

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol 9, N° 7 Jul/2026

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 9 n.7{jul 2026} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2026 152p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Brincadeiras. 3. Educação infantil 4. Autismo
- 5 Transtorno de espectro autista - aspectos jurídicos - Brasil
- 6 Crianças - livros e leituras 7, Educação inclusiva
- 8 Escola - organização e administração 9. Música na educação
- 10 Educação especial 11. Alfabetização
12. Educação física- estudo e ensino 13. Literatura - estudo e ensino
- 14 Tecnologia educacional I
15. Conscientização de linguagem em crianças
16. Mediação (pessoas) livro e leitura 17. Medicação - livros e leitura
- 18 Beleza física (estética) - aspectos sociais
- 19.Linguagem corporal - aspectos psicológicos 20.Educação ambiental
- 21 Sustentabilidade e meio ambiente

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

Quando o Professor Escreve, a Educação Avança

No dia a dia da sala de aula, nós, professores, vivemos centenas de histórias, desafios e descobertas. Testamos uma atividade nova, percebemos o que funciona, reformulamos um projeto e aprendemos a ler os olhares dos nossos alunos. Essa rotina é rica, cheia de vida e pura prática pedagógica. Mas o que acontece com todo esse conhecimento quando o sinal toca e a aula termina?

Na maioria das vezes, essas experiências ficam guardadas apenas na nossa memória ou em conversas rápidas na sala dos professores. É justamente aí que entra o poder transformador da escrita acadêmica e relacional.

Escrever artigos não é apenas um compromisso formal para cumprir exigências da faculdade ou recheiar o currículo. Escrever sobre a nossa própria prática é, antes de tudo, um ato de reflexão. Quando paramos para colocar no papel o que fizemos na sala de aula, organizamos nossas ideias, compreendemos melhor nossas escolhas pedagógicas e enxergamos caminhos que antes passavam despercebidos.

Além disso, ao transformar nossa prática em texto, fazemos a ponte entre a teoria e a realidade das escolas. Mostramos o que realmente acontece no chão da sala de aula — com todas as suas complexidades, dores e vitórias.

Quando um professor compartilha suas descobertas em um artigo na revista, ele deixa de ser apenas um executor de currículos e se torna um produtor de conhecimento. A sua experiência passa a inspirar e guiar outros colegas que enfrentam desafios parecidos em lugares diferentes.

Portanto, escrever sobre a sua prática não é um privilégio de pesquisadores de universidade — é um direito e uma ferramenta poderosa de todo educador. Pegue suas anotações, reflita sobre as suas aulas e escreva. A sua voz e a sua experiência importam, e a educação só tem a ganhar quando os professores ocupam a palavra.

Boa Leitura!

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes

Profª. Adriana de Souza

Profª. Alessandra Gonçalves

Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva

Profª. Andrea Ramos Moreira

Profª. Debora Banhos

Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez

Profª. Juliana Petrasso

Profª. Marina Oliveira Reis

Profª. Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Ana Júlia Ferreira Gonçalves

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede Volume 09, Número 07 (Julho 2026- SP)

ISSN 2675-2891 (Digital)

Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

5 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS COMO FUNDAMENTO DAS APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

17 A ASCENSÃO DIAGNÓSTICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL: FATORES DETERMINANTES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ANDREIA SOARES VIEIRA

26 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DA CRIANÇA

CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA

39 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DAYANA SOARES DE ARAUJO TUXEN

46 GESTÃO DEMOCRÁTICA E DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA PÚBLICA

ELIANE REGINA CAPONE

58 EDUCAÇÃO MUSICAL E A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO TEA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA APRENDIZAGEM

ELISABETE BISPO DOS SANTOS

67 PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

FABIANO BEVILACQUA

76 A DIDÁTICA NO ENSINO DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

HELOÍSA SALVATIERRA BAYER

87 PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

98 O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA MARQUES MILLOS NASHIRO

106 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PRISCILA NASCIMENTO LIMA LEAL; ANA LÚCIA DOMINGOS KANÔ; DOROTEIA MARIA RIBEIRO DE ALMEIDA.

116 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TAYNARA LEITE DANTAS

124 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

VANDERLÉIA DE SOUZA

131 ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DOS PADRÕES DE BELEZA IMPOSTOS PELA MÍDIA NO COTIDIANO ESCOLAR

VANEIDE OLIVEIRA SANTOS

141 O CURRÍCULO DO MEIO AMBIENTE NO CEI

VIVIANE SARAIVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS COMO FUNDAMENTO DAS APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



ALESSANDRA VANEISSA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2018); Licenciada em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Educação Especial e Inclusão com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O brincar constitui um dos principais direitos das crianças e um eixo estruturante da Educação Infantil. Muito além de um momento de entretenimento, a brincadeira configura-se como linguagem, forma de expressão, investigação e produção de conhecimentos. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, analisando seus fundamentos teóricos e sua presença nas políticas públicas educacionais brasileiras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Brougère e Winnicott, articulada aos documentos normativos da Educação Infantil, especialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo da Cidade de São Paulo. Os resultados evidenciam que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural, fortalecendo o protagonismo infantil e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que o brincar precisa ocupar lugar central no planejamento pedagógico, sendo compreendido como experiência educativa intencional, mediada por professores que organizam tempos, espaços, materiais e interações capazes de promover investigações, descobertas e múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Infâncias; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas relacionadas à infância passaram a reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de interpretar, transformar e produzir cultura desde os primeiros anos de vida. Essa mudança de paradigma modificou profundamente a

concepção de Educação Infantil, deslocando as práticas centradas apenas no cuidado para uma perspectiva que integra educar, cuidar e brincar como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o brincar deixou de ser compreendido apenas como atividade recreativa e passou a assumir um papel central nas experiências educativas. Ao brincar, bebês e crianças experimentam diferentes formas de compreender o mundo, constroem hipóteses, elaboram significados, estabelecem relações sociais, desenvolvem a imaginação e ampliam suas capacidades cognitivas, emocionais e corporais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo dessa etapa da Educação Básica. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma o brincar como um direito de aprendizagem, assegurando às crianças oportunidades de explorar diferentes espaços, tempos, materiais, objetos, sons, movimentos e linguagens.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade para a Educação Infantil reforça que o brincar constitui uma experiência fundamental para a produção das culturas infantis, orientando os professores a organizarem contextos que favoreçam a investigação, a criatividade, a participação e o protagonismo das crianças.

Embora exista amplo reconhecimento da importância das brincadeiras, ainda se encontram contextos educativos marcados por práticas excessivamente escolarizadas, pela antecipação de conteúdos formais e pela redução do tempo destinado às experiências lúdicas. Em consequência, limita-se uma das principais formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos sobre si mesmas, os outros e o mundo.

Diante dessa realidade, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças e quais implicações essa compreensão tem para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil?

Para responder a essa problemática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em referenciais clássicos e contemporâneos da área da Educação Infantil, articulando contribuições teóricas às orientações da legislação educacional brasileira.

Os objetivos específicos consistem em:

- compreender o brincar como linguagem própria da infância;
- discutir suas contribuições para o desenvolvimento infantil;
- analisar o papel do professor na organização de experiências lúdicas significativas;
- Refletir sobre a importância do planejamento pedagógico que tenha o brincar como eixo estruturante do cotidiano.

Ao compreender a brincadeira como produção cultural e experiência de aprendizagem, amplia-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas capazes de respeitar as singularidades das crianças, fortalecer sua autonomia e promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A infância caracteriza-se por intensas descobertas, experimentações e interações sociais. Desde os primeiros meses de vida, bebês estabelecem relações com pessoas, objetos, espaços e diferentes manifestações culturais, atribuindo significados às experiências vividas. Nesse processo, o brincar constitui uma das formas mais potentes de expressão infantil.

Segundo Kishimoto (2017), brincar é uma atividade livre, espontânea e culturalmente construída, que permite às crianças recriar situações vivenciadas em seu cotidiano, expressar sentimentos, desenvolver a imaginação e produzir conhecimentos.

Sob essa perspectiva, a brincadeira não pode ser reduzida a uma estratégia de ensino de conteúdos escolares. Ela possui valor em si mesma, constituindo uma experiência fundamental para a formação da identidade, da autonomia e das relações sociais.

Jean Piaget (1975) compreende o brincar como manifestação dos processos de assimilação da realidade. Para o autor, durante as brincadeiras a criança reorganiza mentalmente as experiências vividas, incorporando novas informações aos esquemas cognitivos já existentes. Dessa maneira, brincar favorece o desenvolvimento intelectual ao permitir a reconstrução contínua do conhecimento.

Lev Vygotsky (2007), por sua vez, atribui à brincadeira um papel ainda mais amplo. Para ele, o faz de conta possibilita que a criança atue além do comportamento habitual, criando situações imaginárias nas quais exerce funções psicológicas superiores, desenvolvendo linguagem, memória, atenção voluntária, autocontrole e pensamento simbólico.

No jogo simbólico, uma caixa transforma-se em automóvel, um graveto torna-se colher e uma cadeira converte-se em ônibus. Esses processos evidenciam que a criança não apenas reproduz a realidade, mas também cria novas interpretações sobre ela, exercitando a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas.

Além disso, brincar constitui um importante espaço de socialização. Ao compartilharem brinquedos, negociarem regras, resolverem conflitos e construírem narrativas coletivas, as crianças aprendem a conviver, respeitar diferenças, argumentar e cooperar, competências essenciais para a vida em sociedade.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, linguísticos e culturais. Essas dimensões não se desenvolvem isoladamente, mas articulam-se com as experiências vividas pelas crianças em seus diferentes contextos de convivência. Nesse sentido, o brincar constitui uma atividade privilegiada por favorecer aprendizagens significativas em todas essas dimensões.

Ao brincar, a criança mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, testa possibilidades, observa resultados, modifica estratégias e constrói novas formas de compreender a realidade.

Diferentemente das atividades centradas apenas na transmissão de conteúdos, a brincadeira possibilita uma aprendizagem ativa, na qual a criança assume o papel de protagonista em seu próprio processo de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira cria condições para que a criança atue em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, realizando ações que, isoladamente, ainda não conseguiria executar. Durante as interações com outras crianças e com os adultos, amplia suas capacidades cognitivas, desenvolve novas competências e fortalece os processos de autorregulação.

Sob essa perspectiva, brincar não significa apenas ocupar o tempo da criança. Trata-se de uma experiência complexa que favorece a construção do pensamento, da linguagem, da imaginação, da criatividade e das relações sociais.

Do ponto de vista cognitivo, as brincadeiras estimulam processos relacionados à atenção, à memória, à classificação, à comparação, à resolução de problemas, ao pensamento lógico e à construção de hipóteses. Jogos de encaixe, construções com blocos, brincadeiras simbólicas e desafios corporais mobilizam diferentes formas de raciocínio, favorecendo aprendizagens progressivamente mais complexas.

No aspecto linguístico, brincar amplia significativamente as possibilidades de comunicação. Durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças narram acontecimentos, criam personagens, estabelecem diálogos, negociam regras, argumentam e atribuem novos significados a objetos e situações vividas. A linguagem passa a constituir um instrumento de interação social e de organização do pensamento.

Em relação ao desenvolvimento emocional, as brincadeiras permitem que as crianças expressem sentimentos, medos, desejos, inseguranças e expectativas. Winnicott (1975) afirma que brincar constitui um espaço potencial para a elaboração das experiências internas, favorecendo o equilíbrio emocional e o fortalecimento da identidade.

Nas brincadeiras simbólicas, situações cotidianas podem ser recriadas inúmeras vezes. Uma consulta médica, uma viagem, o nascimento de um irmão ou mesmo um conflito familiar transformam-se em enredos criados pelas crianças, permitindo-lhes elaborar emoções por meio da imaginação.

O desenvolvimento motor também é profundamente favorecido pelas experiências lúdicas. Correr, pular, escalar, equilibrar-se, arremessar, rastejar, dançar e manipular objetos contribuem para o aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina, da lateralidade, do equilíbrio, da percepção espacial e da consciência corporal.

As experiências corporais desempenham um papel essencial ao longo de toda a Educação Infantil. Ao explorar diferentes materiais e ambientes, a criança conhece os limites e as possibilidades do próprio corpo, desenvolvendo segurança para enfrentar novos desafios.

Do ponto de vista social, brincar possibilita o exercício da convivência democrática. As crianças aprendem a esperar sua vez, a compartilhar materiais, a resolver conflitos, a construir regras coletivas, a negociar soluções e a respeitar diferentes pontos de vista. Essas aprendizagens favorecem o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças.

Conforme destaca Brougère (2010), o brincar constitui um fenômeno cultural. As brincadeiras são construídas socialmente, modificando-se conforme os diferentes grupos, os períodos históricos e os contextos culturais. Assim, ao brincar, as crianças também participam da produção e da transmissão das culturas infantis.

Essa compreensão amplia significativamente o papel da Educação Infantil. Não se trata apenas de oferecer brinquedos, mas de criar condições para que as crianças possam produzir cultura, compartilhar experiências, criar narrativas, experimentar diferentes linguagens e construir conhecimentos de forma colaborativa.

Além disso, as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento da autonomia. Durante as brincadeiras, as crianças fazem escolhas, tomam decisões, resolvem problemas inesperados e assumem responsabilidades compatíveis com suas possibilidades. Essas experiências fortalecem a confiança em si mesmas e ampliam sua participação nas situações cotidianas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da criatividade. A criança atribui novos usos aos objetos, transforma espaços, inventa personagens e cria soluções originais para diferentes desafios. Essa capacidade criativa constitui uma importante competência para toda a vida, ultrapassando os limites da infância.

Portanto, o brincar deve ser compreendido como uma experiência educativa complexa, capaz de promover aprendizagens integradas e desenvolvimento integral, respeitando os tempos, interesses e singularidades de cada criança.

O BRINCAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento da importância do brincar não decorre apenas das pesquisas acadêmicas. Nas últimas décadas, esse entendimento passou a integrar as principais políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) representam um marco nesse processo ao estabelecerem que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa definição rompe com concepções escolarizantes que priorizavam atividades repetitivas, fichas de exercícios e antecipação da alfabetização.

Ao reconhecer a brincadeira como eixo curricular, as Diretrizes reafirmam que aprender na infância ocorre por meio das experiências vividas, das relações estabelecidas e das investigações realizadas pelas próprias crianças.

Essa perspectiva foi fortalecida pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Entre esses direitos, o brincar ocupa posição central, articulando-se aos demais. Ao brincar, as crianças convivem com diferentes pessoas, participam das decisões sobre as brincadeiras,

exploram materiais e ambientes, expressam sentimentos e ampliam o conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular também organiza o trabalho pedagógico por meio dos Campos de Experiências, deslocando o foco do ensino de conteúdos fragmentados para a construção de experiências significativas.

Nessa organização curricular, brincar deixa de ser considerado um intervalo entre atividades "mais importantes" para tornar-se o próprio contexto em que as aprendizagens acontecem.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil amplia essa compreensão ao afirmar que as crianças produzem culturas próprias e constroem conhecimentos por meio das múltiplas interações estabelecidas com pessoas, objetos, espaços, tempos e diferentes manifestações culturais. O documento orienta que o planejamento pedagógico considere a organização intencional dos espaços, dos materiais e das experiências, favorecendo investigações, brincadeiras e interações que respeitem os interesses das crianças.

Essa perspectiva também dialoga com os princípios da Pedagogia da Infância, segundo os quais o cotidiano da Educação Infantil deve ser organizado como um contexto de experiências, e não como uma sucessão de atividades previamente determinadas pelos adultos.

Assim, a brincadeira passa a constituir um elemento organizador do currículo, orientando escolhas pedagógicas relacionadas ao uso dos ambientes internos e externos, à seleção dos materiais, à escuta das crianças e ao planejamento das experiências educativas.

Ao reconhecer o brincar como direito, as políticas públicas brasileiras reafirmam que a Educação Infantil não pode ser reduzida à mera preparação para o Ensino Fundamental. Sua finalidade é promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências significativas que respeitem suas formas próprias de aprender, comunicar-se, imaginar e produzir cultura.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DO BRINCAR

Embora a brincadeira seja uma atividade própria das crianças, sua presença na Educação Infantil requer planejamento pedagógico intencional. Isso significa reconhecer que o professor não dirige constantemente as brincadeiras nem assume posição de mero observador. Sua função consiste em organizar contextos que ampliem as possibilidades de investigação, criação, interação e aprendizagem.

Essa compreensão rompe com concepções que atribuem ao brincar um caráter espontâneo, desprovido de intencionalidade educativa. Ao contrário, cabe ao professor selecionar materiais, organizar os ambientes, observar as interações, registrar os percursos das crianças e propor situações que favoreçam novas descobertas.

Segundo Kishimoto (2017), o brincar adquire maior potencial educativo quando o adulto compreende seu significado para a infância e organiza experiências que respeitem a autonomia das crianças, evitando transformar todas as brincadeiras em atividades dirigidas.

Nesse sentido, a mediação docente não significa controlar as ações infantis, mas sim ampliar as possibilidades. Em determinados momentos, o professor participa das brincadeiras como parceiro; em outros, observa atentamente, registra falas, identifica interesses e reorganiza o planejamento com base nas experiências vividas pelo grupo.

Essa postura exige uma escuta sensível. As crianças comunicam seus interesses, necessidades, hipóteses e conhecimentos por meio das brincadeiras, dos gestos, das expressões corporais, dos desenhos, das narrativas e das interações estabelecidas entre si. Ao reconhecer essas manifestações como formas legítimas de expressão, o professor transforma o cotidiano em um espaço permanente de investigação pedagógica.

A documentação pedagógica constitui um importante instrumento nesse processo. Registros escritos, fotografias, produções das crianças, gravações de falas e observações sistemáticas permitem acompanhar os percursos de aprendizagem, compreender interesses emergentes e planejar novas experiências.

Conforme afirmam as abordagens contemporâneas da Pedagogia da Infância, planejar na Educação Infantil não significa elaborar uma sequência rígida de atividades previamente definidas, mas sim construir um planejamento aberto às iniciativas das crianças, valorizando seus tempos, perguntas e descobertas.

O professor também desempenha um papel essencial na construção de relações afetivas que favorecem a confiança, a segurança emocional e a participação ativa das crianças. Ambientes acolhedores e relações baseadas no respeito permitem que bebês e crianças explorem os espaços com autonomia, assumam desafios e expressem suas ideias sem receio de errar.

Outro aspecto relevante refere-se à intervenção durante os conflitos. Divergências relacionadas ao compartilhamento de brinquedos, à definição de regras ou à organização das brincadeiras fazem parte da convivência entre as crianças e constituem oportunidades importantes para a aprendizagem da negociação, da cooperação e da resolução de problemas.

Nessas situações, o professor atua como mediador, favorecendo o diálogo e incentivando que as próprias crianças construam soluções coletivas, fortalecendo atitudes de respeito mútuo e de convivência democrática.

Assim, a qualidade das experiências lúdicas depende menos da quantidade de brinquedos disponíveis e mais da competência do professor em organizar contextos educativos ricos em interações, desafios e possibilidades de criação.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

A organização do cotidiano constitui um dos elementos mais importantes da prática pedagógica

na Educação Infantil. Os tempos, os espaços e os materiais comunicam concepções sobre a infância e influenciam diretamente as experiências das crianças.

Quando o cotidiano é organizado de maneira excessivamente fragmentada, com sucessão rápida de atividades dirigidas e pouco tempo destinado às brincadeiras, reduzem-se significativamente as oportunidades de exploração, imaginação e construção de conhecimentos.

Em contrapartida, ambientes planejados para favorecer investigações permitem que as crianças desenvolvam autonomia, criatividade e participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Os espaços precisam ser compreendidos como ambientes educativos. Não se limitam aos locais onde as atividades ocorrem, mas constituem parte integrante do currículo. Ambientes diversificados, acessíveis e esteticamente acolhedores convidam as crianças a explorar, experimentar, observar e criar diferentes formas de brincar.

Nessa perspectiva, tanto os espaços internos quanto os externos assumem grande relevância. Pátios, jardins, parques, quintais, áreas com elementos naturais e ambientes flexíveis ampliam significativamente as possibilidades de movimento, de investigação científica e de contato com a natureza.

Além dos brinquedos industrializados, diferentes materiais não estruturados podem enriquecer as experiências lúdicas. Caixas de papelão, tecidos, troncos, sementes, pedras, galhos, tampinhas, tubos de papel, cordas e utensílios do cotidiano estimulam a criatividade por não apresentarem uma única forma de uso.

