustrativas, a ABP envolve um processo complexo de investigação que pode durar semanas ou meses. Como destacam Thomas (2000) e Bell (2010), a essência da ABP reside em seu caráter interdisciplinar e na conexão com problemas do mundo real, que conferem significado e propósito ao trabalho dos estudantes.

Há de se considerar que Larmer e Mergendoller (2015) estabeleceram critérios rigorosos para projetos eficazes, destacando a necessidade de um desafio significativo que mobilize conhecimentos interdisciplinares. Segundo os autores, um projeto autêntico deve: partir de uma questão ou problema relevante para os alunos; envolver investigação sustentada e aprofundada; conectar-se com contextos reais; permitir voz e escolha aos estudantes; incluir momentos de reflexão crítica; prever revisão e aperfeiçoamento contínuo; e culminar em um produto ou solução com impacto além da sala de aula. Como observam Krajcik e Blumenfeld (2006), esses elementos garantem que a ABP vá além de uma atividade lúdica ou complementar, tornando-se o eixo central do processo de aprendizagem.

Sendo assim, o processo de investigação na ABP deve incluir fases claras de desenvolvimento, métodos de pesquisa adequados e integração de diversas fontes de informação. Como destacam Blumenfeld et al. (1991), os estudantes precisam desenvolver habilidades de pesquisa científica adaptadas ao seu nível de desenvolvimento, aprendendo a formular boas perguntas, coletar e analisar dados de forma sistemática, e chegar a conclusões fundamentadas. Ao mesmo tempo, como observam Barron et al. (1998), o papel do professor é crucial para fornecer a estrutura e o suporte necessários, garantindo que os alunos não se percam na complexidade do processo investigativo.

Espera-se que, o produto final na ABP possa ter aplicação no mundo real e ser compartilhado com uma audiência autêntica. Como argumentam Darling-Hammond et al. (2008), a apresentação pública dos resultados não apenas aumenta o engajamento e a responsabilidade dos estudantes, como também desenvolve importantes habilidades de comunicação. Exemplos incluem:

exposições para a comunidade escolar, publicação de artigos em veículos locais, apresentação de propostas a autoridades públicas, ou desenvolvimento de produtos ou serviços para solucionar problemas reais da comunidade. Como destacam Boss e Krauss (2014), essa dimensão pública do trabalho confere significado e propósito à aprendizagem, mostrando aos estudantes que seu esforço intelectual pode ter impacto real no mundo.

Contudo, os benefícios da ABP são amplamente documentados na literatura educacional. Além do desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, observa-se melhoria na capacidade de trabalho em equipe e aumento da motivação intrínseca. Como demonstram os estudos de Strobel e van Barneveld (2009), a ABP favorece especialmente o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizagem autodirigida. Pesquisas conduzidas por Thomas (2000) e Walker e Leary (2009) mostram resultados superiores na retenção de conhecimentos quando comparada a métodos tradicionais, particularmente em conceitos complexos e interdisciplinares.

A metodologia favorece especialmente o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para o século XXI. Como destacam Pellegrino e Hilton (2012), a ABP proporciona contextos ricos para o desenvolvimento de habilidades como persistência, colaboração e gestão de tempo. Estudos longitudinais conduzidos por Hernández-Ramos e De La Paz (2009) demonstram que estudantes envolvidos em projetos significativos desenvolvem maior autonomia, responsabilidade e capacidade de trabalhar em equipe. Como observam Mergendoller et al. (2006), esses benefícios se estendem além do desempenho acadêmico, preparando os estudantes para os desafios da vida adulta e profissional.

Desta forma, a implementação da ABP enfrenta desafios significativos que precisam ser cuidadosamente considerados. Requer dos professores uma mudança de postura profunda, passando de especialistas conteudistas para facilitadores do processo de aprendizagem. Como destacam Ertmer e Simons (2006), essa transição exige não apenas novas habilidades técnicas, mas uma redefinição da identidade profissional docente. Muitos professores,

formados no modelo tradicional, sentem-se inseguros ao abrir mão do controle direto sobre o processo de aprendizagem. Como observam Brush e Saye (2008), o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para apoiar os educadores nessa transição.