Esses materiais estimulam a imaginação, pois podem assumir múltiplos significados nas brincadeiras. Uma caixa transforma-se em barco, castelo, carro ou casa; um tecido converte-se em capa, cabana, rio ou cenário para histórias inventadas pelas crianças.

Outro aspecto fundamental refere-se ao tempo destinado às brincadeiras. A aprendizagem exige continuidade. Quando o brincar é constantemente interrompido pelo relógio institucional, muitas investigações permanecem inacabadas e importantes processos de aprendizagem deixam de ocorrer.

Por essa razão, recomenda-se que as crianças disponham de períodos prolongados para brincar livremente, possibilitando aprofundar suas explorações, reorganizar suas hipóteses e desenvolver projetos coletivos.

A organização dos materiais também merece atenção. Os brinquedos precisam estar ao alcance das crianças, permitindo que façam escolhas, cuidem dos objetos utilizados e reorganizem os ambientes após as brincadeiras. Essa autonomia fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Na Educação Infantil, os materiais devem favorecer as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral, escrita, matemática, científica e simbólica. Quanto maior a diversidade de experiências oferecidas, maiores serão as possibilidades de aprendizagem.

Portanto, pensar os tempos, os espaços e os materiais significa reconhecer que o currículo não se limita às atividades planejadas pelo professor. Todo o ambiente educativo comunica expectativas, promove aprendizagens e participa da formação das crianças.

O BRINCAR, A INCLUSÃO E O RESPEITO ÀS DIVERSIDADES

A Educação Infantil fundamenta-se no princípio da educação para todos. Nesse contexto, o brincar representa uma importante estratégia para assegurar a participação efetiva de bebês e crianças com diferentes características, necessidades, culturas, identidades e formas de aprender.

As brincadeiras favorecem relações mais horizontais entre as crianças, permitindo que as diferenças sejam compreendidas como parte da convivência humana. Quando os contextos educativos são planejados de forma inclusiva, todos podem participar, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas ou sociais.

A educação inclusiva não consiste em adaptar apenas algumas atividades para determinadas crianças. Trata-se de organizar ambientes acessíveis desde a concepção, considerando diferentes formas de participação, comunicação, movimento e aprendizagem.

Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental ao selecionar materiais diversificados, flexibilizar as propostas, promover interações cooperativas e garantir que nenhuma criança seja excluída das experiências coletivas.

Também é importante que as brincadeiras valorizem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Jogos tradicionais, brincadeiras populares, cantigas, brinquedos artesanais e manifestações culturais de diferentes povos ampliam o repertório das crianças e fortalecem o respeito às diferenças.

Ao mesmo tempo, é necessário problematizar estereótipos relacionados ao gênero, à raça, à deficiência e às condições socioeconômicas. Meninos e meninas devem ter acesso a todas as possibilidades de brincar, sem limitações impostas por preconceitos historicamente construídos.

Brincadeiras inclusivas favorecem a construção de ambientes mais democráticos, nos quais todas as crianças tenham oportunidades reais de participar, criar, experimentar e aprender juntas.

Desse modo, o brincar reafirma seu caráter social, cultural e educativo, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e de respeitar diferentes formas de ser, viver e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender o brincar como elemento estruturante da

Educação Infantil é como experiência essencial ao desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa evidenciou que as brincadeiras ultrapassam a concepção de entretenimento ou de simples ocupação do tempo, constituindo uma linguagem própria da infância, por meio da qual bebês e crianças interpretam a realidade, produzem cultura, constroem conhecimentos e estabelecem relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social, linguístico e cultural. Piaget evidencia que, durante as brincadeiras, a criança reorganiza seus esquemas de pensamento, atribuindo novos significados às experiências vividas. Vygotsky destaca que o faz de conta amplia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo avanços que ultrapassam o nível de desenvolvimento já consolidado. Winnicott enfatiza a importância da brincadeira para a constituição da subjetividade, enquanto Brougère e Kishimoto reforçam seu caráter cultural e educativo.

As políticas públicas brasileiras caminham na mesma direção ao reconhecerem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo reafirmam que aprender na infância ocorre por meio das experiências, das investigações, da curiosidade, da participação e das múltiplas linguagens produzidas pelas crianças.

Entretanto, apesar dos avanços presentes nos documentos oficiais, persistem desafios relacionados à organização das práticas pedagógicas. Em muitas instituições, observa-se a antecipação de conteúdos próprios das etapas posteriores da escolarização, o que reduz o tempo destinado às brincadeiras e privilegia atividades excessivamente dirigidas. Essa lógica compromete a especificidade da Educação Infantil, cuja finalidade não é a preparação precoce para o Ensino Fundamental, mas a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se decisivo. Cabe ao docente organizar ambientes acolhedores, acessíveis e desafiadores; selecionar materiais diversificados; favorecer interações significativas; observar atentamente as iniciativas das crianças; registrar seus percursos de aprendizagem e planejar experiências que ampliem suas possibilidades de investigação. A intencionalidade pedagógica manifesta-se, portanto, na qualidade dos contextos organizados e não na condução permanente das brincadeiras.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do tempo e do espaço. Ambientes ricos em possibilidades de exploração, aliados a períodos suficientemente longos para que as brincadeiras aconteçam sem interrupções constantes, favorecem aprendizagens mais profundas e respeitam os ritmos da infância. Do mesmo modo, a utilização de materiais não estruturados amplia a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas, permitindo que as crianças atribuam múltiplos significados aos objetos disponíveis.

A pesquisa também evidencia que o brincar constitui uma importante estratégia para a construção de práticas inclusivas. Ao organizar experiências que respeitam diferentes formas de participação, comunicação e aprendizagem, a Educação Infantil fortalece o direito de todas as crianças de viver plenamente sua infância, valorizando as diversidades culturais, sociais, étnicas e individuais presentes nos contextos educativos.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à documentação pedagógica. Registrar as brincadeiras, as falas, as descobertas e os processos investigativos permite ao professor compreender como as crianças aprendem, tornando visíveis conhecimentos que muitas vezes não seriam identificados por meio de avaliações tradicionais. Dessa maneira, a documentação fortalece o planejamento pedagógico e contribui para uma prática mais reflexiva e fundamentada.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa perspectiva encontra respaldo no Currículo da Cidade, que orienta a construção de contextos educativos capazes de favorecer investigações, brincadeiras e interações significativas. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, o documento reafirma o compromisso com uma Educação Infantil pautada no respeito às infâncias e na promoção do desenvolvimento integral.

Assim, compreender o brincar como eixo estruturante do currículo implica reconhecer que cada experiência vivida pelas crianças tem potencial educativo. Uma brincadeira de faz de conta, uma construção coletiva, uma exploração da natureza ou um jogo tradicional representa oportunidades de aprendizagem tão significativas quanto qualquer atividade planejada de maneira formal. Nessas experiências, as crianças elaboram hipóteses, criam narrativas, resolvem conflitos, comunicam ideias, produzem cultura e constroem conhecimentos de forma integrada.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito de brincar significa assegurar uma Educação Infantil comprometida com a infância, a democracia e a formação integral dos sujeitos. Valorizar as brincadeiras não significa reduzir o papel da escola, mas fortalecer sua função social ao oferecer experiências educativas significativas, capazes de respeitar os modos próprios pelos quais bebês e crianças aprendem e se desenvolvem.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para ampliar o debate sobre o brincar na Educação Infantil e fortaleçam práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Investir em contextos ricos em brincadeiras, interações e investigações significa investir em uma educação mais humana, inclusiva, democrática e comprometida com os direitos das infâncias.

REFÊRENCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023:2018. **Informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A ASCENSÃO DIAGNÓSTICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL: FATORES DETERMINANTES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



ANDREIA SOARES VIEIRA

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Estado de São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (FAETI), Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), Pós-graduação em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana (FACITEP).

RESUMO

O aumento de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado um fenômeno central na saúde pública brasileira. Este artigo objetiva analisar os fatores que impulsionam esse crescimento, discutindo se ele decorre de uma maior incidência biológica ou do refinamento dos mecanismos de detecção. Os resultados indicam que o aumento de casos é multifatorial, associando-se à transição para os critérios do DSM-5 e posteriormente para DSM-5-TR ao fortalecimento de políticas públicas como a Lei Berenice Piana e a Lei Romeo Mion, conscientização social e ao diagnóstico tardio em adultos. Conclui-se que a expansão das estatísticas demanda uma reestruturação das políticas de inclusão e a ampliação da rede de assistência multidisciplinar para atender à crescente demanda por intervenções terapêuticas e suporte educacional no país, isso inclui apoio as famílias e cuidadores e nos espaços escolares onde a demanda por inclusão só cresce.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Diagnóstico; Saúde Pública; Inclusão; Família.

INTRODUÇÃO

Tratar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos maiores desafios atuais para a saúde pública e a educação inclusiva no Brasil. Caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento que impactam a comunicação social e o comportamento, o transtorno deixou de ser uma condição considerada rara para se tornar uma pauta epidemiológica central. Observado globalmente não pode ser reduzido a um único fator, mas sim por avanços na ciência, mudanças nos manuais classificatórios e associação com fatores ambientais.

Houve uma mudança na etiologia do transtorno ou estamos dando visibilidade a sujeitos historicamente negligenciados? Preocupante também a situação dos familiares e professores pois quem cuida também necessita ser cuidado. Este trabalho busca responder a essa questão, analisando o impacto das políticas públicas, o papel do diagnóstico tardio em adultos e a importância do Censo 2022 como marco estatístico para a formulação de futuras estratégias de intervenção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Exponencialmente percebeu-se um aumento dos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) globalmente nas últimas décadas. Nos Estados Unidos, dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos revela a seguinte proporção de 1 em 166 crianças em 2004 para 1 em 36 em 2023.

Levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais. Além disso, foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com autismo, dados coletados pela primeira vez. As informações são parte de dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2022.

O autismo é de 4 a 5 vezes mais comum em meninos do que em meninas.

Embora haja um aumento no número de diagnósticos, isso não necessariamente reflete um crescimento real na incidência do autismo, mas sim uma melhoria na identificação e compreensão do transtorno.

Há três grandes explicações para esse fenômeno: a ampliação dos critérios diagnósticos, antigamente, apenas casos mais graves de autismo eram diagnosticados, enquanto quadros mais leves passavam despercebidos. Com a criação do conceito de espectro autista, crianças e adultos com diferentes níveis de dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos passaram a ser incluídos no diagnóstico.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), lançado em 2013, unificou diversas classificações anteriores, como a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento, dentro do TEA. Essa mudança fez com que mais pessoas se encaixassem no diagnóstico.

Maior conscientização e acesso ao diagnóstico, hoje, pais, professores e profissionais da saúde estão mais informados sobre os sinais do autismo. Isso leva a um diagnóstico precoce e a mais casos identificados.

A sociedade passou a aceitar melhor a diversidade neurológica, permitindo que mais adultos buscassem um diagnóstico, o que também contribui para o aumento dos números.

Pessoas que antes eram apenas rotuladas como “estranhas” ou “diferentes” agora entendem que suas características fazem parte do espectro autista.

Um conjunto dos fatores ambientais podem estar envolvidos na incidência de autismo segundo estudos.

Mães com saúde debilitada, mentalmente e fisicamente podem não conseguir ter um recém-nascido saudável. Estudos já comprovam que o uso de alguns medicamentos durante a gestação pode estar associado ao aumento da probabilidade de nascimento com (TEA), entre eles antidepressivos .

Levando em conta os dados econômicos, sociais, educacionais e psicológicos da vida familiar, as crianças autistas e suas famílias encontram-se, em sua maioria, em situação precária.

A falta de acesso a serviços de saúde e lazer resulta comprometimento da saúde mental e física. Além disso, a exposição ao estresse e à ansiedade impõe tensão psicológica aos pais, especialmente à gestante, e aumenta a suscetibilidade ao autismo infantil durante a gravidez.

Estudos apontam que idade avançada dos pais aumentam o risco de mutações genéticas associadas ao autismo.

A exposição a produtos químicos durante a gravidez pode estar relacionada ao aumento da prevalência do (TEA).

Certas condições durante a gestação: Diabetes gestacional, infecções e outros fatores podem influenciar no desenvolvimento neurológico do bebê.

Pesquisadores continuam empenhados estudando o autismo para entender melhor suas causas e como oferecer suporte adequado às pessoas dentro do espectro. Enquanto isso, a sociedade precisa continuar promovendo a inclusão e aceitação de todos.

A identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de (TEA) e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo.

Por muito tempo, o autismo era diagnosticado sob critérios restritos e, frequentemente, encaminhado as instituições de saúde mental. Contudo, a transição para o modelo do espectro, consolidada pelo DSM-5 (APA, 2013), permitiu uma nova visão, hoje o diagnóstico mudou e passou a ser visto como um *espectro*. Isso significa que o autismo engloba realidades muito diferentes. Ele inclui desde pessoas que precisam de ajuda no dia a dia até aquelas que conseguem viver com independência.

No Brasil, essa mudança coincidiu com um período de intensa mobilização da sociedade civil, resultando na Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela garante que a pessoa com autismo seja considerada *pessoa com deficiência* para todos os efeitos legais, assegurando direitos fundamentais em diversas áreas.

Antes da Lei 12.764/2012, muitas famílias evitavam o diagnóstico por falta de suporte prático.

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª edição, texto revisado (DSM-5-TR), foi lançado em 2022 pela Associação Americana de Psiquiatria recurso imprescindível para o diagnóstico e a classificação de transtornos mentais, seja na prática clínica, seja na pesquisa na área de saúde mental. No campo que trata do autismo, atualmente quem possui o espectro precisa se encaixar em todas as sub características do domínio de dificuldade de comunicação social.

DIAGNÓSTICO TARDIO E CONSEQUÊNCIAS NA VIDA ADULTA

No Brasil, indivíduos que cresceram sem suporte adequado, muitas vezes diagnosticados erroneamente com transtornos de ansiedade, depressão ou bipolaridade, estão agora acessando avaliações neuropsicológicas especializadas. Este fenômeno contribui para a estatística não como "novos casos", mas como a correção de uma subnotificação histórica.

O diagnóstico tardio de autismo (TEA) frequentemente acarreta prejuízos emocionais, sociais e profissionais, incluindo depressão, ansiedade, isolamento e dificuldades em manter empregos ou relacionamentos estáveis. Sem o suporte adequado, adultos autistas enfrentam anos de incompreensão sobre suas próprias dificuldades sensoriais, de comunicação e de interação social. Apesar dos desafios, o diagnóstico tardio pode trazer alívio por finalmente compreender a causa de suas vivências e permitir a busca por suporte adequado.

O SUS E OS DESAFIOS ASSISTENCIAIS

A Lei Romeo Mion (Lei Federal nº 13.977/2020) cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). O documento garante atenção integral, pronto atendimento e prioridade no acesso a serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social em todo o país

Apesar do aumento quantitativo de diagnósticos, a qualidade e a agilidade desse processo no Brasil ainda precisam melhorar. Nas regiões mais pobres e no sistema público de saúde (SUS), o tempo de espera por especialistas demora em torno de 2 anos. Essa demora contrasta com o aumento da demanda, criando um cenário onde o número de casos cresce, mas a capacidade de intervenção multidisciplinar (terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia ABA/DENVER) não acompanha o mesmo ritmo, gerando uma crise tanto no setor público quanto na saúde suplementar.

Embora o diagnóstico tenha aumentado, a rede assistencial não se expandiu na mesma proporção. Percebe-se que famílias com maior poder aquisitivo ou acesso jurídico conseguem intervenção precoce, enquanto a população dependente exclusivamente do SUS enfrenta filas.

Discute-se ainda se o aumento de casos é mais visível em áreas urbanas e desenvolvidas já que no interior do país, apesar de existir em grandes proporções o autismo permanece apenas nos registros e não nas ações devido à falta de especialistas.

O CENÁRIO EDUCACIONAL

O Censo Escolar, conduzido pelo Inep, registrou um aumento expressivo de 44,4% nas matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica entre 2023 e 2024, totalizando 918.877 estudantes. O aumento dos diagnósticos refletiu-se diretamente nas matrículas da Educação Especial.

A inclusão de crianças e jovens autistas nas escolas públicas tem sido uma pauta importante nos últimos anos, visando garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos.

No entanto, a inclusão de alunos com autismo na escola pública apresenta desafios persistentes. Um dos principais desafios é a falta de conhecimento e compreensão sobre o transtorno por parte dos professores e demais profissionais da educação. Muitas vezes, os educadores não estão preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos, o que pode resultar em dificuldades de aprendizado e inclusão social.

Além disso, as escolas públicas muitas vezes não possuem recursos e estrutura adequados para atender às necessidades dos alunos autistas. A falta de profissionais especializados, salas de recursos e materiais adaptados dificulta a promoção de um ambiente inclusivo e estimulante. Apesar dos desafios, a inclusão de alunos com autismo na escola pública é fundamental. A educação inclusiva proporciona a oportunidade de desenvolvimento acadêmico e social, além de promover a diversidade e o respeito às diferenças.

O sistema educacional brasileiro ainda carece de formação continuada para professores e da presença efetiva de profissionais de apoio especializado, articulação com famílias e serviços de apoio multisetoriais.

A construção de uma educação inclusiva exige o reconhecimento da família como parceira no processo educativo. Quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a família é a principal referência afetiva e social da criança, os familiares possuem conhecimentos valiosos sobre a história de desenvolvimento da criança, suas formas de comunicação, seus interesses, sensibilidades, preferências, necessidades de apoio e estratégias que favorecem sua participação nas atividades cotidianas. Quanto mais informações maior a compreensão sobre o estudante e agilidade no planejamento de intervenções pedagógicas significativas para ele.

Focando na Educação Inclusiva, a família não deve ser vista apenas como passiva, mas como participante ativa do processo educativo, quando família e escola atuam de forma alinhada, os avanços conquistados têm maiores possibilidades de serem expandidos para outros ambientes. A comunicação necessita ser pautada no respeito, escuta ativa e empatia.

Famílias de estudantes com deficiência ou (TEA) relatam que convivem, com experiências marcadas por julgamentos, culpabilizações e discursos focados em déficits. Ao compartilhar informações sobre o estudante, é importante que os profissionais descrevam situações concretas observadas no cotidiano escolar, evitando interpretações subjetivas ou rótulos. Além disso, é fundamental comunicar não apenas as dificuldades encontradas, mas também os avanços, conquistas e potencialidades identificadas isso contribui para fortalecer a confiança da família e ampliar ações propostas.

Alguns estudantes são acompanhados por profissionais multisetoriais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e médicos. A comunicação e a articulação entre esses profissionais e a escola favorecem uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante.

Vale ressaltar que com a alta demanda de tantos casos laudados, o acesso a tais serviços tem se tornado mais demorado, principalmente na rede pública de saúde. Essa é uma das queixas constantes vivenciadas nas escolas. Os professores acabam sobrecarregados pois atuam com grande quantidade de alunos por sala e ainda a alta demanda dos alunos com necessidades especiais. Muitos sem laudo e alguns até com dificuldade de aceitação por parte dos familiares o que só agrava a situação dentro dos ambientes escolares. Se a família não aceita a condição do filho, ela não busca suporte, transfere toda a responsabilidade para a escola.

A inclusão também depende do trabalho em rede, envolvendo diferentes setores da sociedade e das políticas públicas, como educação, saúde e assistência social. Essa atuação integrada, conhecida como intersetorialidade, amplia as possibilidades de apoio às famílias, fortalecendo a proteção dos direitos das crianças.

No caso dos estudantes com (TEA), a rede de proteção pode contribuir para: Garantia do acesso à educação inclusiva; Acesso aos serviços de saúde e reabilitação; Apoio às famílias em situações de vulnerabilidade social; Promoção da participação comunitária; Prevenção de situações de exclusão e violação de direitos; Fortalecimento da autonomia e da qualidade de vida.

Quando os diferentes setores atuam de forma articulada, as ações tornam-se mais efetivas e as famílias encontram maior suporte para enfrentar os desafios do cotidiano, a inclusão é um compromisso coletivo.

O OLHAR PARA FAMILIARES E CUIDADORES

Dados de 2012 divulgados pelo Instituto Baresi, no Brasil, cerca de 78% dos pais abandonaram as mães de crianças com deficiência e doenças raras antes de os filhos completarem cinco anos.

Segundo o Ministério da Saúde, o Brasil deu um passo histórico no cuidado às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e atraso no neurodesenvolvimento ao iniciar, no Rio Grande do Norte, o processo de implementação do Caregiver Skills Training (CST) —

Treinamento de Habilidades voltado para famílias e cuidadores de crianças com TEA ou deficiência. Desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o programa passa a integrar as políticas públicas do país, tornando o Brasil o primeiro das Américas a adotar o CST em âmbito governamental. A expectativa é alcançar até 72 mil famílias em todo o Brasil em 2027, a depender da adesão dos gestores locais.

A iniciativa integra as ações do Programa Agora Tem Especialistas e está alinhada ao Novo Viver sem Limite, fortalecendo a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS).

Desenvolvido pela OMS em parceria com o UNICEF e já implementado em mais de 30 países, o CST tem como objetivo qualificar pais e cuidadores para o cuidado cotidiano, promover o desenvolvimento infantil, reduzir comportamentos desafiadores e ampliar o acesso a intervenções precoces e de qualidade, inclusive antes do diagnóstico fechado de TEA.

O Ministério da Saúde prevê investimento de cerca de R\$ 13 milhões até 2030 para a implementação do CST e a qualificação de profissionais que atuam nos Centros Especializados em Reabilitação em todo o país. Somente em 2026, serão destinados aproximadamente R\$ 2 milhões para o início das ações.

Em junho de 2025, no estado de São Paulo foi inaugurada a primeira unidade do Centro TEA Paulista e do Centro de Cidadania da Pessoa com Deficiência. O Centro TEA Paulista oferece atendimento terapêutico individual e em grupo, espaços de acolhimento psicológico e suporte emocional, orientações sobre benefícios, políticas públicas e direitos da pessoa com (TEA), oficinas esportivas integrativas e de arteterapia, além de formação para profissionais e cuidadores. A estrutura inclui salas sensoriais, biblioteca especializada e quadra esportiva multiuso.

Alguns programas regionais, algumas leis municipais e incentivo financeiro (BPC/LOAS e grupos de geração de renda em casa) têm avançado no atendimento e acolhida as famílias atípicas, revelando que está se abrindo um novo olhar para tantas pessoas que por muito tempo permaneceram na invisibilidade.

Por fim, em 19 de junho de 2026 a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados promove audiência pública sobre os desafios enfrentados pelas mães atípicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento dos casos de autismo no Brasil deve ser interpretado como o resultado de um amadurecimento do sistema de saúde e da consciência social. Não como uma epidemia de casos aleatórios e sem solução. Contudo, esse crescimento impõe desafios urgentes às políticas públicas de inclusão escolar onde o cenário é caótico e de novos recursos na área da saúde e assistência.

Para garantir uma inclusão efetiva, não basta apenas programas de apoio financeiro, é

necessário investir na formação e capacitação dos profissionais da educação, criar estratégias de adaptação curricular, disponibilizar recursos e suportes adequados e promover a conscientização e o respeito por parte de toda a comunidade escolar. A presença do aluno em sala não garante a adaptação curricular necessária.

Necessário rever a sustentabilidade do sistema de saúde suplementar e público (SUS), que enfrenta defasagem na oferta de intervenções multidisciplinares. Ainda é comum famílias com laudos e sem saber onde buscar as devidas terapias. Urge a necessidade de olhar para as Famílias que cuidam de seus atípicos. Atualmente quem cuida necessita também ser cuidado.

São novos tempos, que exigem novos olhares para dar conta de atender uma demanda que só aumenta. A invisibilidade agora é visível. Respeito e dignidade é o que todos merecem.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão avalia políticas públicas de acolhimento e proteção social de mães atípicas**. Brasília, DF: Agência Câmara Notícias, 19 jun. 2026. Disponível em: camara.leg.br. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil inicia implementação de programa inédito para apoio a famílias de crianças com TEA**. Brasília, DF: MS, 10 fev. 2026. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Pela primeira vez, IBGE divulga dados sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: MDHC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

HOSPITAL SÃO JUDAS TADEU. **Por que os casos de autismo estão crescendo no Brasil e no mundo?** Divinópolis, MG, 20 mar. 2025. Disponível em: hospitalsaojudastadeu.com.br. Acesso em: 21 jun. 2026.

KARIMI, Padideh et al. **Environmental factors influencing the risk of autism. Journal of Research in Medical Sciences**, Isfahan, v. 22, n. 27, p. 1-13, fev. 2017. Disponível em: nih.gov. Acesso em: 21 jun. 2026.

MERCADANTE, Marcos T. et al. **Transtornos do espectro autista. Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio 2006.

MERCADANTE, Marcos T.; ROSARIO, Maria C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Curitiba: SESA, [202-?]. Disponível em: saude.pr.gov.br. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Centro TEA Paulista completa um ano de atendimento que transforma vidas de pessoas autistas**. São Paulo: SEDPcD, 3 jun. 2026. Disponível em: pessoacomdeficiencia.sp.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 147-162, jan./mar. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DA CRIANÇA



CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA

Graduação em Pedagogia pela ULBRA - Universidade Luterana do Brasil (2010); Professora de Ensino Fundamental na EMEF ERNESTINO LOPES DA SILVA PROF.

RESUMO

A leitura constitui uma das principais formas de acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social. Desde os primeiros anos de vida, o contato com narrativas, histórias e diferentes manifestações da linguagem contribui para a construção do pensamento, da imaginação e das relações que a criança estabelece com o mundo que a cerca. Nesse processo, a literatura infantil destaca-se por oferecer experiências que ultrapassam o entretenimento, tornando-se um recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social de maneira integrada. Durante muito tempo, a literatura destinada às crianças foi compreendida apenas como um instrumento de caráter moralizador ou recreativo. Entretanto, as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação, Psicologia, Linguística e Neurociência demonstram que a leitura literária exerce influência significativa sobre diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Ao acompanhar personagens, conflitos e diferentes formas de compreender a realidade, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve habilidades de interpretação, fortalece a capacidade argumentativa e aprende a atribuir significados às próprias experiências. A formação do leitor inicia-se antes mesmo do processo formal de alfabetização. As primeiras interações com histórias narradas por familiares, professores ou outros mediadores permitem que a criança estabeleça vínculos afetivos com os livros e compreenda a linguagem como um instrumento de comunicação, expressão e descoberta. Essas experiências inaugurais favorecem o desenvolvimento da oralidade, ampliam o vocabulário e despertam a curiosidade, aspectos que influenciam diretamente a aprendizagem ao longo da vida. Embora existam evidências consistentes sobre os benefícios da leitura na infância, observa-se que a formação de leitores continua sendo um desafio para muitas instituições de ensino. O avanço das tecnologias digitais, a predominância de conteúdos audiovisuais e a redução do tempo destinado à leitura no ambiente familiar têm modificado os hábitos culturais das novas gerações. Nesse cenário, torna-se ainda mais relevante discutir estratégias capazes de aproximar as crianças da literatura e transformar a leitura em uma prática cotidiana, prazerosa e significativa.

A escola desempenha papel fundamental nesse processo, não apenas por garantir o acesso aos livros, mas por criar condições para que a literatura seja vivenciada como uma experiência de reflexão, sensibilidade e construção do conhecimento. Entretanto, a presença dos livros no ambiente escolar, por si só, não assegura a formação de leitores. A mediação realizada pelo professor, a organização de práticas pedagógicas intencionais e a valorização da leitura no cotidiano escolar constituem fatores decisivos para que a criança desenvolva autonomia leitora e interesse permanente pela literatura. Da mesma forma, a participação da família revela-se indispensável. Estudos sobre letramento familiar indicam que crianças que convivem com práticas frequentes de leitura tendem a apresentar melhor desempenho linguístico, maior repertório cultural e atitudes mais positivas em relação aos livros. Assim, a formação do leitor deve ser compreendida como um processo compartilhado, construído pela interação entre escola, família e diferentes espaços culturais presentes na comunidade.

Outro aspecto que justifica a relevância deste estudo refere-se às contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Diante dessas considerações, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, favorecendo sua formação como leitora e cidadã? Para responder a essa problemática, definiu-se como objetivo geral analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança, considerando seus impactos sobre a aprendizagem, a formação do leitor, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a construção da cidadania. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a evolução da literatura infantil, discutir sua influência sobre os processos cognitivos e emocionais, analisar o papel da escola e da família na formação do leitor e refletir sobre a importância da literatura na constituição de sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis. Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil, ao desenvolvimento infantil e à formação de leitores. A opção por essa abordagem possibilita reunir diferentes perspectivas teóricas e estabelecer um diálogo entre autores clássicos e pesquisas contemporâneas, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre o tema investigado.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões acerca do papel da literatura infantil na educação, evidenciando que o acesso aos livros representa muito mais do que uma etapa do processo de alfabetização. Formar leitores significa criar oportunidades para que crianças desenvolvam sensibilidade, pensamento crítico, autonomia e participação social, reconhecendo a leitura como um direito cultural e um instrumento permanente de transformação pessoal e coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento socioemocional; Formação do leitor; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Compreender a importância da literatura infantil na educação exige, inicialmente, conhecer sua trajetória histórica. A produção literária destinada às crianças não surgiu como um campo independente da literatura. Durante muitos séculos, a infância sequer era reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano, e as crianças participavam das mesmas atividades culturais dos adultos, ouvindo narrativas populares, lendas, mitos e contos transmitidos oralmente entre gerações. Foi somente a partir dos séculos XVII e XVIII que a sociedade europeia começou a construir uma nova percepção sobre a infância. As transformações sociais, culturais e educacionais desse período contribuíram para que a criança passasse a ser compreendida como um sujeito em processo de desenvolvimento, com necessidades, interesses e formas próprias de aprender. Essa mudança influenciou diretamente a produção literária, impulsionando o surgimento de obras voltadas especificamente ao público infantil. Os primeiros livros destinados às crianças possuíam forte caráter educativo e moralizador. As narrativas procuravam ensinar valores considerados socialmente desejáveis, como obediência, disciplina, honestidade e respeito às normas familiares e religiosas. Embora essas obras apresentassem reduzido espaço para a imaginação, elas desempenharam papel importante na consolidação da literatura infantil como um gênero próprio. Ao longo do século XIX, a literatura destinada à infância passou por transformações significativas. Os contos populares recolhidos pelos irmãos Grimm, as narrativas de Hans Christian Andersen e, posteriormente, diversas adaptações de histórias tradicionais contribuíram para ampliar o espaço da fantasia e da imaginação nas obras infantis. O elemento fantástico deixou de ser apenas um recurso narrativo e passou a desempenhar importante função na construção simbólica da infância. Bruno Bettelheim (1980) observa que os contos tradicionais permanecem relevantes justamente porque dialogam com conflitos universais do desenvolvimento humano. Medos, inseguranças, perdas, superações e descobertas aparecem representados simbolicamente, permitindo que a criança interprete essas experiências de forma segura e compatível com seu estágio de desenvolvimento emocional. Nessa perspectiva, a fantasia não representa uma fuga da realidade, mas um caminho para compreendê-la. No Brasil, a consolidação da literatura infantil ocorreu principalmente no início do século XX, período em que Monteiro Lobato promoveu uma ruptura importante em relação aos modelos existentes até então. Suas obras aproximaram a linguagem literária do universo infantil, incorporando humor, criatividade, criticidade e valorização da cultura brasileira. Personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho e Visconde de Sabugosa passaram a estimular a curiosidade, o questionamento e a imaginação, oferecendo às crianças uma literatura menos normativa e mais participativa. Apesar da relevância histórica de Monteiro Lobato, é importante reconhecer que parte de sua produção tem sido objeto de debates contemporâneos relacionados à representação de grupos sociais e às mudanças na compreensão dos direitos humanos. Essa discussão demonstra que a literatura também reflete os contextos históricos em que foi produzida e que a mediação realizada por professores torna-se fundamental para promover leituras críticas, contextualizadas e compatíveis com os princípios da educação inclusiva.

A partir da segunda metade do século XX, a literatura infantil ampliou significativamente seus temas e possibilidades estéticas. As narrativas passaram a abordar situações presentes no cotidiano das crianças, como relações familiares, amizade, inclusão, diversidade cultural, questões ambientais, sentimentos, desafios escolares e convivência social. Essa ampliação temática aproximou os livros da realidade infantil e fortaleceu seu potencial educativo.

Nelly Novaes Coelho (2000) destaca que a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como instrumento de ensino, mas como manifestação artística capaz de favorecer a formação cultural, intelectual e sensível do leitor. Sob essa perspectiva, o valor da obra literária está na experiência estética proporcionada ao leitor, na liberdade de interpretação e na capacidade de provocar questionamentos sobre a realidade.

Essa compreensão também é compartilhada por Teresa Colomer (2007), ao afirmar que a literatura infantil oferece oportunidades para que a criança participe de diferentes experiências humanas sem precisar vivenciá-las diretamente. Ao acompanhar as trajetórias das personagens, o leitor estabelece relações entre ficção e realidade, amplia seu repertório cultural e desenvolve novas formas de compreender o mundo. Mais recentemente, Rildo Cosson (2014) reforça que a leitura literária ocupa papel essencial na formação do leitor porque possibilita a construção de sentidos por meio da interação entre texto, leitor e contexto social. Para o autor, ler literatura não consiste apenas em compreender informações presentes na narrativa, mas em produzir interpretações, estabelecer relações e dialogar criticamente com diferentes perspectivas culturais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre literatura infantil e desenvolvimento da linguagem. A exposição frequente a textos literários amplia o vocabulário, favorece a compreensão de diferentes estruturas narrativas e estimula a produção oral e escrita. Diferentemente de textos exclusivamente informativos, a literatura apresenta múltiplas possibilidades de construção linguística, permitindo que a criança entre em contato com metáforas, simbolismos, diferentes estilos de escrita e variadas formas de expressão. Essa diversidade linguística contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa. Crianças que mantêm contato frequente com livros costumam apresentar maior facilidade para organizar ideias, interpretar textos, elaborar argumentos e expressar sentimentos de maneira mais clara. Esses benefícios ultrapassam o campo da linguagem, refletindo positivamente em diferentes áreas da aprendizagem escolar. Também merece destaque a contribuição da literatura para o fortalecimento da criatividade. Ao contrário de outras formas de entretenimento baseadas predominantemente em imagens prontas, a leitura exige participação ativa do leitor. Cada personagem, cenário ou acontecimento é reconstruído mentalmente pela criança, mobilizando processos imaginativos que estimulam a criação de hipóteses, a resolução de problemas e o pensamento abstrato.

Nos últimos anos, estudos desenvolvidos nas áreas da Neurociência e da Psicologia Cognitiva têm reforçado essas evidências. Pesquisadores como Stanislas Dehaene (2012) e Maryanne Wolf (2019) demonstram que a leitura literária mobiliza simultaneamente diferentes regiões cerebrais relacionadas à linguagem, à memória, à atenção, à emoção e às funções executivas. Essa integração explica por que o hábito da leitura está associado não apenas ao desempenho escolar, mas também ao desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Então, torna-se evidente que a literatura infantil não pode ser reduzida a um recurso complementar do processo educativo. Sua relevância está justamente na capacidade de integrar conhecimento, imaginação, linguagem, sensibilidade e cultura em uma única experiência formativa. Ao possibilitar que a criança leia, interprete, questione e atribua significado às narrativas, a literatura contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para participar de forma consciente da vida em sociedade.

A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

As discussões sobre a contribuição da literatura infantil para a aprendizagem ultrapassam a ideia de que os livros favorecem apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nas últimas décadas, pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia Cognitiva e Neurociência têm demonstrado que a experiência literária participa de processos muito mais amplos, relacionados à formação do pensamento, à organização da linguagem, ao desenvolvimento das funções executivas e à capacidade de interpretar a realidade de forma crítica. A infância corresponde a um período de intensa plasticidade cerebral, caracterizado pela formação e reorganização constante das conexões neurais. As experiências vivenciadas nesse momento influenciam significativamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas que acompanharão o indivíduo durante toda a vida. Nesse contexto, a leitura literária constitui um dos estímulos mais completos oferecidos à criança, pois envolve simultaneamente linguagem, memória, imaginação, emoção, atenção e raciocínio. Jean Piaget (2010) explica que o conhecimento não é transmitido de maneira passiva, mas construído progressivamente pela interação entre o indivíduo e o ambiente. Essa perspectiva permite compreender por que a literatura infantil ocupa posição privilegiada no processo educativo. Ao acompanhar uma narrativa, a criança não apenas recebe informações; ela interpreta acontecimentos, formula hipóteses, estabelece relações entre diferentes situações e reorganiza continuamente seus esquemas de pensamento. Sob outra perspectiva, Lev Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio das interações sociais e da mediação da linguagem. A leitura compartilhada, as rodas de conversa e os momentos em que professores ou familiares dialogam sobre uma história representam oportunidades para ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando que a criança alcance níveis mais complexos de compreensão com o apoio de um mediador. Assim, a literatura deixa de ser uma atividade individual para transformar-se em um espaço de construção coletiva do conhecimento. Embora Piaget e Vygotsky apresentem fundamentos teóricos distintos, ambos convergem ao reconhecer que a aprendizagem depende da participação ativa da criança. Essa aproximação evidencia que o valor da literatura não está apenas no conteúdo da narrativa, mas na maneira como ela desperta perguntas, incentiva interpretações e promove o diálogo entre diferentes experiências. Do ponto de vista da Neurociência, Stanislas Dehaene (2012) demonstra que o cérebro leitor resulta de um processo de reorganização de circuitos neurais originalmente destinados a outras funções cognitivas. Aprender a ler modifica a forma como o cérebro processa informações visuais, auditivas e linguísticas, ampliando a capacidade de reconhecimento de padrões, associação de ideias e interpretação de significados. Quando a leitura ocorre de maneira frequente e significativa, esses circuitos tornam-se progressivamente mais eficientes. Maryanne Wolf (2019) complementa essa discussão ao afirmar que a leitura profunda exige tempo, concentração e elaboração mental. Diferentemente da leitura fragmentada frequentemente associada aos ambientes digitais, à leitura literária estimula processos de reflexão, análise e construção de inferências. Esse movimento favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, pois obriga o leitor a preencher lacunas, interpretar intenções das personagens e relacionar diferentes informações presentes na narrativa.

Entre as habilidades cognitivas favorecidas pela literatura, destaca-se o desenvolvimento da memória de trabalho. Durante a leitura, a criança precisa manter informações ativas enquanto acompanha novos acontecimentos da história, relacionando personagens, cenários, acontecimentos e conflitos. Essa capacidade de integrar informações ao longo da narrativa

fortalece processos fundamentais para a aprendizagem em diferentes componentes curriculares. A atenção também é continuamente estimulada durante a experiência leitora. Diferentemente de estímulos audiovisuais caracterizados pela rápida sucessão de imagens, o texto literário exige concentração prolongada, acompanhamento da sequência narrativa e monitoramento constante da compreensão. Com o tempo, essa prática contribui para ampliar a capacidade de manter o foco em tarefas cognitivamente complexas.

Howard Gardner (2010), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, também contribui para compreender a abrangência da experiência literária. Embora a leitura esteja diretamente relacionada à inteligência linguística, ela mobiliza simultaneamente outras dimensões do desenvolvimento humano, como a inteligência interpessoal, ao favorecer a compreensão das relações sociais, e a inteligência intrapessoal, ao estimular o autoconhecimento e a reflexão sobre sentimentos e comportamentos. Sob esse ponto de vista, reduzir a literatura infantil a um instrumento de alfabetização representa uma compreensão limitada de seu potencial educativo. A experiência literária envolve processos cognitivos complexos que dificilmente podem ser reproduzidos por atividades baseadas exclusivamente na memorização de conteúdos ou na repetição de exercícios. A ampliação do vocabulário constitui outra contribuição amplamente reconhecida. Ao entrar em contato com diferentes estilos de escrita, construções sintáticas e recursos expressivos, a criança desenvolve maior domínio da linguagem e passa a utilizar formas mais elaboradas de comunicação oral e escrita. Essa ampliação repercute diretamente na produção textual, na interpretação de diferentes gêneros discursivos e na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Nesse processo, a literatura oferece inúmeras oportunidades para que a criança formule inferências, estabeleça relações e atribua significados que ultrapassam aquilo que está explicitamente escrito. Além dos aspectos linguísticos, a leitura literária favorece o desenvolvimento da criatividade. Ao contrário das mídias que apresentam imagens prontas, o texto escrito exige que o leitor construa mentalmente personagens, cenários e acontecimentos. Esse exercício permanente de imaginação fortalece o pensamento simbólico e amplia a capacidade de criar soluções originais para diferentes situações. Nos últimos anos, a expansão das tecnologias digitais trouxe novos desafios para a formação do leitor. O acesso rápido às informações representa um avanço importante, mas também exige que a escola desenvolva estratégias capazes de preservar espaços dedicados à leitura profunda e à reflexão.