Nesta lógica, a avaliação na ABP precisa ser repensada para capturar não apenas produtos finais, mas processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Como argumentam Darling-Hammond e Snyder (2000), os instrumentos avaliativos tradicionais mostram-se inadequados para avaliar os resultados complexos da ABP. Em seu lugar, propõem-se abordagens como: portfólios que documentem todo o processo de trabalho; rubricas analíticas que avaliem múltiplas dimensões do desempenho; autoavaliações e avaliações pelos pares; e apresentações públicas onde os estudantes demonstram sua aprendizagem. Como destacam Barron e Darling-Hammond (2008), esses métodos avaliativos alternativos não apenas são mais adequados à natureza da ABP, como também contribuem para o desenvolvimento da metacognição e da autoavaliação nos estudantes.

Há de se considerar também que, os espaços físicos muitas vezes precisam ser adaptados para permitir trabalho colaborativo e acesso a recursos diversos. Como observam Lippman (2010) e Tanner (2009), as salas de aula tradicionais, com carteiras enfileiradas e voltadas para o professor, são pouco adequadas para a ABP. Em seu lugar, são necessários espaços flexíveis que permitam diferentes arranjos: áreas para trabalho em grupo, cantos para pesquisa individual, espaços para experimentação e prototipagem, e acesso fácil a recursos informacionais e tecnológicos. Como destacam Fisher (2016) e Lackney (2008), o design do ambiente físico pode facilitar ou dificultar significativamente a implementação da ABP.

É possível denotar que experiências bem-sucedidas de ABP mostram que projetos eficazes partem de problemas reais da comunidade escolar. Um exemplo marcante ocorreu em uma escola pública de São Paulo (Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Carlos Drummond de Andrade), onde alunos desenvolveram um projeto sobre saneamento básico que culminou na elaboração de propostas apresentadas à Câmara Municipal.

Como documentado por Almeida e Pimenta (2018), o projeto envolveu pesquisa de campo no bairro da escola, análise de dados sobre saúde pública, entrevistas com moradores e autoridades, e finalmente a elaboração de um plano de ação apresentado aos vereadores. Casos como esse demonstram o potencial transformador da metodologia quando adequadamente implementada, conectando a aprendizagem escolar com problemas reais da comunidade.

Há de se conceber que a integração entre teoria e prática na ABP revela-se especialmente fértil para a aprendizagem significativa. Os projetos permitem que conceitos abstratos ganhem significado concreto, enquanto desafios práticos demandam a mobilização de conhecimentos teóricos. Como destacam Kolodner et al. (2003), essa circularidade entre teoria e prática caracteriza o que chamam de "aprendizagem ancorada", onde os conhecimentos são adquiridos no contexto de sua aplicação. Pesquisas conduzidas por Hmelo-Silver (2004) demonstram que estudantes envolvidos em ABP desenvolvem melhor compreensão conceitual e maior capacidade de transferir conhecimentos para novas situações.

Demonstra-se que as metodologias ativas representam muito mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas inovadoras, configuram, na verdade, uma transformação paradigmática na forma de conceber o processo educativo. Como sintetiza Moran (2018), estamos diante de uma mudança que questiona os fundamentos do modelo educacional tradicional e propõe uma nova ecologia de aprendizagem, mais adequada às demandas do século XXI. Os fundamentos teóricos ancorados nas contribuições de Dewey, Piaget, Vygotsky e Freire, revelam que essas abordagens têm bases epistemológicas sólidas e coerentes.

Contudo, como evidenciado, sua implementação efetiva esbarra em desafios estruturais que exigem intervenção em múltiplos níveis. No plano pedagógico, os dados apresentados indicam a necessidade urgente de reformular os programas de formação docente, que ainda privilegiam abordagens conteudistas em detrimento do desenvolvimento de competências didáticas inovadoras. Como destacam Imbernón (2011) e Marcelo (2009), a formação

inicial e continuada de professores precisa ser repensada para preparar os educadores para atuar como mediadores em ambientes de aprendizagem ativa.

É passível de ensejo, a criação de comunidades de prática emergente como estratégia promissora para superar o isolamento profissional dos educadores e fomentar a troca de experiências concretas. Como argumentam Wenger, McDermott e Snyder (2002), essas comunidades permitem que professores compartilhem desafios e soluções, construindo coletivamente conhecimento pedagógico aplicado. Experiências documentadas por Lieberman e Pointer Mace (2010) mostram que tais espaços colaborativos podem acelerar significativamente a adoção de práticas inovadoras.