Esse cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como experiência intelectual e não apenas como atividade complementar do currículo. Projetos de leitura, rodas de conversa, clubes do livro e momentos de leitura compartilhada favorecem a construção de ambientes em que o livro deixa de ser um instrumento de avaliação para tornar-se um objeto de investigação, descoberta e prazer. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também reconhece essa perspectiva ao destacar que a leitura literária deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da argumentação, da criatividade e da formação crítica dos estudantes. Isso significa que a literatura ocupa papel estratégico no desenvolvimento das competências gerais previstas para a Educação Básica, articulando linguagem, pensamento científico, cultura e cidadania. Sob estas reflexões, torna-se evidente que a literatura infantil desempenha papel muito mais amplo do que tradicionalmente se atribuía aos livros destinados às crianças. Ler histórias significa desenvolver estruturas cognitivas, fortalecer processos de aprendizagem e criar condições para que o indivíduo compreenda a realidade de maneira cada vez mais crítica e autônoma. Quando integrada a práticas pedagógicas significativas, a literatura deixa de ser apenas um recurso didático e transforma-se em uma experiência capaz de influenciar positivamente toda a trajetória escolar e humana do leitor.

A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil não pode ser compreendido apenas sob a perspectiva da aprendizagem de conteúdos escolares. A formação da criança envolve, simultaneamente, aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que se influenciam de maneira contínua ao longo do processo educativo. Nesse cenário, a literatura infantil ocupa uma posição singular, pois oferece experiências que articulam conhecimento e emoção, permitindo que o leitor compreenda o mundo ao mesmo tempo em que aprende a compreender a si próprio. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, a criança passa a vivenciar conflitos, sentimentos e desafios por meio das personagens. Embora essas experiências pertençam ao universo da ficção, elas despertam emoções genuínas, favorecendo a identificação com determinadas situações e ampliando a capacidade de interpretar comportamentos humanos. Essa possibilidade de experimentar simbolicamente diferentes vivências representa uma das maiores contribuições da literatura para o desenvolvimento socioemocional. Henri Wallon (2007) defende que emoção e inteligência constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, a construção do conhecimento ocorre em permanente interação com as experiências afetivas vividas pela criança. Essa compreensão permite reconhecer que a leitura literária não atua apenas sobre os processos intelectuais, mas também sobre a organização emocional, favorecendo a construção da personalidade e das relações sociais. A perspectiva walloniana aproxima-se das reflexões de Lev Vygotsky (2007), que atribui papel central às interações sociais na formação das funções psicológicas superiores. Quando uma história é compartilhada entre crianças e adultos, cria-se um espaço de diálogo no qual diferentes interpretações são construídas coletivamente. O livro deixa de ser um objeto individual para tornar-se um mediador das relações humanas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da empatia e da cooperação. Essa mediação revela-se particularmente importante na infância, período em que as crianças ainda estão aprendendo a reconhecer, nomear e regular suas emoções. Muitas vezes, sentimentos como medo, insegurança, tristeza, ciúme ou frustração são difíceis de serem expressos diretamente. A literatura oferece um caminho alternativo, permitindo que essas emoções sejam representadas por personagens e situações fictícias. Ao comentar as atitudes das personagens, a criança frequentemente reflete sobre suas próprias experiências, ainda que de forma indireta. Bruno Bettelheim (1980) já defendia que os contos de fadas permanecem atuais justamente porque abordam conflitos universais da existência humana. Questões relacionadas ao abandono, ao medo, ao amadurecimento e à superação aparecem representadas simbolicamente, oferecendo à criança recursos para elaborar sentimentos complexos sem que ela precise enfrentá-los diretamente na realidade. A fantasia, nesse sentido, não distancia o leitor da vida cotidiana; ao contrário, amplia sua capacidade de compreendê-la. As contribuições da literatura para a saúde emocional também têm sido discutidas em pesquisas mais recentes. Outro aspecto frequentemente observado refere-se ao desenvolvimento da empatia. Ao acompanhar diferentes personagens, a criança é convidada a compreender motivações, desejos, dificuldades e pontos de vista distintos dos seus. Esse exercício favorece a capacidade de reconhecer que pessoas diferentes podem interpretar uma mesma situação sob perspectivas variadas, habilidade considerada fundamental para a convivência democrática e para a prevenção de atitudes preconceituosas.

Maryanne Wolf (2019) observa que a leitura profunda estimula mecanismos cognitivos relacionados à tomada de perspectiva, permitindo que o leitor compreenda estados mentais,

intenções e emoções de outras pessoas. Essa capacidade, frequentemente denominada "teoria da mente", desempenha papel importante na construção das relações interpessoais, pois amplia a compreensão dos comportamentos humanos e fortalece atitudes de respeito e cooperação. A literatura infantil também contribui para a formação da autoestima. Quando encontra personagens que enfrentam desafios semelhantes aos seus, a criança percebe que dificuldades fazem parte da experiência humana e podem ser superadas por diferentes caminhos. Esse reconhecimento fortalece o sentimento de pertencimento e reduz a sensação de isolamento diante de problemas cotidianos. A representatividade presente nas obras literárias assume, nesse contexto, importância significativa. Livros que apresentam protagonistas de diferentes grupos étnicos, culturais, sociais ou pessoas com deficiência permitem que um número maior de crianças se reconheça nas histórias. Ao mesmo tempo, oferecem aos demais leitores oportunidades para conhecer outras realidades, ampliando a compreensão sobre diversidade e inclusão.

Essa preocupação tornou-se ainda mais relevante nas últimas décadas, à medida que a produção editorial infantil passou a incorporar temas relacionados aos direitos humanos, à igualdade de gênero, ao combate ao preconceito e à valorização das diferenças. A literatura contemporânea procura apresentar personagens mais diversos e conflitos próximos da realidade vivida pelas crianças, favorecendo discussões que contribuem para uma educação comprometida com a cidadania e o respeito mútuo. Yolanda Reyes (2012) ressalta que a experiência literária permite às crianças construir sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Para a autora, ler significa muito mais do que compreender palavras; trata-se de participar de um processo contínuo de elaboração da identidade, no qual imaginação, memória, linguagem e afetividade se articulam de maneira inseparável. No ambiente escolar, essas potencialidades podem ser ampliadas quando a leitura é acompanhada por práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a participação dos estudantes. Rodas de conversa, dramatizações, produção de narrativas, ilustrações e debates sobre os sentimentos das personagens constituem estratégias capazes de transformar a leitura em uma experiência compartilhada, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades de aprendizagem. É importante destacar, entretanto, que a simples leitura de histórias não garante o desenvolvimento das competências socioemocionais. O papel desempenhado pelo professor como mediador permanece decisivo. Cabe ao educador criar um ambiente acolhedor, incentivar diferentes interpretações e favorecer o diálogo entre o universo ficcional e as experiências vividas pelas crianças. Quando essa mediação ocorre de maneira sensível e intencional, a literatura passa a desempenhar função muito mais ampla do que a transmissão de conteúdos. Formar leitores, portanto, também significa formar indivíduos capazes de compreender emoções, estabelecer relações respeitosas e participar de maneira consciente da vida coletiva.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de leitores constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Embora o acesso aos livros tenha se ampliado nas últimas décadas por meio de políticas públicas, programas governamentais e tecnologias digitais, a existência de acervos, por si só, não assegura que crianças desenvolvam o hábito da leitura ou estabeleçam uma relação significativa com a literatura. O que transforma o livro em uma experiência formativa é a mediação realizada pelos sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente professores, gestores escolares e famílias.

A escola ocupa posição privilegiada nessa construção por ser, para muitas crianças, o primeiro espaço em que o contato com a literatura ocorre de forma sistemática. Entretanto, compreender esse papel exige superar uma visão restrita da leitura como simples instrumento para o ensino da língua portuguesa. A literatura deve ser reconhecida como uma manifestação artística e cultural capaz de ampliar repertórios, estimular diferentes formas de pensar e favorecer a construção da autonomia intelectual. Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que atribui às práticas de leitura um papel central na formação integral dos estudantes. O documento orienta que a escola promova situações em que os alunos possam interpretar textos, apreciar produções literárias, argumentar, desenvolver sensibilidade estética e participar de diferentes práticas culturais. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma habilidade técnica e passa a integrar um conjunto mais amplo de competências relacionadas ao exercício da cidadania. Nesse contexto, o professor assume uma função que vai muito além da transmissão de conteúdos. Sua atuação envolve selecionar obras adequadas às diferentes faixas etárias, organizar situações de leitura compartilhada, incentivar o diálogo entre os estudantes e criar oportunidades para que diferentes interpretações sejam valorizadas. O mediador da leitura não apresenta respostas prontas; ao contrário, estimula perguntas, provoca reflexões e favorece a construção coletiva de significados. Rildo Cosson (2014) afirma que a formação do leitor depende da existência de práticas permanentes de letramento literário. Segundo o autor, ler literatura significa estabelecer uma relação ativa com o texto, produzindo interpretações que dialogam com a experiência de vida do leitor e com o contexto social em que está inserido. Essa perspectiva rompe com práticas escolares centradas exclusivamente na identificação de informações explícitas ou na realização de exercícios mecânicos de interpretação. Durante muitos anos, a leitura literária foi frequentemente utilizada como pretexto para avaliações gramaticais ou atividades de memorização. Em diversas situações, o livro servia apenas como ponto de partida para responder questionários, copiar trechos ou identificar classes gramaticais. Embora essas atividades possam contribuir para determinados objetivos didáticos, elas não garantem a formação de leitores autônomos nem favorecem a construção do prazer pela leitura. Teresa Colomer (2007) observa que a experiência literária torna-se significativa quando o leitor possui liberdade para interpretar, questionar e estabelecer relações entre a narrativa e suas próprias vivências. Sob essa perspectiva, a escola precisa criar espaços em que a leitura seja compreendida como prática cultural, e não apenas como obrigação escolar. Quanto maior a possibilidade de diálogo e participação, maiores tendem a ser o envolvimento dos estudantes e a consolidação do hábito leitor. Essa mudança de perspectiva exige também uma revisão das metodologias utilizadas em sala de aula. A literatura contribui justamente para esse processo ao oferecer narrativas que ampliam a visão de mundo e favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Outro aspecto frequentemente negligenciado diz respeito ao ambiente físico destinado à leitura. Bibliotecas escolares, salas de leitura e espaços organizados para o contato cotidiano com os livros desempenham papel importante na construção da identidade leitora. Entretanto, esses ambientes somente cumprem plenamente sua função quando são incorporados à rotina pedagógica e utilizados como espaços de descoberta, investigação e convivência, e não apenas como locais destinados ao empréstimo de livros. A biblioteca escolar, quando integrada ao projeto pedagógico da instituição, transforma-se em um ambiente de aprendizagem permanente. Além de disponibilizar diferentes obras, pode promover encontros com escritores, saraus, oficinas de leitura, exposições literárias e projetos que aproximem estudantes da produção cultural contemporânea. Essas iniciativas ampliam o significado social da leitura e fortalecem a formação de comunidades leitoras dentro da escola. As transformações provocadas pela cultura digital também desafiam o trabalho docente. Crianças e adolescentes convivem

diariamente com grande volume de informações, conteúdos multimídia e múltiplas formas de interação. Nesse cenário, a função da escola não consiste em competir com as tecnologias, mas em ensinar os estudantes a realizar leituras críticas, selecionar informações confiáveis e aprofundar sua capacidade de reflexão. A literatura continua ocupando papel insubstituível nesse processo, pois exige concentração, interpretação e elaboração intelectual que dificilmente são estimuladas por conteúdos consumidos de maneira fragmentada.

Entretanto, é importante reconhecer que o trabalho docente ocorre em contextos marcados por desafios concretos, como limitações de recursos, acervos reduzidos, excesso de demandas administrativas e desigualdades sociais que interferem diretamente no acesso à leitura. Reconhecer essas dificuldades não significa diminuir a responsabilidade da escola, mas compreender que a formação de leitores depende também de investimentos públicos, valorização profissional e políticas educacionais consistentes. Diante dessas considerações, torna-se evidente que a escola desempenha papel decisivo na democratização do acesso à literatura e na formação de leitores críticos. No entanto, essa responsabilidade não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. A construção de uma cultura leitora depende do compromisso coletivo da comunidade escolar, da existência de projetos institucionais permanentes e da compreensão de que a leitura constitui um direito cultural de toda criança. Ao assumir essa perspectiva, a instituição escolar deixa de tratar a literatura apenas como conteúdo curricular e passa a reconhecê-la como experiência capaz de formar indivíduos mais sensíveis, autônomos e preparados para participar de maneira crítica da vida em sociedade.

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

As experiências de leitura vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem influência significativa sobre a maneira como a criança estabelece sua relação com os livros ao longo da trajetória escolar. Antes mesmo de ingressar na Educação Infantil, muitas crianças já tiveram contato com histórias contadas por familiares, canções, parlendas, livros ilustrados e outras manifestações da cultura escrita. Essas vivências iniciais, embora frequentemente informais, representam um importante ponto de partida para a formação do leitor e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e afetivas. Quando o ambiente familiar valoriza a leitura como prática cotidiana, a criança passa a compreender os livros como objetos presentes em sua realidade, e não apenas como materiais utilizados na escola. Esse contato precoce favorece o surgimento da curiosidade, fortalece vínculos afetivos e contribui para que a leitura seja associada a momentos de prazer, diálogo e descoberta. A construção desse significado emocional costuma exercer influência duradoura sobre os hábitos leitores desenvolvidos na adolescência e na vida adulta. Entretanto, é importante compreender que incentivar a leitura no ambiente familiar não significa antecipar o processo de alfabetização. O papel da família não consiste em substituir a escola nem em assumir funções pedagógicas específicas. Sua principal contribuição está na criação de um ambiente em que a linguagem escrita seja valorizada, despertando na criança o interesse por histórias, narrativas e diferentes formas de expressão cultural. Diversos estudos demonstram que crianças expostas a práticas frequentes de leitura compartilhada tendem a ampliar o vocabulário, desenvolver maior capacidade de compreensão oral e apresentar melhor desempenho em atividades relacionadas à linguagem. Esses benefícios não decorrem exclusivamente do contato com os livros, mas da interação estabelecida durante a leitura. Perguntas, comentários, observações e conversas sobre os personagens ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem.

A leitura compartilhada torna-se uma oportunidade de aproximação, escuta e troca de experiências, aspectos que contribuem para o desenvolvimento da segurança emocional e da confiança nas relações familiares. Michèle Petit (2019) ressalta que a leitura frequentemente ocupa um espaço de acolhimento e proteção simbólica. Mesmo em contextos marcados por dificuldades sociais, econômicas ou emocionais, os livros podem oferecer experiências capazes de ampliar horizontes, estimular a imaginação e favorecer a elaboração de sentimentos complexos. Embora a literatura não elimine os desafios vividos pelas famílias, ela pode fortalecer recursos internos importantes para enfrentar situações adversas. É necessário reconhecer, entretanto, que as condições de acesso aos livros não são iguais para todas as crianças. Desigualdades econômicas, baixa escolaridade dos responsáveis, ausência de bibliotecas públicas e limitações no acesso a materiais de leitura interferem diretamente nas oportunidades de formação leitora. Assim, atribuir exclusivamente à família a responsabilidade pelo desenvolvimento do hábito da leitura significaria desconsiderar fatores sociais que influenciam profundamente esse processo. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à democratização do acesso aos livros e ao fortalecimento das práticas de leitura nos diferentes espaços sociais. Programas de distribuição de obras literárias, bibliotecas comunitárias, projetos de incentivo à leitura e ações desenvolvidas pelas escolas em parceria com as famílias representam estratégias importantes para reduzir desigualdades e ampliar o acesso à cultura escrita. Nos últimos anos, outro desafio passou a ocupar espaço nas discussões sobre formação do leitor: a crescente presença das tecnologias digitais na rotina das crianças. Dispositivos eletrônicos oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem e comunicação, mas também competem pelo tempo anteriormente destinado à leitura. Essa mudança exige que famílias e educadores reflitam sobre a construção de hábitos equilibrados, capazes de integrar recursos digitais sem substituir completamente o contato com os livros.

A formação do leitor resulta da interação entre múltiplos fatores — sociais, culturais, econômicos, escolares e individuais — que não podem ser reduzidos à atuação de um único agente. A responsabilidade é compartilhada e exige ações articuladas entre políticas públicas, instituições educacionais e comunidade. Compreende-se que a família constitui o primeiro espaço de aproximação da criança com a linguagem, com as narrativas e com a cultura escrita. Quando encontra apoio tanto no ambiente familiar quanto na escola, o processo de formação leitora tende a tornar-se mais consistente, favorecendo o desenvolvimento de indivíduos capazes de utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem, participação social e crescimento pessoal ao longo de toda a vida.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar indivíduos capazes de interpretar criticamente a realidade, participar de forma ética da vida em sociedade e atuar com responsabilidade diante dos diferentes problemas sociais. Nesse cenário, a literatura infantil deixa de ocupar um espaço secundário no currículo escolar para assumir uma função essencial na formação humana. Sua contribuição não se limita ao desenvolvimento das competências linguísticas; ela amplia a capacidade de reflexão, favorece a compreensão das relações sociais e fortalece valores indispensáveis à convivência democrática.

Durante muito tempo, a cidadania foi compreendida apenas como o conhecimento de direitos e deveres previstos em leis ou normas sociais. Atualmente, essa concepção tornou-se mais abrangente. Formar cidadãos implica desenvolver competências relacionadas ao diálogo, à participação, à argumentação, ao respeito às diferenças e à capacidade de conviver em uma sociedade plural. Sob essa perspectiva, a literatura infantil apresenta um potencial singular, pois possibilita que a criança reflita sobre conflitos humanos antes mesmo de vivenciá-los diretamente. Ao acompanhar a trajetória das personagens, o leitor é constantemente levado a interpretar comportamentos, analisar consequências e compreender diferentes pontos de vista. Essa experiência favorece a construção do pensamento crítico porque exige que a criança ultrapasse uma compreensão superficial dos acontecimentos. Em vez de apenas acompanhar a sequência narrativa, ela aprende a formular hipóteses, justificar opiniões e atribuir significados às ações desenvolvidas ao longo da história. Paulo Freire (2011) defendia que a leitura da palavra nunca pode ser dissociada da leitura do mundo. Essa afirmação permanece atual ao demonstrar que compreender um texto envolve interpretar contextos históricos, relações sociais e diferentes formas de produção da cultura. A literatura infantil contribui exatamente para esse movimento, pois aproxima a criança de experiências humanas diversificadas e amplia sua capacidade de compreender a realidade sob múltiplas perspectivas. A formação crítica também depende da possibilidade de questionar ideias previamente estabelecidas. Obras literárias de qualidade raramente apresentam respostas únicas para os conflitos vividos pelas personagens. Ao contrário, oferecem situações abertas à interpretação, permitindo que diferentes leitores construam compreensões distintas a partir de suas experiências e conhecimentos. Esse exercício favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da argumentação, competências fundamentais para o exercício da cidadania. A literatura infantil pode colaborar significativamente com esse processo ao apresentar personagens diversos e abordar temas relacionados à igualdade, aos direitos humanos e à valorização das diferenças de maneira compatível com o universo infantil. Essa ampliação temática reflete transformações ocorridas na própria sociedade e demonstra que a literatura acompanha as mudanças sociais, contribuindo para ampliar as possibilidades de reflexão no ambiente escolar. Entretanto, a simples escolha de livros que abordem essas temáticas não garante a formação crítica dos estudantes. O modo como as obras são trabalhadas em sala de aula continua sendo decisivo. Quando a leitura é reduzida à identificação de informações explícitas ou à realização de atividades mecânicas, grande parte de seu potencial formativo é perdida. Por outro lado, quando professores promovem debates, incentivam diferentes interpretações e relacionam as narrativas às experiências vividas pelos estudantes, a literatura transforma-se em espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico. Esse entendimento aproxima-se das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que propõe uma educação voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, à responsabilidade, à empatia, à cooperação e à participação social. Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância da literatura infantil na educação contemporânea, incentivando professores, gestores, famílias e pesquisadores a fortalecerem práticas que valorizem a leitura como experiência de aprendizagem, sensibilidade e transformação. Formar leitores é, acima de tudo, formar pessoas capazes de compreender a complexidade do mundo, dialogar com diferentes perspectivas e construir caminhos para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2021.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2012.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



DAYANA SOARES DE ARAUJO TUXEN

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010), especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (2012). Atua como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva na educação infantil constitui um importante instrumento de promoção da igualdade, do respeito às diferenças e do desenvolvimento integral das crianças. O presente estudo tem como objetivo discutir a relevância da inclusão escolar no contexto da educação infantil, destacando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação, bem como as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, por meio da análise de autores que abordam a temática da inclusão escolar, da formação docente e do desenvolvimento infantil. Os resultados apontam que a inclusão contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo a convivência com a diversidade desde os primeiros anos escolares. Contudo, observa-se a necessidade de investimentos em formação continuada, adaptação curricular, acessibilidade e recursos pedagógicos adequados para garantir uma educação de qualidade para todos. Conclui-se que a educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso coletivo, envolvendo escola, família e sociedade na construção de práticas que respeitem as singularidades e favoreçam a participação de todas as crianças no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Educação infantil; Inclusão escolar; Desenvolvimento infantil; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um importante princípio educacional voltado à garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas

limitações físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Na educação infantil, essa perspectiva assume papel fundamental, pois é nessa etapa que a criança inicia seu processo de socialização, construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação integral. A inclusão escolar busca assegurar que todas as crianças participem das atividades pedagógicas de forma igualitária, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente acolhedor, acessível e capaz de estimular a convivência com a diversidade, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, do respeito e da cooperação entre os alunos.

Nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão ganharam maior destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos e estabeleceu princípios voltados à igualdade de oportunidades. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou o compromisso com a inclusão ao determinar que o atendimento educacional especializado seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) fortaleceu a compreensão de que todos os estudantes devem ter acesso aos mesmos espaços educativos, com os apoios necessários para sua aprendizagem e participação.

A inclusão escolar deixou de ser entendida apenas como a inserção física de alunos com deficiência na escola regular. Atualmente, compreende-se que incluir significa garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as singularidades de cada criança. Nesse contexto, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas, currículos, formas de avaliação e estratégias de ensino que contemplem a diversidade presente nas salas de aula.

Apesar dos avanços alcançados, muitos desafios ainda são observados no cotidiano escolar. A insuficiência de recursos pedagógicos, a falta de acessibilidade, a escassez de profissionais especializados e a necessidade de formação continuada dos docentes constituem obstáculos importantes para a efetivação da inclusão. Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre a importância da educação inclusiva na educação infantil, seus benefícios para o desenvolvimento das crianças e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação democrática e de qualidade para todos.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e possui papel essencial no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que são construídas as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, influenciando diretamente as etapas posteriores da vida escolar. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem um processo mediado pela convivência com outras pessoas e com o ambiente. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar torna-se um elemento fundamental para promover experiências de aprendizagem significativas e diversificadas.

A convivência entre crianças com diferentes características, habilidades e necessidades favorece a construção de valores relacionados ao respeito, à solidariedade e à cooperação. Desde os primeiros anos de vida, as crianças aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças, desenvolvendo atitudes que contribuem para uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, o contato cotidiano com a diversidade possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos que historicamente contribuíram para a exclusão de pessoas com deficiência.

Para as crianças com necessidades educacionais específicas, a inclusão proporciona benefícios significativos. A participação em ambientes escolares inclusivos amplia as oportunidades de interação social, favorece o desenvolvimento da linguagem, fortalece a autonomia e contribui para a construção da autoestima. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar representa uma mudança de paradigma, pois desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade da escola em criar condições adequadas para a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, a brincadeira assume papel central na educação infantil inclusiva. O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, permitindo que as crianças explorem o mundo, expressem sentimentos, desenvolvam a criatividade e construam relações sociais. As atividades lúdicas favorecem a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, promovendo situações de aprendizagem mais significativas e acessíveis. Jogos, brinquedos adaptados, contação de histórias, atividades musicais e experiências sensoriais podem ser utilizados como recursos para estimular o desenvolvimento integral das crianças em ambientes inclusivos.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige que o planejamento educacional considere as necessidades e potencialidades de cada estudante. O professor deve desenvolver estratégias diversificadas, utilizando diferentes recursos metodológicos para garantir que todos os alunos possam participar das atividades propostas. O uso de materiais concretos, recursos visuais, tecnologias assistivas e adaptações curriculares constitui importante ferramenta para favorecer a aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação das crianças.

O papel do professor é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. É ele quem organiza o ambiente educativo, promove as interações entre os alunos e desenvolve situações de aprendizagem capazes de contemplar a diversidade existente na sala de aula. Entretanto, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica para atuar em contextos inclusivos. A ausência de conhecimentos sobre diferentes deficiências, transtornos do desenvolvimento e estratégias pedagógicas adequadas pode gerar insegurança e comprometer a efetividade das práticas inclusivas.

Diante dessa realidade, a formação continuada dos docentes torna-se indispensável. Investir na capacitação profissional significa oferecer oportunidades para que os professores ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas práticas e desenvolvam competências necessárias para atender às demandas da educação inclusiva. Conforme destaca Sassaki (1997), a inclusão exige mudanças não apenas estruturais, mas também atitudinais, sendo necessário construir uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade e no respeito às diferenças.

Além da formação docente, a efetivação da inclusão depende do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da educação. Equipes multidisciplinares compostas por psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas podem contribuir significativamente para o acompanhamento e desenvolvimento das crianças com necessidades específicas. A atuação conjunta desses profissionais favorece a elaboração de estratégias mais adequadas e fortalece o processo de inclusão escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à participação da família. A parceria entre escola e família constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso das práticas inclusivas. O diálogo constante entre essas instituições permite a troca de informações importantes sobre as necessidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Quando a família participa ativamente da vida escolar da criança, cria-se uma rede de apoio que contribui para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A inclusão escolar também está diretamente relacionada às políticas públicas educacionais. Nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na elaboração de legislações voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representa um importante marco nesse processo ao defender a organização de sistemas educacionais inclusivos e a oferta de atendimento educacional especializado complementar à escolarização regular. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito à educação em igualdade de condições e oportunidades.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação das políticas inclusivas ainda enfrenta diversos desafios. Muitas escolas apresentam dificuldades relacionadas à acessibilidade física, ausência de materiais adaptados e limitações na oferta de recursos pedagógicos especializados. Em algumas instituições, barreiras arquitetônicas continuam restringindo a participação plena de estudantes com deficiência, demonstrando a necessidade de investimentos em infraestrutura e adequação dos espaços escolares.

Outro desafio refere-se às barreiras atitudinais presentes na sociedade e, muitas vezes, no próprio ambiente escolar. O preconceito, a discriminação e a falta de conhecimento sobre a inclusão ainda constituem obstáculos significativos para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Nesse sentido, torna-se necessário promover ações de conscientização que envolvam toda a comunidade escolar, fortalecendo valores relacionados ao respeito, à igualdade e à valorização da diversidade humana.

A inclusão também exige flexibilidade curricular e práticas avaliativas compatíveis com as necessidades dos estudantes. Nem todas as crianças aprendem da mesma forma ou no mesmo ritmo, sendo necessário adotar metodologias diversificadas e avaliações que considerem os avanços individuais de cada aluno. A avaliação inclusiva deve priorizar o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem, valorizando potencialidades e identificando possibilidades de intervenção pedagógica.

A construção de uma educação inclusiva de qualidade depende, portanto, da articulação entre políticas públicas, formação profissional, recursos pedagógicos adequados e participação da comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário assegurar condições efetivas para que todas as crianças aprendam, participem e desenvolvam suas capacidades em um ambiente acolhedor e democrático.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à construção de uma cultura escolar inclusiva. A inclusão não deve ser compreendida apenas como uma prática pedagógica voltada aos estudantes com deficiência, mas como um princípio orientador de toda a organização escolar. Uma escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como característica inerente à condição humana e desenvolve ações que favoreçam a participação de todos os sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, é fundamental que gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares compartilhem valores relacionados à equidade, ao respeito e à valorização das diferenças.

A construção dessa cultura inclusiva exige mudanças significativas nas concepções tradicionais de ensino. Durante muitos anos, a escola esteve baseada em modelos homogêneos de aprendizagem, nos quais todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos da mesma forma e no mesmo ritmo. Entretanto, a diversidade presente nas salas de aula demonstra que os processos de aprendizagem são distintos e influenciados por fatores sociais, culturais, emocionais e biológicos. Assim, torna-se necessário adotar uma perspectiva pedagógica que reconheça as diferenças individuais como elementos enriquecedores do processo educativo.

Nesse contexto, o conceito de educação para a diversidade ganha relevância. A diversidade deve ser trabalhada desde a educação infantil por meio de experiências que promovam o respeito às diferentes culturas, etnias, crenças, condições físicas e formas de expressão. Quando as crianças convivem em ambientes que valorizam as diferenças, desenvolvem atitudes mais positivas em relação ao outro, fortalecendo comportamentos de cooperação, solidariedade e respeito mútuo.

Além disso, a inclusão escolar está diretamente relacionada ao desenvolvimento socioemocional das crianças. As experiências vivenciadas na infância exercem forte influência sobre a construção da identidade, da autoestima e das habilidades sociais. Crianças que participam de ambientes acolhedores e inclusivos tendem a desenvolver maior segurança emocional, autonomia e confiança em suas capacidades. Da mesma forma, os colegas que convivem com a diversidade ampliam suas competências relacionais, aprendendo a lidar com diferentes formas de comunicação, comportamento e aprendizagem.

A literatura educacional destaca que a interação social desempenha papel central no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1998), o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio social. Dessa forma, a convivência entre crianças com diferentes características amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção coletiva do conhecimento. O ambiente inclusivo proporciona oportunidades para que os estudantes compartilhem experiências, troquem saberes e desenvolvam habilidades de colaboração.

Outro fator importante para a efetivação da inclusão é a utilização de recursos pedagógicos diversificados. A adoção de metodologias ativas, jogos educativos, materiais concretos, recursos visuais e tecnologias assistivas contribui para tornar o ensino mais acessível e significativo. As tecnologias assistivas, por exemplo, representam importantes instrumentos de apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência, permitindo maior autonomia e participação nas atividades escolares. Entre esses recursos podem ser citados softwares educativos, pranchas de comunicação, materiais adaptados, audiolivros e dispositivos de acessibilidade digital.

A acessibilidade, por sua vez, constitui um dos pilares da educação inclusiva. Ela não se restringe apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas engloba também aspectos comunicacionais, metodológicos, instrumentais e atitudinais. Garantir acessibilidade significa criar condições para que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares, usufruindo dos mesmos direitos e oportunidades. Nesse sentido, a escola deve promover adaptações que atendam às necessidades específicas dos alunos, assegurando sua participação em igualdade de condições.

Outro desafio frequentemente apontado pelos profissionais da educação refere-se à avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos. Os modelos tradicionais de avaliação, baseados exclusivamente em provas e resultados quantitativos, nem sempre conseguem contemplar as especificidades dos estudantes. A avaliação inclusiva deve considerar o processo de desenvolvimento da criança, valorizando seus avanços individuais e identificando possibilidades de intervenção pedagógica. Mais do que medir resultados, a avaliação deve contribuir para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos e para o planejamento de estratégias que favoreçam sua aprendizagem.

É importante destacar também a relevância da gestão escolar no fortalecimento das práticas inclusivas. Os gestores desempenham papel estratégico na organização dos recursos, na promoção da formação continuada e na construção de um ambiente escolar acolhedor. Uma gestão comprometida com a inclusão busca desenvolver ações que favoreçam a participação de toda a comunidade escolar, estimulando o trabalho colaborativo e a construção de projetos pedagógicos voltados à diversidade.

A formação continuada permanece como uma das principais necessidades para o avanço da educação inclusiva. As constantes transformações sociais e educacionais exigem que os profissionais estejam em permanente processo de atualização. Cursos, seminários, grupos de estudo e programas de capacitação possibilitam aos professores ampliar seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, necessidades educacionais específicas e metodologias inclusivas. Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica favorece a construção de estratégias mais eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na educação infantil constitui um importante instrumento de transformação social, garantindo às crianças o direito à aprendizagem e à convivência em um ambiente pautado no respeito às diferenças. A inclusão escolar favorece não apenas o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em sociedade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a efetivação da inclusão depende da atuação conjunta entre escola, família, professores e poder público. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a formação continuada dos profissionais da educação, a adequação dos espaços escolares e a oferta de recursos apropriados são elementos fundamentais para garantir a participação e o desenvolvimento de todas as crianças.

Também se observa que a educação infantil representa uma fase essencial para a construção de valores relacionados à convivência social e ao respeito à diversidade. Quando as crianças convivem em ambientes inclusivos, tornam-se mais preparadas para compreender e valorizar as diferenças humanas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Embora ainda existam desafios significativos para a consolidação da inclusão escolar, os avanços observados nas políticas públicas e nas discussões acadêmicas demonstram a importância de investir em ações que fortaleçam a educação inclusiva. Dessa forma, a escola poderá cumprir seu papel social de garantir oportunidades de aprendizagem para todos, respeitando as singularidades e potencialidades de cada criança.

Por fim, é fundamental reconhecer que a inclusão escolar não constitui uma responsabilidade exclusiva da escola. Trata-se de um compromisso social que envolve diferentes setores da sociedade. O poder público deve garantir investimentos adequados em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação profissional. As famílias devem participar ativamente do processo educativo, colaborando com a escola na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das crianças. A sociedade, por sua vez, precisa fortalecer valores relacionados ao respeito aos direitos humanos e à valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA PÚBLICA



ELIANE REGINA CAPONE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAMOSP (1998); Especialista em Psicomotricidade pela UNIP (2003); Especialista em Educação Especial (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNINOVE (2011); e Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Paulo (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 1995, atuou na rede estadual e, atualmente, é servidora concursada da Prefeitura de São Paulo há 9 anos, com 6 anos de experiência na Diretoria Regional de Ensino.

RESUMO

O presente artigo analisa a correlação intrínseca entre a gestão democrática e a garantia efetiva do direito à educação de qualidade no contexto da escola pública brasileira. A gestão democrática, consagrada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), configura-se não apenas como um princípio de corte organizacional, mas como um direito fundamental para a consolidação da cidadania e da soberania popular no ambiente escolar. Sob a ótica do Direito Educacional, este estudo adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica e documental para investigar os principais gargalos que impedem a plena materialização desse modelo normativo na realidade cotidiana das instituições de ensino. Entre os desafios mapeados, destacam-se a persistência de uma cultura administrativa centralizadora e patrimonialista, o esvaziamento participativo dos órgãos colegiados e a precarização das condições de trabalho docente. Como contrapartida, discutem-se perspectivas e caminhos para superar esses entraves, tais como o fortalecimento da autonomia financeira escolar e a formação continuada em legislação educacional para os atores da comunidade local. Conclui-se que a democratização da gestão é o instrumento jurídico e pedagógico indispensável para que a escola pública se consolide como um espaço inclusivo, transparente e socialmente referenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Direito à Educação; Escola Pública; Direito Educacional; Conselhos Escolares.

A redemocratização do Estado brasileiro, consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, redefiniu substancialmente as bases normativas das políticas públicas nacionais, estabelecendo a educação como direito social universal e dever do Estado e da família. No bojo dessa transformação jurídica, a organização da escola pública passou por uma profunda revisão paradigmática, abandonando os modelos tecnocráticos, centralizadores e verticalizados do período ditatorial para adotar a gestão democrática como princípio constitucional norteador do ensino público. A transição institucional demandou não apenas uma reformulação legal, mas também uma profunda reestruturação cultural na forma como as comunidades interagem com o aparelho estatal.

A delimitação do direito à educação, portanto, expandiu-se para além do mero ordenamento de acesso físico e formal às salas de aula; passou a exigir um padrão de qualidade socialmente referenciado que pressupõe a participação ativa dos sujeitos do processo educativo na formulação de suas diretrizes administrativas, financeiras e pedagógicas. Gerir democraticamente implica descentralizar o poder de decisão, transformando a escola em um locus de debate político-pedagógico e de exercício efetivo de cidadania. Todavia, a prática cotidiana dos sistemas de ensino revela uma lacuna expressiva entre a densidade normativa dos textos legais e a realidade materializada nas unidades escolares.

A relevância deste estudo reside na necessidade emergente de debater a gestão escolar sob o prisma rigoroso do Direito Educacional. Com frequência, as discussões sobre a democratização do ensino limitam-se ao plano da teoria pedagógica ou da sociologia da educação, negligenciando o fato de que a participação da comunidade é um direito público subjetivo e um mecanismo de controle social da administração pública. Investigar os fatores que impedem ou impulsionam essa prerrogativa legal justifica-se como um esforço teórico e prático para instrumentalizar educadores e gestores na busca pela eficácia do mandamento constitucional, em especial no âmbito dos municípios, que historicamente lidam com as pressões imediatas do atendimento escolar.

Diante desse panorama, o presente artigo orienta-se pela investigação dos principais desafios estruturais, conjunturais e culturais enfrentados pela escola pública para a efetivação da gestão democrática, buscando compreender de que forma o fortalecimento dos mecanismos jurídicos e colegiados pode assegurar a plenitude do direito à educação. Para tanto, propõe-se a analisar as interações entre os preceitos da gestão participativa e a garantia do ensino de qualidade, mapeando o arcabouço jurídico-normativo nacional (com ênfase na CF/88, na LDB nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação), identificando as barreiras históricas que promovem o esvaziamento dos órgãos de deliberação e indicando diretrizes fundamentadas na formação continuada para otimizar a cidadania ativa no ambiente escolar.

O MARCO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Para compreender os desafios que circundam a gestão democrática na contemporaneidade, faz-se indispensável recuperar os antecedentes históricos que moldaram a estrutura administrativa da escola pública no Brasil. Ao longo de grande parte do século XX, o sistema educacional brasileiro foi estruturado sob a égide da centralização burocrática e da exclusão social. Durante o

regime militar (1964-1985), em particular, a educação pública foi capturada por uma lógica estritamente tecnocrática, inspirada nos modelos de eficiência empresarial e na teoria do capital humano. As decisões pedagógicas e administrativas emanavam diretamente dos órgãos centrais, cabendo às direções escolares o papel exclusivo de reproduzir e fiscalizar o cumprimento mecânico de diretrizes e pacotes curriculares padronizados.

Nesse período, a figura do diretor de escola consolidou-se como um preposto do Estado autoritário, responsável por garantir a ordem, a disciplina e a conformidade ideológica no ambiente escolar. A participação da comunidade, quando ocorria, limitava-se a funções colaborativas e assistenciais, voltadas prioritariamente para a arrecadação de fundos ou para o fornecimento de mão de obra voluntária para a manutenção física dos prédios escolares. Essa herança institucional gerou um profundo distanciamento entre a comunidade local e o processo de tomada de decisão, consolidando a percepção de que a escola pública era uma propriedade do Estado burocrático e não um patrimônio da sociedade civil.

O modelo de administração educacional vigente à época priorizava a padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos, restringindo significativamente a autonomia das unidades escolares. Os currículos eram definidos de forma centralizada, as práticas pedagógicas eram rigidamente controladas e havia pouca ou nenhuma abertura para a participação de professores, estudantes e famílias nas decisões que impactavam diretamente o cotidiano escolar. A gestão assumia caráter predominantemente hierarquizado, em que a autoridade era exercida de forma verticalizada, dificultando a construção de espaços de diálogo e de participação coletiva.

Além disso, a própria formação dos gestores escolares estava fortemente vinculada à concepção de administração burocrática, cujo foco recaía sobre aspectos administrativos e disciplinares, em detrimento das dimensões pedagógicas e democráticas da educação. O diretor era compreendido como um executor das políticas governamentais, sendo avaliado principalmente por sua capacidade de manter a ordem institucional e cumprir determinações superiores, e não por sua habilidade em promover processos participativos ou fortalecer a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a partir do final da década de 1970, intensificaram-se os movimentos em defesa da democratização da sociedade brasileira. Diversos segmentos da população passaram a reivindicar maior participação nas decisões políticas, refletindo diretamente sobre os debates educacionais. Professores, pesquisadores, sindicatos, universidades e movimentos populares passaram a questionar o modelo autoritário vigente e a defender uma escola pública comprometida com a formação cidadã, a justiça social e a garantia do direito à educação.

O movimento pela redemocratização do país, que ganhou vigor no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, trouxe consigo uma forte mobilização dos movimentos sociais de educadores, que passaram a reivindicar não apenas a expansão das vagas na rede pública, mas a radical democratização interna da escola. Defendia-se que uma sociedade democrática exigia, necessariamente, uma escola cuja governança interna também operasse sob os princípios do diálogo, da transparência e do pluralismo político.

Nesse contexto, consolidou-se a compreensão de que a gestão escolar deveria deixar de

ser um mecanismo de controle estatal para tornar-se um instrumento de construção coletiva do projeto educativo. Passou-se a reconhecer que professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade local possuem conhecimentos, experiências e demandas que enriquecem significativamente os processos de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas. A participação coletiva passou a ser entendida não apenas como um direito, mas também como condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação pública.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 representou o coroamento institucional dessa luta histórica, inaugurando um novo marco civilizatório para as políticas públicas educacionais do país. Ao estabelecer a gestão democrática como um dos princípios do ensino público brasileiro, a Constituição rompeu simbolicamente com a tradição autoritária que havia marcado a administração educacional durante décadas. Posteriormente, esse princípio foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmou a importância da participação da comunidade escolar, da autonomia das unidades de ensino e da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

Apesar desses importantes avanços normativos, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta inúmeros desafios. Em muitas redes de ensino persistem práticas centralizadoras, excesso de burocracia, limitações na autonomia financeira e administrativa das escolas, além de dificuldades para consolidar uma cultura de participação efetiva. Dessa forma, compreender o percurso histórico da escola pública brasileira torna-se fundamental para reconhecer que a democratização da gestão escolar constitui um processo permanente de construção, dependente do fortalecimento das instituições, da formação dos gestores e do compromisso coletivo com a educação pública de qualidade.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, fixou em sua Meta 19 a exigência de que os estados e municípios aprovem leis específicas disciplinando a gestão democrática. O plano vincula explicitamente a escolha de diretores a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como à participação da comunidade escolar por meio de consultas ou eleições de chapas. Busca-se, por essa via legislativa, extirpar o clientelismo político tradicional que historicamente utilizava a nomeação de dirigentes escolares como moeda de troca partidária.

Diploma Legal	Dispositivo Principal	Implicação Prática na Escola
Constituição Federal (1988)	Art. 206, Inciso VI	Institui a gestão democrática como princípio constitucional obrigatório do ensino público.
LDB nº 9.394/1996	Artigos 14 e 15	Regulamenta os conselhos escolares, a elaboração coletiva do PPP e as autonomias administrativas, pedagógicas e financeiras.
PNE Lei nº 13.005/2014	Meta 19	Determina prazos para leis de gestão democrática e associa a escolha de diretores ao mérito e à consulta comunitária.

INSTÂNCIAS COLEGIADAS DE PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

A engenharia institucional da escola pública prevê a existência de mecanismos permanentes de participação, que funcionam como os pilares de sustentação da gestão democrática. Essas instâncias colegiadas não se restringem a meros espaços de socialização; trata-se de verdadeiras arenas de deliberação jurídica, pedagógica e financeira. O correto entendimento das funções dessas instâncias é vital para afastar o risco de manipulação burocrática.

Entre os principais mecanismos de participação previstos na legislação educacional destacam-se o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil, os Conselhos de Classe e Série, bem como as Assembleias Escolares e demais espaços de consulta à comunidade. Cada um desses órgãos possui atribuições específicas e complementares, contribuindo para que as decisões da unidade educacional sejam tomadas de forma transparente, compartilhada e em consonância com as necessidades da comunidade escolar.

O Conselho de Escola constitui uma das mais importantes instâncias de participação democrática, uma vez que reúne representantes da equipe gestora, dos professores, dos funcionários, dos estudantes, dos pais ou responsáveis e da comunidade local. Sua atuação ultrapassa o caráter meramente consultivo, assumindo funções deliberativas, fiscalizadoras e propositivas sobre temas relacionados à organização pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar. É nesse espaço que são debatidas questões relevantes, como a aprovação do Projeto Político-Pedagógico, o acompanhamento dos resultados educacionais, a definição de prioridades institucionais e o monitoramento da aplicação dos recursos públicos destinados à escola.

A Associação de Pais e Mestres, por sua vez, desempenha papel fundamental no fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade. Além de colaborar com ações voltadas à melhoria das condições de funcionamento da unidade educacional, a APM exerce relevante função na gestão dos recursos financeiros descentralizados, observando rigorosamente os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência, previstos no artigo 37 da Constituição Federal. Dessa forma, sua atuação exige elevado grau de responsabilidade, transparência e compromisso com o interesse público.

Os Conselhos de Classe e Série também representam importantes instrumentos de gestão democrática. Muito além da análise do rendimento escolar dos estudantes, esses colegiados constituem espaços de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, as dificuldades de aprendizagem, as estratégias de intervenção e as ações necessárias para garantir o direito à educação com qualidade. Ao reunir professores, equipe gestora e, em algumas redes de ensino, representantes dos estudantes, esses conselhos favorecem uma compreensão mais ampla do processo educativo, superando uma visão exclusivamente quantitativa da avaliação escolar.

A efetividade desses mecanismos de participação depende, entretanto, da existência de uma cultura institucional baseada no diálogo, na corresponsabilidade e no respeito à pluralidade de opiniões. A simples previsão legal da existência de órgãos colegiados não garante, por si só,

a democratização da gestão escolar. Em muitos casos, tais instâncias acabam sendo convocadas apenas para homologar decisões previamente definidas pela equipe gestora, esvaziando seu verdadeiro caráter deliberativo e reduzindo a participação da comunidade a um procedimento meramente formal.

Nesse sentido, o gestor escolar desempenha papel estratégico na valorização dos processos participativos, promovendo condições para que todos os segmentos da comunidade escolar possam exercer, de forma efetiva, o direito de participar das decisões que impactam o cotidiano da instituição. Isso implica assegurar acesso às informações, estimular o debate qualificado, respeitar a diversidade de posicionamentos e construir consensos sempre pautados pelo interesse coletivo e pelos objetivos educacionais da escola.

Além disso, a transparência na condução das ações administrativas e financeiras fortalece a confiança da comunidade na gestão escolar e contribui para a consolidação de práticas democráticas. A divulgação das decisões colegiadas, da aplicação dos recursos públicos e dos resultados alcançados pela unidade educacional favorece o controle social, amplia a participação da comunidade e fortalece os princípios da gestão pública democrática.

Assim, a atuação efetiva dos órgãos colegiados representa um dos principais instrumentos de concretização da gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando devidamente fortalecidas, essas instâncias deixam de exercer papel meramente burocrático para constituírem espaços permanentes de diálogo, construção coletiva e participação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola pública mais transparente, participativa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

O CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar é o órgão máximo de deliberação no interior da unidade de ensino. Ele possui natureza representativa e pluripartidária, sendo composto por membros eleitos de todos os segmentos da comunidade educativa: professores, gestores, funcionários administrativos, pais ou responsáveis e estudantes. Suas funções dividem-se em quatro dimensões fundamentais:

- **Deliberativa:** Quando decide sobre as diretrizes gerais do projeto político-pedagógico, aprova o calendário escolar e dita as normas de convivência interna.
- **Consultiva:** Emitindo pareceres e orientações sobre questões de relevância institucional encaminhadas pela direção ou pela comunidade externa.
- **Fiscalizadora:** Acompanhando a aplicação dos recursos públicos e garantindo o cumprimento das normativas legais emanadas das Secretarias de Educação.
- **Mobilizadora:** Estimulando o engajamento contínuo dos moradores do território e das famílias na vida escolar cotidiana.

A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES (APM)

A Associação de Pais e Mestres (APM) constitui-se como uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada com o escopo de colaborar com a direção da escola para a consecução dos seus objetivos educacionais. Embora sua vocação primordial esteja vinculada ao suporte financeiro e administrativo (gerenciamento de verbas descentralizadas e doações), a APM desempenha um papel político de relevo, ao integrar as famílias no planejamento das atividades socioculturais e na discussão sobre a destinação prioritária dos investimentos físicos na infraestrutura predial.

O GRÊMIO ESTUDANTIL

A democratização da escola pública carece de legitimidade se não contemplar a voz ativa dos discentes. O Grêmio Estudantil, assegurado pela Lei Federal nº 7.391/1985, representa a expressão máxima da autonomia e organização dos estudantes. Ao atuar no grêmio, os alunos exercitam de forma prática os preceitos da liderança, do debate democrático e da negociação institucional, formulando demandas relativas à melhoria das atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de assistência estudantil. O protagonismo juvenil é uma dimensão indissociável da qualidade social do ensino.

Mais do que uma entidade representativa, o Grêmio Estudantil constitui um importante espaço de formação cidadã, no qual os estudantes desenvolvem competências relacionadas à participação política, ao exercício da democracia e à construção coletiva de soluções para os desafios vivenciados no ambiente escolar. Ao participar das decisões que envolvem o cotidiano da escola, os alunos deixam de ocupar uma posição exclusivamente passiva no processo educativo, tornando-se sujeitos ativos na construção de uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com os interesses da comunidade escolar.

A participação estudantil fortalece o sentimento de pertencimento à instituição de ensino e contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e colaborativo. Quando os estudantes percebem que suas opiniões são valorizadas e consideradas nos processos decisórios, ampliam seu compromisso com a escola, desenvolvem maior responsabilidade coletiva e tornam-se parceiros na promoção de uma convivência pautada pelo diálogo e pela resolução pacífica de conflitos.

Nesse contexto, cabe à gestão escolar incentivar e garantir condições para o funcionamento efetivo do Grêmio Estudantil, assegurando espaços de diálogo permanente entre os representantes discentes, a equipe gestora, os professores e os demais segmentos da comunidade escolar. A atuação do grêmio não deve limitar-se à organização de eventos comemorativos ou recreativos, mas deve contemplar a participação em discussões sobre projetos pedagógicos, ações de cidadania, campanhas educativas, atividades culturais, preservação do patrimônio público e iniciativas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, a escuta ativa dos estudantes constitui importante instrumento de avaliação institucional.

As percepções dos alunos acerca das práticas pedagógicas, da convivência escolar, da infraestrutura e das relações interpessoais fornecem informações relevantes para o planejamento de ações que promovam maior qualidade educacional. Assim, a participação estudantil deixa de ser compreendida apenas como um direito garantido em lei e passa a configurar uma estratégia essencial para o fortalecimento da gestão democrática e para a consolidação de uma escola verdadeiramente participativa.

Dessa forma, o protagonismo juvenil ultrapassa os limites da representação estudantil, constituindo-se em elemento fundamental para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com os valores democráticos. Ao vivenciar experiências de participação coletiva desde a educação básica, os estudantes desenvolvem competências que os acompanharão ao longo da vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e socialmente responsável.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA ESCOLA PÚBLICA

A despeito da robustez e clareza do edifício normativo edificado no Brasil, a práxis cotidiana da escola pública demonstra que a transição de uma gestão burocrática-linear para um modelo genuinamente participativo enfrenta barreiras estruturais severas. O primeiro grande entrave localiza-se na persistência de uma cultura político-administrativa de matriz centralizadora e patrimonialista. Como aponta a literatura clássica do campo da administração escolar, a herança autoritária tende a transformar as instâncias locais em meras executoras de ordens superiores, tolhendo a capacidade criativa e inovadora dos gestores locais.

Essa herança cultural manifesta-se de forma nítida quando o processo de escolha de diretores é capturado por interesses político-partidários locais, mitigando a legitimidade do gestor perante o corpo docente e a comunidade. Mesmo em redes de ensino onde o provimento do cargo ocorre por meio de eleições diretas, observa-se, não raro, uma personalização excessiva do poder na figura do diretor, que passa a concentrar as decisões estratégicas e administrativas, reduzindo a atuação dos demais segmentos a um papel meramente consultivo ou homologatório. O centralismo gera apatia, retroalimentando o ciclo de exclusão participativa.

Um segundo desafio crucial diz respeito ao esvaziamento e formalismo que caracterizam o funcionamento dos canais de participação, com destaque para o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres. Para que a gestão seja democraticamente legítima, faz-se necessário que todos os atores participem em condições de igualdade discursiva. No entanto, verifica-se uma profunda assimetria de poder técnico-informacional no interior das reuniões colegiadas. O corpo docente e a equipe diretiva dominam o jargão pedagógico e as resoluções burocráticas das Diretorias Regionais e Secretarias de Educação, gerando um efeito de intimidação e silenciamento involuntário sobre os representantes de pais e alunos.

Essa dinâmica puramente cartorial converte o direito à participação em mera formalidade jurídica, esvaziando a substância democrática pretendida pelo legislador e alimentando a apatia comunitária. Os conselheiros, por desconhecerem suas atribuições legais e a extensão de suas prerrogativas de fiscalização, passam a referendar decisões previamente tomadas de forma verticalizada pela equipe de gestão, transformando os colegiados em carimbadores de atas.

Adicionalmente, a precarização das condições de trabalho no magistério público atua como um fator limitador de monta para a gestão democrática. O exercício da deliberação participativa exige tempo, debate qualificado e reuniões sistemáticas de planejamento. Contudo, o cenário laboral do professor de escola pública é frequentemente caracterizado pela fragmentação de vínculos empregatícios (alta incidência de professores contratados em regime temporário que transitam por múltiplas unidades escolares no mesmo período letivo), salários defasados e jornadas exaustivas em sala de aula. A ausência de uma jornada de trabalho estável, que remunere adequadamente as horas destinadas ao planejamento coletivo e à participação institucional, obstaculiza a construção de laços de pertencimento e solidariedade orgânica entre o corpo docente e o projeto político-pedagógico da escola.

Por fim, a falta de infraestrutura física adequada e a sobrecarga burocrática imposta às equipes diretivas drenam o tempo que deveria ser canalizado para o diálogo com a comunidade. Os diretores escolares encontram-se sufocados por demandas administrativas de preenchimento de relatórios digitais, auditorias financeiras e prestação de contas, restando pouca margem de atuação para o desenvolvimento de lideranças pedagógicas mediadoras e abertas à participação popular.

PERSPECTIVAS E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DA DEMOCRACIA ESCOLAR

Superar os entraves que obstaculizam a materialização do princípio constitucional exige a adoção de medidas articuladas que perpassam as esferas jurídicas, financeiras e pedagógicas. A primeira perspectiva fundamental consiste no fortalecimento da autonomia financeira e administrativa das unidades escolares. A autonomia prevista no artigo 15 da LDB não deve existir apenas no texto legal; ela precisa ser efetivamente colocada em prática, contando com recursos financeiros estáveis e previsíveis. Programas de financiamento direto, como o PDDE, devem ser ampliados e desburocratizados, assegurando que o Conselho Escolar detenha a prerrogativa real de diagnosticar, planejar e aplicar os recursos financeiros em conformidade com as demandas concretas do território em que a escola está inserida.

Outro caminho indispensável assenta-se na implementação de programas permanentes de formação continuada em Direito Educacional, Orçamento Público e Gestão Escolar para todos os membros que integram a comunidade educativa. O exercício do controle social pressupõe a apropriação técnica mínima dos instrumentos legais. Quando conselheiros, incluindo pais, alunos e funcionários de apoio, compreendem o funcionamento do orçamento público, os limites de atuação da administração estatal e a natureza do direito à educação como um direito público subjetivo, as reuniões colegiadas deixam de ser burocráticas para tornarem-se arenas legítimas de deliberação cidadã. A formação qualifica o debate, atenua as assimetrias de poder e instrumentaliza os sujeitos contra desvios patrimonialistas ou autoritários de lideranças locais.

Nesse sentido, a formação continuada deve focar em metodologias participativas, ensinando os atores escolares a interpretar indicadores de avaliação externa (como o IDEB) e índices internos de rendimento escolar. A apropriação desses dados permite que a comunidade cobre metas claras de melhoria da qualidade do ensino, vinculando a gestão financeira diretamente à melhoria dos índices de aprendizagem e à redução das taxas de abandono e reprovação escolar.

Por fim, a consolidação da gestão democrática requer a centralidade da elaboração coletiva, perene e participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP traduz a identidade constitucional e social da escola, configurando-se como o documento de vanguarda em que se fixam os objetivos de aprendizagem, as metas de redução da evasão escolar e as estratégias metodológicas para a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. O processo de revisão e construção do PPP deve romper definitivamente com a lógica da cópia de manuais técnicos ou da delegação exclusiva à coordenação pedagógica. Ele precisa constituir-se como um fórum aberto de debates anuais, onde a comunidade local possa confrontar os índices de rendimento com os problemas sociais circundantes, assumindo uma postura de corresponsabilidade ética pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um aspecto contemporâneo de fundamental relevância na discussão sobre a gestão democrática reside na sua articulação com as diretrizes da educação inclusiva e do atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. O direito à educação assegurado constitucionalmente pressupõe o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos, sem qualquer distinção. Uma escola que gere seus processos de forma centralizada tende a ignorar as especificidades desses estudantes, perpetuando barreiras arquitetônicas, atitudinais e curriculares.

A gestão participativa desempenha um papel institucional indispensável no campo da inclusão. É no interior do Conselho Escolar e das reuniões de elaboração do Projeto Político-Pedagógico que as demandas por acessibilidade física, contratação de profissionais de apoio e aquisição de materiais didáticos adaptados devem ser pautadas de forma prioritária. Quando as famílias dos estudantes com deficiência ganham assento e voz ativa nos colegiados da escola, a destinação dos recursos financeiros passa a contemplar de forma justa e transparente as necessidades da Educação Especial.

Ademais, a democratização dos espaços escolares favorece o combate ao preconceito e fomenta uma cultura de empatia e solidariedade entre os discentes. O Grêmio Estudantil e os conselhos de classe participativos surgem como plataformas ideais para que os estudantes debatam e construam estratégias coletivas de acolhimento e combate ao bullying, assegurando que o ambiente escolar se firme como um ecossistema plural e verdadeiramente acolhedor da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação sistemática entre a gestão democrática e o direito à educação evidencia que a qualidade social do ensino público está intrinsecamente condicionada à natureza democrática de seus processos decisórios. O ordenamento jurídico brasileiro erigiu um arcabouço normativo avançado que retira o modelo participativo do campo das opções discricionárias do gestor público e o eleva à condição de princípio constitucional obrigatório e direito fundamental da comunidade escolar.

O itinerário analítico desenvolvido neste artigo demonstrou que os desafios à plena vigência desse direito não decorrem de lacunas na redação das leis, mas sim de barreiras culturais, estruturais e econômicas profundas, vinculadas a uma persistente tradição patrimonialista e centralizadora que insiste em tratar o espaço público escolar como extensão de interesses burocráticos. O esvaziamento dos órgãos colegiados e a assimetria discursiva em seu interior anulam o potencial emancipatório e integrador da gestão participativa, reduzindo-a a uma encenação burocrática.

Conclui-se que as perspectivas de superação desse cenário demandam o fortalecimento real dos Conselhos Escolares por meio de programas contínuos de formação em Direito Educacional, a dotação de efetiva autonomia financeira e administrativa às escolas e a vivência cotidiana do Projeto Político-Pedagógico como um pacto comunitário vivo e em permanente atualização. A gestão democrática não deve ser compreendida como um fim isolado em si mesmo ou um adereço legalista, mas sim como o meio jurídico, político e pedagógico insubstituível para a consolidação de uma escola pública plural, inclusiva, transparente e rigorosamente comprometida com a formação cidadã e o sucesso de seus sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.391, de 25 de outubro de 1985. Dispõe sobre a organização de Entidades Estudantis**. Brasília, DF: Presidência da República, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor escolar**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1163-1181, 2012.

DOUZALIK, K. L.; SOUZA, A. R. de. **O direito à educação e a gestão democrática da escola pública**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 142, p. 115-132, 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.

EDUCAÇÃO MUSICAL E A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO TEA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA APRENDIZAGEM



ELISABETE BISPO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Faculdade UNAR (2009); especialista em Pós-Graduação Lato Sensu em História, Arte e Educação nos Museus Paulistas pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2019); professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. (SME).

RESUMO

A Educação Especial Inclusiva traz consigo especificidades e dispõe de lacunas para a efetivação da inclusão. Este processo pode decorrer da ausência de pautas inclusivas nos currículos das licenciaturas, evidenciando carências nas articulações didático-pedagógicas, refletindo diretamente nos modos operandi do ensinar-aprender na Educação Básica. Este artigo objetiva viabilizar reflexões sobre a importância do ensino de arte nos profissionais da educação, mais precisamente a música, contributiva à socialização e aprendizagem. A arte e suas linguagens, contribuem no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e afetivo das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escola desempenha um importante papel na educação e desenvolvimento dessas crianças, pois a escola é o espaço onde se rompem paradigmas e se deve oferecer recursos pedagógicos adequados aos educandos. Nesse sentido, a arte contribui para que os alunos com TEA, tenham um ensino-aprendizagem significativo, já que pessoas com TEA, dispõem de sensibilidade no que diz respeito aos processos de interação e socialização.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; TEA e Aprendizagem.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é consubstanciado a partir de uma revisão integrativa, pois ela nos permite articular os fundamentos teórico-metodológicos que permeiam a literatura com as nuances particulares dos autores frente ao tema de pesquisa em questão: Educação musical e sua relação com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste sentido, o delineamento qualitativo foi utilizado, a fim de expressar aspectos de valores teóricos dados que não podem ser quantificados estatisticamente.