Já no âmbito institucional, os casos analisados demonstram que políticas de incentivo à inovação pedagógica, quando acompanhadas de suporte material e temporal adequado, podem gerar transformações significativas nas culturas escolares. Como observam Fullan (2007) e Hargreaves (2003), a mudança educacional bem-sucedida requer liderança visionária, tempo para experimentação e reflexão, e recursos adequados para apoiar os professores no processo de inovação.

Há de se considerar que o desafio avaliativo permanece como um dos obstáculos mais complexos à implementação das metodologias ativas. Como demonstrado, os sistemas tradicionais de avaliação, focados em mensuração quantitativa de resultados, mostram-se incompatíveis com a natureza processual das metodologias ativas. A superação desse impasse exige o desenvolvimento de instrumentos capazes de capturar não apenas produtos finais, mas principalmente os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências complexas. Como argumentam Gipps (1994) e Shepard (2000), precisamos avançar em direção a uma "avaliação para a aprendizagem", que informe e apoie o processo educativo em vez de simplesmente medir resultados.

As evidências apresentadas sugerem que a transformação educacional através das metodologias ativas não é um processo linear ou isento de contradições. Requer tempo, investimento sustentado e, sobretudo, coerência

entre discurso e prática. No entanto, os resultados observados em experiências bem-sucedidas indicam que esse esforço se justifica plenamente diante da necessidade de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios complexos do século XXI. Como conclui Perrenoud (2000), o caminho adiante exige persistência e coragem, mas a recompensa, uma educação verdadeiramente significativa e transformadora, vale a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que as metodologias ativas representam muito mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas inovadoras, configuram, na verdade, uma transformação paradigmática na forma de conceber o processo educativo. Os fundamentos teóricos ancorados nas contribuições de Dewey, Piaget, Vygotsky e Freire, revelam que essas abordagens surgem como resposta epistemológica consistente às limitações do modelo tradicional de ensino. Contudo, como evidenciado pela pesquisa, sua implementação efetiva esbarra em desafios estruturais que exigem intervenção em múltiplos níveis.

No plano pedagógico, as informações apresentadas indicam a necessidade urgente de reformular os programas de formação docente, que ainda privilegiam abordagens conteudistas em detrimento do desenvolvimento de competências didáticas inovadoras. A criação de comunidades de prática emerge como estratégia promissora para superar o isolamento profissional dos educadores e fomentar a troca de experiências concretas. No âmbito institucional, os casos analisados demonstram que políticas de incentivo à inovação pedagógica, quando acompanhadas de suporte material e temporal adequado, podem gerar transformações significativas nas culturas escolares.

Já o desafio avaliativo permanece como um dos obstáculos mais complexos. Como demonstrado, os sistemas tradicionais de avaliação, focados em mensuração quantitativa de resultados, mostram-se incompatíveis com a

natureza processual das metodologias ativas. A superação desse impasse exige o desenvolvimento de instrumentos capazes de capturar não apenas produtos finais, mas principalmente os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências complexas.

Portanto, as evidências apresentadas sugerem que a transformação educacional através das metodologias ativas não é um processo linear ou isento de contradições. Requer tempo, investimento sustentado e, sobretudo, coerência entre discurso e prática. No entanto, os resultados observados em experiências bem-sucedidas indicam que esse esforço se justifica plenamente diante da necessidade de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios complexos do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Metodologias ativas: realidades e desafios**. São Paulo: Cortez, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARON, J. et al. **Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning**. Journal of the Learning Sciences, v. 7, n. 3-4, p. 271-311, 1998.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. **The Flipped Classroom: A Survey of the Research**. Washington: ASEE, 2013.

BLUMENFELD, P. et al. **Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning.** Educational Psychologist, v. 26, n. 3-4, p. 369- 398, 1991.

BOSS, S.; KRAUSS, J. **Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age.** Washington: International Society for Technology in Education, 2014.

COLL, C.; MARTÍN, E. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. et al. **Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding.** San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

DETERDING, S. et al. **Gamification: Toward a Definition.** In: CHI 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems. Vancouver: ACM, 2011.
p. 1-4.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIPPS, C. V. **Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment.** London: Falmer Press, 1994.

HERNÁNDEZ-RAMOS, P.; DE LA PAZ, S. **Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience.** Journal of Research on Technology in Education, v. 42, n. 2, p. 151-173, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. **Project-Based Learning.** In: SAWYER, R. K. (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 317-334.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. **Setting the Standard for Project Based Learning.** Alexandria: ASCD, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 23-45.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas:

Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed.
São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.