Acerca das revisões bibliográficas: [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov & Freitas, 2013, p. 54).

Vale ressaltar que, desde o surgimento do problema de pesquisa, a busca em referenciais publicados na literatura pode abrir a mente dos autores para diversos caminhos de pesquisa, ou seja, uma pesquisa que se inicia em viés bibliográfico pode vir a tornar-se futuramente um estudo de caso, uma análise de conteúdo, uma entrevista, um desenho, dentre outros métodos. Sousa et al., (2021, p. 65) descrevem que “a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema-problema da pesquisa a ser realizada”.

Para tanto, os principais autores que embasam o viés teórico desta pesquisa, são respectivamente: Aguiar (2008), Antero (2010), Barbosa (1990), Barbosa (2002), Baumer (2009), Bruscia (2000), Duarte Júnior (1988), Fonterrada (2008), Sousa (2009), Berger (2002), Koelsch (2011), Rodrigues (2012), Sampaio, Loureiro e Gomes (2015).

Realizou-se, por meio do levantamento em bases indexadoras de caráter científico, a busca pelas palavras-chave: Ensino inclusivo, Musicoterapia, Educação especial e arte, que se encontram associadas ao ensino de arte, transtorno de aprendizagem, musicoterapia, fazendo uma seleção criteriosa dos trabalhos mais relevantes. As plataformas utilizadas para a busca foram ScienceDirect, Scielo e Google Acadêmico, e o período delimitado dos estudos pesquisados refere-se a aproximadamente dez anos. E foram encontrados artigos científicos, obras clássicas que discutem o ensino da música associado à educação especial.

Para a seleção dos manuscritos, estabeleceram-se os seguintes critérios: artigos publicados em inglês, espanhol ou português e artigos com palavras-chave no título, resumo ou palavras-chave de qualquer espécie contendo a palavra Arte, educação inclusiva, musicoterapia e TEA. Outros artigos que não preenchiam os critérios de inclusão foram excluídos desta revisão sistemática, bem como 'publicações' pouco fiáveis, tais como esboços, livros, artigos do sítio e pré-impressões de artigos submetidos.

Os artigos selecionados foram revistos manualmente, por ordem identificar e excluir obras que não cumpriam os critérios descritos acima. Este estudo abrangeu um total de 83.512 contendo as palavras arte, educação inclusiva, musicoterapia e TEA. Todos os dados obtidos foram documentados e listados em tabelas e números, como serão apresentados ao longo deste artigo.

A primeira busca no indexador *Scielo* usando as palavras-chave “Ensino de arte e Educação inclusiva” identificou 71.840, 2.610 no Google Acadêmico, e 7.840 resultados no *ScienceDirect*. Fazendo uso das palavras-chave “Musicoterapia e TEA”, zero resultados no Scielo, 2.610 resultados no Google Acadêmico e 1.120 no *ScienceDirect*. No entanto, entre estes, 83.470 resultados foram descartados por se tratar da temática em outros contextos, aplicada às áreas de fisioterapia, intervenção na área da fonoaudiologia, modelo de análises baseadas em

inteligência artificial e formação de professores. Os artigos duplicados em duas ou mais bases de dados foram considerados apenas uma vez, resultando em 42, que foram analisados minuciosamente.

RESULTADOS DA DISCUSSÃO

HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

No século XIX, a partir da chegada da corte ao Brasil, estabeleceu-se uma preocupação organizacional e curricular com o Ensino Superior no país, antes mesmo dos ensinos Fundamental e Médio, como hoje os conhecemos. Esse fato teria ocorrido por acreditar-se que, a partir do Ensino Superior, ocorreria uma renovação e estruturação do ensino como um todo (Barbosa, 2002, p. 15).

Em 1808, no Rio de Janeiro, foram inaugurados o Museu Real, a Biblioteca Pública da cidade e diversos teatros; assim, a capital passou a ter uma grande movimentação cultural. Em março de 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa, um grupo de artistas e artífices já consagrados na França e liderado por Joachim Lebreton, que tinha entre seus principais nomes os pintores Nicolas-Antoine Taunay e Jean-Baptiste Debret e ainda o arquiteto Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, entre outros, que tinha como objetivo fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. O projeto não visava apenas a arte, mas também o ensino de diferentes ofícios para a formação de trabalhadores especializados.

Em 1820, o nome da escola muda para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Porém, pouco tempo depois, ainda no mesmo ano, o nome foi mudado para Academia Real de Belas Artes, e só após a Proclamação da República o nome foi mudado para Escola Nacional de Belas Artes.

Os artistas franceses possuíam orientações neoclássicas, diferentes dos artistas brasileiros, que tinham a tradição do Barroco-rococó, fazendo com que houvesse separações elitistas, gerando assim muito preconceito do povo para com a academia. Com o passar do tempo, os artistas do Barroco brasileiro foram cada vez mais menosprezados pelos franceses, que ignoravam a extrema importância que tiveram para a arte brasileira.

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como Barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar brasileira (Barbosa, 2002, p. 19).

Essa elitização fez com que o povo se afastasse da arte, que passou a ser considerada uma atividade supérflua, perdendo credibilidade e importância ao longo dos anos. Com isso, em 1855, Manuel de Araújo Porto Alegre modificou a educação elitista da Academia de Belas Artes, trazendo a arte novamente mais para perto do povo. Criaram-se então duas classes de alunos, o artista e o artífice, que frequentavam juntos as mesmas aulas. A formação do artista ainda tinha

outras disciplinas mais voltadas ao caráter teórico, enquanto o artífice se especializava nas práticas mecânicas e na aplicação do desenho.

A influência política sempre foi muito importante para o ensino da arte no Brasil, e os nomes de Benjamin Constant e Rui Barbosa foram muito importantes para a reforma educacional que aconteceu nas duas primeiras décadas do século XX, que chamamos de Liberalismo. Rui Barbosa acreditava que “a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular” (Barbosa, 2002, p. 45).

O liberalismo brasileiro foi associado aos símbolos de sabedoria entre as classes da burguesia e a classe trabalhadora, tanto pela sua atuação política quanto pelos seus ideais. À construção de uma nação economicamente liberal e rica estaria diretamente vinculado o pensamento educacional e, principalmente, da consolidação do ensino de desenho. Rui Barbosa pudera observar o desenvolvimento econômico e industrial destes países [Estados Unidos e países da Europa] enquanto elementos anexados ao aprendizado do desenho pelas classes trabalhadoras (Souza, 2009, p. 5).

Assim, Rui Barbosa acreditava que o desenvolvimento do país dependia de um modelo educacional alinhado aos novos paradigmas sociais.

Em 1914, chega ao Brasil Ugo Pizzoli, professor italiano que propõe mais atenção ao desenho infantil, e pela primeira vez no Brasil esse tipo de desenho começa a servir como metodologia para investigar o processamento lógico-mental das crianças.

Em 1922, durante a Semana da Arte Moderna, o desenho infantil passou a ser mais valorizado esteticamente, e a pintora Anita Malfatti teve um papel muito importante para que isso acontecesse. Malfatti e Mario de Andrade desenvolveram “atividades de grande importância para a valorização estética da Arte infantil e para a introdução de novos métodos de Arte baseados no deixar fazer que exploravam e valorizavam o expressionismo e o espontaneísmo da criança” (Barbosa, 2002, p. 112).

Em 1930, ocorreu a democratização da educação, a partir de ações que se contrapunham à educação tradicional pelos membros do movimento Escola Nova, como as metodologias mnemônicas. Dois eventos foram importantes para o acontecimento, o primeiro deles foi em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por mais de 100 profissionais das áreas da arte e das ciências sociais, que apoiavam uma reforma educacional dos sistemas de ensino e das escolas, reestruturando seus currículos. E em 1934 a promulgação da Constituição que adotou em seu texto diversas iniciativas dos “Pioneiros”, inclusive a premissa de que “Educação é um Direito de Todos e um Dever do Estado”.

Desde então, o ensino da arte vem sofrendo com diversas modificações no seu currículo, porém, sempre é considerado como essencial na formação do aluno e obrigatório no currículo escolar. Atualmente, o ensino da arte engloba outras áreas além do desenho, como foi por um longo período. A música, a dança e o teatro ganharam espaço e juntos complementam as artes visuais, trabalhando todas as formas de expressão consideradas essenciais na formação do aluno.

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

A arte está presente nas nossas vidas desde o início da humanidade, antes mesmo de nos comunicarmos através da fala, já deixávamos mensagens através de desenhos, pinturas e construções. Duarte Júnior (1994, p. 136) diz que “a arte está com o homem desde que este existe no mundo, ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas.”

O ser humano sempre foi movido pela necessidade de se expressar, de se comunicar com os outros e com a natureza, e por meio da arte expressa seus desejos, necessidades, crenças, felicidade e tristeza. A expressão artística, assim como a música, sempre esteve presente nas antigas civilizações, por meio de rituais, cerimônias e pinturas. É difícil hoje imaginarmos um tempo em que essas eram as únicas formas de comunicação, por isso, Buoro (2000, p. 25) acrescenta: “Portanto, entendendo arte como produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida. Por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece.”

A arte raramente era produzida de forma individual, o que garantia a união destes povos. Grupos eram destinados a cada atividade artística, alguns eram os responsáveis pela música, outros pelas construções de moradia, confecção de acessórios e pinturas, tudo de forma coletiva e organizada. Conforme as civilizações foram evoluindo, mudanças aconteceram pelo caminho. Hoje, com um olhar mais crítico, conseguimos observar melhor essas mudanças. A forma como um grupo ou um indivíduo se comportava antigamente é distinta dos hábitos de hoje, inclusive artisticamente falando.

De acordo com Barbosa (1990, p. 11), “acredita-se que a arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações”. Desse modo, entende-se que a arte muda a percepção de como o ser humano pensa o mundo e, dessa forma, se renova de tempos em tempos.

Ao trabalhar com a arte em sala de aula, estamos estimulando o lado emocional, crítico e sensível da criança, e ao produzir um trabalho artístico, ela tem liberdade para criar e expressar sentimentos que muitas vezes não sabe ainda como falar e muito menos como lidar. O trabalho artístico é particular de cada artista, e é através dessa expressão que ele irá externar seus medos, conquistas e inseguranças, pois na arte não há julgamentos.

Estamos rodeados de manifestações artísticas e muitas vezes nem notamos, na rua vemos *outdoors*, logotipos, desenhos em muros, cartazes de filmes, rádio etc. Nem sempre valorizamos a importância e o impacto que essas manifestações causam em nós, mas certamente é importante. Ninguém é capaz de imaginar o mundo sem arte, pois ela faz parte de nós e ainda sentimos muita necessidade de nos expressarmos e sermos comunicativos.

Se perguntarmos para várias pessoas diferentes sobre a importância da arte, provavelmente irão aparecer diversas respostas diferentes. É muito difícil citar um ou dois motivos apenas, a importância muda conforme o contexto da realidade de cada um e está sempre em processo de evolução.

A arte segue unindo povos de diferentes lugares do mundo. É uma linguagem universal.

O artista consegue expressar uma mensagem sem falar uma única palavra; consegue fazer com que as pessoas se identifiquem com o seu trabalho, justamente por entenderem a mensagem que ele quis passar. Por isso, a arte é muito valiosa para a formação humana.

ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A música e a arte podem ter um papel muito importante no desenvolvimento de alunos do ensino especial. Estudos apontam que o trabalho musical tem o potencial de promover a plasticidade neural e se tornar uma ferramenta educacional auxiliando nas dificuldades de aprendizagem. A música trabalha positivamente a estrutura e a função de diferentes regiões do cérebro, reagindo a diferentes estímulos sensoriais e alterando o modo como elas se comunicam. Quando trabalhamos com música e a arte, conseguimos exercitar os dois lados do cérebro, esse exercício ajuda a ter um menor grau de assimetria entre os hemisférios e ao aumento do volume de substância cinzenta.

As artes trazem muitos benefícios para alunos da educação especial, pois, além do controle emocional, trabalham nas funções cognitivas como falta de atenção, perda de memória, controle de impulsividade, coordenação motora, entre outras.

Com base nos fundamentos de Koelsch (2011) e Rodrigues (2012), Sampaio, Loureiro e Gomes (2015, p. 147) declaram que:

Apesar de muitos estudos utilizarem apenas a audição musical para compreensão do processamento emocional de estímulos musicais, é nas experiências musicais ativas – ou seja, quando a pessoa toca um instrumento musical, canta, compõe, e improvisa – que se observam mais facilmente a presença destes processos cognitivos complexos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a eles.

É através da prática artística que as crianças começam a demonstrar evoluções onde antes tinham dificuldades, mas vale lembrar que para algumas crianças os resultados aparecem mais cedo que para outras. Alguns fatores presentes na música auxiliam o trabalho com o aluno em sala de aula, a contagem de uma pulsação rítmica regular ajuda nesse processo, tornando a audição de uma música simples, sem mudanças, agradável e de fácil entendimento para uma criança com TEA.

Berger (2002), sugere que a presença de uma pulsação regular e previsível é o componente musical principal para explicar o prazer que a pessoa com TEA sente com a música, criando-se assim um estímulo ambiental não ameaçador ou aversivo.

A musicoterapia é uma alternativa para o profissional trabalhar com alunos com TEA. Ela identifica músicas com as quais a criança demonstra familiaridade e usa a audição, composição e improvisação a favor do desenvolvimento emocional. A musicoterapia consiste em um processo sistemático de intervenção no qual o terapeuta ajuda o paciente a promover sua saúde utilizando experiências musicais e a relação terapêutica (Bruscia, 2000).

A musicoterapia tem crescido muito nos últimos anos, com diversas palestras pelo mundo todo e cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos.

O artista consegue expressar uma mensagem sem falar uma única palavra; consegue fazer com que as pessoas se identifiquem com o seu trabalho, justamente por entenderem a mensagem que ele quis passar. Por isso, a arte é muito valiosa para a formação humana.

Durante muito tempo, a musicoterapia foi de forma equivocada por muitos profissionais tratada com descaso e sem a credibilidade merecida, porém, ao longo dos anos, foi se mostrando cada vez mais eficaz e ganhando o devido respeito.

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia, é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual.

A pesquisa, a prática profissional, o ensino e o treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos (World Federation off Music Therapy, 2011).

Hoje temos o conhecimento da existência de vários famosos que tinham ou têm TEA, entre eles, muitos artistas como Anthony Hopkins, ator, diretor e produtor cinematográfico, que tornou pública a notícia de que tinha a síndrome de Asperger e que, mesmo com todas as dificuldades que encontrou ao longo de sua carreira, nunca deixou que isso fosse um impeditivo para seu sucesso.

Hopkins disse em uma entrevista: “As pessoas com Asperger tendem a ser criativas ou severamente incapacitadas. Eu não sei se isso se aplica a mim, mas sei que nunca posso ficar calmo. Eu costumo executar várias tarefas, decido que não vou pintar e depois passo 24 horas pintando”.

Michelangelo, o pintor italiano famoso pela pintura do teto da Capela Sistina, no Vaticano, também teria, segundo pesquisadores, um autismo de grau relativamente alto ou síndrome de Asperger. Um psiquiatra envolvido em pesquisas sobre a vida do pintor descreve Michelangelo com possíveis traços da síndrome e ainda diz que ele era “uma pessoa solitária e distante”. Segundo o psiquiatra, o pai e os irmãos do pintor também teriam uma tendência ao autismo, mas na época não se tinha conhecimento necessário para o diagnóstico.

Alguns pesquisadores defendem a hipótese de que Mozart era portador do Transtorno do Espectro Autista. O compositor escreveu mais de 600 obras, entre elas, sinfonias, óperas e concertos. Aos 6 anos de idade já compunha e aos 8 escreveu sua primeira sinfonia. Pesquisadores relatam sua alta sensibilidade à música e seu ouvido absoluto; ainda observam que sua audição era tão delicada que sons altos podiam lhe causar dor e deixá-lo doente.

Assim como Mozart, Michelangelo, Hopkins, entre outros, pessoas com qualquer tipo de deficiência são capazes de superar desafios e servir de inspiração e incentivo para os demais, pois a arte não impõe limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância que a arte e a música possuem para o desenvolvimento humano, assim como sua força para ajudá-los a superarem desafios e estimularem os nossos cérebros.

As artes muitas vezes funcionam como refúgio, uma válvula de escape para os nossos problemas, e nos ajudam a expressar sentimentos como a felicidade e a tristeza, além de trabalharem diretamente com as nossas funções motoras e cognitivas.

O professor em sala de aula é quem vai auxiliar a criança no desenvolvimento de suas atividades e deixar o aluno descobrir que através da arte ele pode se reinventar e superar qualquer problema. Não é um caminho fácil, pois estudantes com deficiências podem se deparar com enormes dificuldades; assim, a criança irá precisar não só do professor auxiliando-a, mas também da família ao seu lado, dando total apoio e estímulo. Certa vez, Fernando Pessoa disse que a arte é a autoexpressão lutando para ser absoluta.

Devemos nos permitir criar, questionar, mais do que tudo, nos expressar. A arte é a cura para os males do dia a dia, ela é o futuro e a calma de uma criança, arte é esperança. A arte e a linguagem musical são possibilidades relevantes no desenvolvimento de alunos com TEA, pois estes, em sua maioria, apresentam dificuldades na linguagem e na interação com o outro. Pesquisas demonstram que crianças com TEA, ao terem contato com a música e com a arte em geral, melhoram a linguagem, a expressão corporal, a coordenação motora, a interação e a sociabilidade.

REFERÊNCIAS

Aguiar, D. (2008). *Toque e cante*. São Paulo: Aguiar.

Antero, R. (Org.). (2010). **O Ensino da Música nas aulas de Arte**. Criciúma: Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Santa Catarina.

Barbosa, A. M. (2002). **Arte Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva**.

Barbosa, A. M. (1998). **Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Com Arte**.

Baumer, É. R. (2009). **O Ensino da Arte na Educação Básica**. Porto Alegre: Mediação.

Berger, D. (2002). ***Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child***. London: Jessica Kingsley.

Buoro, A. B. (2000). **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Bruscia, K. (2000). **Definindo Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros

- Duarte Júnior, J. F. (1994). **Fundamentos estéticos da educação**. (3a. ed.). Campinas: Papirus, 1994.
- Duarte Júnior, J. F. (1988). **Por que arte-educação?** (5a. ed.). Campinas: Papirus.
- Fonterrada, M. T. de O. (2008). **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. (2a. ed.). São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funart.
- Hopkins, A. (s. d.). **Conheça a trajetória de Anthony Hopkins, o ator autista indicado ao Oscar 2020**. Recuperado em 02 jun. 2022 de <https://omundoautista.uai.com.br/>
- Koelsch, S. (2011). ***Toward a neural basis of music perception – a review and updated model***. *Frontiers in Psychology*, 2, artigo 110, 1-20. Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale.
- Rodrigues, A. (2012). **Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais: atenção e memória**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Rodrigues, A. M. (2019). **Projeto Coral Terapêutico: atividade de musicoterapia e educação musical especial, para inclusão social de crianças com desenvolvimento atípico, numa escola do centro de Teresina-PI**. *Anais do Encontro sobre Música e Inclusão*, 205-217. Recuperado em 05 mai. 2022 de <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/9>.
- Sampaio, R. T., Loureiro, C. M. V., & Gomes, C. M. A. (2015). **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica**. *Per Musi*, (32), 137-170.
- Souza, F. F. de. (2009). **Arte e Indústria: Justificativas do Ensino de Desenho nos Pareceres de Rui Barbosa**. 19&20, Rio de Janeiro, 4(3), 1-7. Recuperado em 05 mai. 2022 de http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ruibarbosa.htm.
- Souza, A. S. (2021). **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUNCAMP, 20(43), 64-83. Recuperado em 05 jun. 2022 de <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.
- World Federation of Music Therapy (2011). **What is Music Therapy?** Recuperado em 13 mai. 2022 de <http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA



FABIANO BEVILACQUA

Graduação em Educação Física pela Faculdade FIG/UNIMESP (2001); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICV (2024); Especialista em Educação Física Escolar com ênfase na inclusão pela Faculdade FAMESP (2022); Especialista em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano pela Faculdade UNICV (2024); Professor de Ensino Fundamental I – Educação Física – na EMEF Profa. Maria Paula Marcondes Domingues.

RESUMO

O presente estudo analisa, por meio de revisão integrativa da literatura científica, as contribuições da psicomotricidade e da Educação Física escolar para o processo de alfabetização de crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I. Partiu-se do pressuposto de que o desenvolvimento motor, expresso em elementos como esquema corporal, lateralidade, coordenação motora fina e orientação espaço-temporal, constitui base para a aquisição da leitura e da escrita. A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/LILACS), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, entre junho e julho de 2026, utilizando os descritores "psicomotricidade", "educação física escolar", "alfabetização" e "ensino fundamental I", combinados pelo operador booleano AND. Foram incluídos artigos, dissertações e documentos oficiais publicados entre 2008 e 2025, em língua portuguesa, disponíveis na íntegra e com relação direta ao tema; excluíram-se estudos duplicados, resumos de eventos sem texto completo e produções sem relação com a faixa etária investigada. Do total de registros identificados, quinze estudos compuseram o corpus final de análise. Os resultados evidenciam convergência entre os autores quanto à correlação entre atrasos no desenvolvimento psicomotor e dificuldades de leitura e escrita, bem como o papel do professor de Educação Física como mediador desse processo, identificando-se, contudo, lacunas relativas à formação docente e à integração curricular. Conclui-se que a psicomotricidade, quando trabalhada intencionalmente nas aulas de Educação Física, representa um recurso pedagógico relevante para qualificar a alfabetização nos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Física escolar; Alfabetização; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O ciclo de alfabetização, compreendido no Brasil pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, constitui etapa decisiva da trajetória escolar, na qual a criança consolida a apropriação do sistema alfabético e amplia sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Historicamente, esse processo tem sido compreendido, no âmbito pedagógico, a partir de uma perspectiva predominantemente cognitiva e linguística, relegando a um segundo plano a dimensão corporal do desenvolvimento infantil. Entretanto, um conjunto expressivo de estudos oriundos da psicomotricidade, da neuropsicologia do desenvolvimento e da Educação Física escolar tem evidenciado que o corpo em movimento constitui via privilegiada de acesso ao conhecimento, sendo o desenvolvimento motor condição estruturante — e não apenas coadjuvante — da aprendizagem da leitura e da escrita (LE BOULCH, 1983; FONSECA, 2008).

A psicomotricidade, entendida como campo de conhecimento que articula as funções motoras, cognitivas e afetivas do indivíduo, oferece subsídios teóricos relevantes para a compreensão dessa relação. Elementos como o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação motora fina, a orientação espacial e a estruturação temporal têm sido apontados pela literatura como preditores do desempenho em tarefas de leitura e escrita, na medida em que sustentam habilidades como o reconhecimento da direcionalidade gráfica, a discriminação de letras com orientação espacial semelhante (a exemplo de "b" e "d") e a organização sequencial de sílabas e palavras (ROSA NETO et al., 2013; GOMES; COSTA; BARROS, 2020).

Nesse cenário, a Educação Física escolar assume papel estratégico, uma vez que se constitui como o componente curricular no qual o corpo e o movimento são sistematicamente trabalhados, por meio de jogos, brincadeiras, danças e demais manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018). Contudo, observa-se que, na prática pedagógica cotidiana das escolas brasileiras, a articulação entre as aulas de Educação Física e o processo de alfabetização permanece pouco explorada, seja pela fragmentação curricular entre as áreas do conhecimento, seja pela formação docente ainda insuficiente para lidar com essa interface (ATHAYDE et al., 2025).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão integrativa da literatura científica, as contribuições da psicomotricidade e da Educação Física escolar para o processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, buscou-se: a) sistematizar os principais conceitos e elementos da psicomotricidade relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita; b) discutir o papel da Educação Física escolar como mediadora do desenvolvimento psicomotor nos anos iniciais; e c) identificar convergências, divergências e lacunas na produção científica nacional sobre a temática.

Justifica-se a relevância deste estudo pela persistência de índices consideráveis de dificuldades de aprendizagem na alfabetização observados na educação básica brasileira, parte dos quais associada, segundo a literatura consultada, a fatores psicomotores não identificados ou não trabalhados de forma sistemática pelas escolas. Compreender essa relação pode subsidiar a formação continuada de professores, a elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares e o fortalecimento da Educação Física como componente curricular estratégico — e não apenas complementar — no ciclo de alfabetização.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de revisão integrativa da literatura, modalidade de pesquisa que permite reunir, sintetizar e analisar criticamente estudos de diferentes abordagens metodológicas sobre um mesmo objeto de investigação, possibilitando compreensão abrangente do estado da arte de determinada temática (SOUSA; PEIXOTO, 2006; ATHAYDE et al., 2025). A elaboração deste estudo seguiu seis etapas: identificação do tema e da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e síntese do conhecimento.

A questão norteadora da revisão foi formulada a partir da estratégia PICO ("Population", "Interest", "Context"), assim delimitada: quais as contribuições da psicomotricidade e da Educação Física escolar (interesse) para o processo de alfabetização (contexto) de crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I (população)?

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/LILACS), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, no período de junho a julho de 2026, utilizando os descritores "psicomotricidade", "educação física escolar", "alfabetização" e "ensino fundamental I", combinados por meio do operador booleano AND, restringindo-se a produções em língua portuguesa.

Como critérios de inclusão, consideraram-se: a) artigos científicos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e documentos oficiais publicados entre 2008 e 2025; b) redigidos em língua portuguesa; c) disponíveis na íntegra em acesso aberto; d) com relação direta e explícita entre psicomotricidade e/ou Educação Física escolar e o processo de alfabetização ou o desenvolvimento motor de crianças de seis a oito anos de idade. Foram excluídos: a) estudos duplicados entre as bases consultadas; b) resumos publicados em anais de eventos sem texto completo disponível; c) estudos voltados a públicos fora da faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental I; d) publicações sem relação direta com a temática, verificada após leitura de título, resumo e, quando necessário, do texto completo.

O processo de seleção seguiu três etapas sucessivas: identificação inicial dos registros nas bases de dados; triagem por leitura de títulos e resumos, com exclusão de duplicatas e estudos não pertinentes; e avaliação de elegibilidade mediante leitura na íntegra dos textos pré-selecionados. Ao final desse processo, quinze estudos — entre artigos científicos revisados por pares, dissertações de mestrado, trabalho de conclusão de curso e documento normativo oficial — compuseram o corpus final de análise, cujas referências completas encontram-se listadas ao final deste artigo.

A análise dos estudos selecionados foi realizada por meio de leitura analítica e organização temática do conteúdo, agrupando os achados em quatro categorias que orientam a estrutura da seção seguinte: 1) fundamentos conceituais da psicomotricidade; 2) a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) elementos psicomotores e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita; e 4) convergências, divergências e lacunas identificadas na literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade consolidou-se como campo de conhecimento a partir dos trabalhos do neuropsiquiatra francês Ernest Dupré, no início do século XX, e foi posteriormente sistematizada, no contexto educacional, pelo professor de Educação Física Jean Le Boulch, que desenvolveu a chamada psicocinética — abordagem pedagógica que compreende o movimento como instrumento de educação global da criança, articulando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (LE BOULCH, 1983; SILVA; ANDRIEU; NÓBREGA, 2018). Para Le Boulch (1983), o corpo constitui a primeira e mais fundamental via de relação da criança com o mundo, de modo que a organização das funções motoras antecede e sustenta a organização das funções simbólicas superiores, entre elas a linguagem escrita.

No Brasil, essa perspectiva foi amplamente incorporada pela literatura pedagógica a partir da obra de Fonseca (2008), que compreende a psicomotricidade como campo transdisciplinar voltado à compreensão do ser humano por meio de seu corpo em movimento, sustentado por três pilares interligados: o movimento, o intelecto e o afeto. Segundo o autor, a maturação psicomotora não decorre exclusivamente de fatores biológicos, mas resulta da interação entre a maturação neurológica e as experiências sensório-motoras vivenciadas pela criança em seu ambiente familiar, escolar e social.

Entre os elementos que compõem a psicomotricidade, destacam-se, para os fins deste estudo: o esquema corporal, definido como a representação mental que o indivíduo constrói do próprio corpo, condição para a organização de movimentos precisos como os exigidos pela escrita; a lateralidade, relativa à dominância funcional de um dos lados do corpo, associada à direcionalidade da leitura e da escrita; a coordenação motora fina, responsável pela precisão dos movimentos manuais necessários ao manuseio do lápis; a estruturação espacial, que possibilita a discriminação entre formas e posições gráficas semelhantes; e a orientação temporal, relacionada à compreensão de sequência, essencial à organização silábica e à coesão textual (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; ATHAYDE et al., 2025).

Frainer e Bonin (2021) reforçam que a psicomotricidade não deve ser compreendida como mera somatória de habilidades motoras isoladas, mas como fenômeno multicomponencial, multiexperencial e multicontextual, no qual corpo, mente e ambiente se relacionam de forma indissociável. Essa concepção rompe com abordagens tradicionais que restringem o trabalho psicomotor a exercícios de treino motor descontextualizados — como pontilhados e cópias repetitivas de traços —, deslocando o foco para experiências corporais significativas, lúdicas e integradas ao cotidiano escolar.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) posiciona a Educação Física como componente da área de Linguagens, reconhecendo o corpo e o movimento como formas de expressão, comunicação e produção cultural. Essa definição amplia o entendimento tradicional da disciplina, historicamente associada apenas ao desenvolvimento de capacidades físicas

e esportivas, para reconhecê-la como espaço legítimo de produção de conhecimento e de mediação de processos de aprendizagem mais amplos, entre eles a alfabetização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física escolar constitui momento privilegiado de vivência corporal sistemática, por meio de jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e lutas, conteúdos que mobilizam simultaneamente habilidades motoras fundamentais — correr, saltar, arremessar, equilibrar-se, manipular objetos — e processos cognitivos como atenção, memória e resolução de problemas (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Rodrigues (2016) destaca que essa dupla dimensão, motora e cognitiva, confere à Educação Física papel diferenciado entre os componentes curriculares dos anos iniciais, uma vez que nenhuma outra disciplina proporciona, com a mesma intensidade, experiências corporais globais e sistematizadas.

Ambrósio e Oliveira (2011), em estudo conduzido com quarenta alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista, identificaram relação entre o nível de desenvolvimento psicomotor e o desempenho escolar no processo de alfabetização, observando que alunos com atraso psicomotor apresentaram desempenho inferior nas avaliações de leitura e escrita quando comparados a colegas com desenvolvimento psicomotor adequado à idade. Resultado convergente foi relatado por Araujo et al. (2012), ao demonstrarem que diferentes conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, reforçando a necessidade de planejamento pedagógico intencional — e não apenas recreativo — das aulas.

Athayde et al. (2025) acrescentam que a Educação Física escolar pode funcionar como espaço privilegiado de identificação precoce de dificuldades psicomotoras que repercutem sobre a alfabetização, uma vez que o professor da disciplina observa, de forma sistemática e ao longo de várias semanas, o comportamento motor dos alunos em situações diversificadas — condição raramente disponível a outros profissionais da escola. Essa função diagnóstica, embora não substitua avaliações especializadas, permite o encaminhamento precoce de crianças com sinais de defasagem psicomotora, otimizando o tempo de intervenção pedagógica.

ELEMENTOS PSICOMOTORES E SUA RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Entre os elementos psicomotores mais recorrentemente associados a dificuldades na alfabetização, a lateralidade ocupa lugar de destaque na literatura consultada. Rosa Neto et al. (2013), em estudo com 166 escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental, verificaram que crianças com lateralidade cruzada — caracterizada pela dominância de mão, olho e pé em lados distintos do corpo — apresentaram desempenho inferior em tarefas de leitura e escrita quando comparadas a crianças com dominância lateral completamente definida. Os autores associam esse achado à maior dificuldade dessas crianças em consolidar a direcionalidade gráfica da escrita ocidental, cuja convenção segue o sentido da esquerda para a direita.

A coordenação motora fina, por sua vez, é apontada como pré-requisito direto para a execução do traçado gráfico das letras. Segundo Fonseca (2008), antes de empunhar o lápis com segurança e precisão, a criança necessita ter vivenciado amplamente o uso das mãos em contato com diferentes texturas, tamanhos e pesos de objetos,

Quando essa base não é suficientemente trabalhada, observam-se, segundo os estudos analisados, dificuldades relacionadas à caligrafia, à pressão inadequada sobre o papel e à fadiga precoce durante atividades de escrita manual.

A percepção e a estruturação espacial relacionam-se, na literatura, à capacidade de discriminação de letras com orientação especular semelhante — como "b/d" e "p/q" — e à organização de números e formas geométricas, sendo apontadas por Gomes, Costa e Barros (2020) como habilidades cuja fragilidade compromete tanto a alfabetização quanto o raciocínio lógico-matemático inicial. Já a orientação e a estruturação temporal, associadas à compreensão de sequência e cronologia, sustentam processos como a ordenação de sílabas dentro das palavras, a reconstrução de frases desordenadas e a compreensão da progressão narrativa de textos simples, conforme discutido por Athayde et al. (2025).

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) situam esses elementos dentro de um modelo mais amplo de desenvolvimento motor, segundo o qual as habilidades motoras fundamentais adquiridas entre os dois e os sete anos de idade constituem a base sobre a qual se assentam habilidades motoras especializadas e, indiretamente, aprendizagens acadêmicas mais complexas. Essa perspectiva desenvolvimentista corrobora a hipótese central da psicomotricidade de matriz francesa, ainda que fundamentada em referencial teórico distinto — a psicologia do desenvolvimento motor de tradição norte-americana —, o que reforça, por convergência entre tradições teóricas diferentes, a plausibilidade da relação entre desenvolvimento motor e alfabetização.

CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E LACUNAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A análise integrada dos estudos revisados evidencia amplo consenso quanto à existência de relação entre desenvolvimento psicomotor e desempenho na alfabetização. Autores de diferentes matrizes teóricas — desde a psicocinética francesa de Le Boulch (1983) até a abordagem desenvolvimentista de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), passando pela produção nacional de Fonseca (2008), Ambrósio e Oliveira (2011) e Rosa Neto et al. (2013) — convergem ao reconhecer o corpo e o movimento como mediadores privilegiados da aprendizagem simbólica. Essa convergência entre tradições teóricas historicamente distintas fortalece a robustez do argumento central deste estudo, na medida em que reduz a probabilidade de que a associação encontrada decorra exclusivamente de vieses teóricos específicos de uma única escola de pensamento.

Entretanto, divergências relevantes emergem quanto à natureza dessa relação. Enquanto Ambrósio e Oliveira (2011) e Rosa Neto et al. (2013) descrevem correlações estatisticamente observadas entre indicadores psicomotores e desempenho em leitura e escrita, sem estabelecer relação de causalidade direta, parte da literatura de divulgação pedagógica — a exemplo de Gomes, Costa e Barros (2020) — tende a atribuir caráter mais determinista à psicomotricidade, por vezes sugerindo que sua ausência seria suficiente para explicar dificuldades de alfabetização. Essa diferença de tratamento constitui fragilidade importante do campo: estudos de delineamento correlacional, predominantes na amostra analisada, não permitem afirmar que o estímulo psicomotor seja condição suficiente para a alfabetização bem-sucedida, apenas que integra um conjunto mais amplo de fatores — entre eles as condições socioeconômicas, a qualidade da mediação pedagógica e os métodos de ensino da leitura e da escrita empregados pela escola.

Outra tensão identificada refere-se à formação docente. Athayde et al. (2025) apontam que, apesar do reconhecimento teórico da relevância da psicomotricidade, professores de Educação Física frequentemente carecem de formação inicial e continuada específica sobre o tema, restringindo sua atuação a atividades motoras genéricas, desarticuladas de objetivos pedagógicos voltados à alfabetização. Esse achado dialoga com a crítica de Frainer e Bonin (2021), para quem a fragmentação curricular entre a Educação Física e as áreas responsáveis pela alfabetização impede a construção de propostas verdadeiramente interdisciplinares, mantendo as duas áreas em paralelismo pedagógico, e não em efetiva articulação.

Identifica-se, ainda, lacuna metodológica relevante na produção nacional: a escassez de estudos experimentais ou quase-experimentais com grupo controle, de delineamento longitudinal, capazes de estabelecer relações de causalidade e de mensurar o efeito líquido de programas de intervenção psicomotora sobre indicadores objetivos de alfabetização, controlando variáveis intervenientes como nível socioeconômico e método de alfabetização adotado pela escola. A predominância de estudos de revisão bibliográfica e de delineamento transversal-correlacional, embora relevante para a construção teórica do campo, limita a força das inferências causais frequentemente sugeridas nas conclusões desses trabalhos — fragilidade que a presente revisão, por também se configurar como estudo de natureza integrativa, reconhece como limitação inerente ao seu próprio desenho metodológico.

Por fim, observa-se convergência entre os autores quanto à recomendação de que a psicomotricidade seja trabalhada por meio de atividades lúdicas contextualizadas — jogos, brincadeiras cantadas, circuitos motores, dramatizações — e não por exercícios de treino motor descontextualizados, forma como a prática ainda predomina em parte das escolas. Esse ponto de convergência, sustentado por autores de diferentes períodos e enfoques teóricos, sugere tratar-se de achado relativamente consolidado no campo, distinto das áreas ainda marcadas por dissenso metodológico anteriormente discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa permite concluir que a psicomotricidade, quando trabalhada de forma intencional e sistemática nas aulas de Educação Física, constitui recurso pedagógico relevante para qualificar o processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I. Elementos como esquema corporal, lateralidade, coordenação motora fina e orientação espaço-temporal mostraram-se, na literatura analisada, consistentemente associados ao desempenho em tarefas de leitura e escrita, ainda que a natureza exatamente causal dessa relação permaneça em aberto, dada a predominância de estudos correlacionais no campo.

Os achados reforçam o papel estratégico do professor de Educação Física como mediador do desenvolvimento psicomotor nos anos iniciais, capaz não apenas de promover experiências corporais estruturantes, mas também de identificar precocemente sinais de defasagem motora que possam repercutir sobre a alfabetização. Contudo, a efetivação desse potencial esbarra em desafios concretos, entre eles a insuficiente formação docente específica sobre psicomotricidade e a persistente fragmentação curricular entre a Educação Física e as áreas diretamente responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita.

Recomenda-se, a partir destes resultados, que instituições formadoras de professores — tanto de Educação Física quanto de Pedagogia — incorporem, em seus currículos, conteúdos relativos à psicomotricidade e às suas implicações pedagógicas para a alfabetização, bem como que as redes de

ensino promovam espaços regulares de planejamento interdisciplinar entre esses profissionais. Sugere-se, ainda, que pesquisas futuras priorizem delineamentos experimentais e longitudinais, com controle de variáveis intervenientes, de modo a fortalecer as evidências sobre a efetividade de programas específicos de intervenção psicomotora sobre indicadores objetivos de alfabetização.

Como limitação deste estudo, reconhece-se o caráter qualitativo e não exaustivo da revisão integrativa realizada, restrita a produções em língua portuguesa disponíveis em acesso aberto, o que pode ter deixado de incorporar contribuições relevantes publicadas em outros idiomas ou em bases de dados não consultadas. Ainda assim, considera-se que os resultados aqui sistematizados oferecem subsídio consistente para o fortalecimento da Educação Física como componente curricular estratégico no ciclo de alfabetização, reafirmando a centralidade do corpo como via legítima e necessária de acesso ao conhecimento nos primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, R. **Alfabetização e psicomotricidade**. São Paulo: Edicon, 2020.

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda de Souza; OLIVEIRA, Gislene de Campos. **A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

ARAUJO, Mauricio P.; BARELA, José A.; CELESTINO, Melissa L.; BARELA, Ana Maria F. **Contribuição de diferentes conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental I para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 18, n. 3, p. 153-157, maio/jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922012000300002>.

ATHAYDE, André Luiz Mendes; VIEIRA, Guilherme Carvalho; BICALHO, Lucas Matheus Araújo; MARQUIOLI, Stefany Reis; ALVES, Luís Fernando de Souza. **Alfabetização e psicomotricidade: uma revisão de literatura sobre desafios e relações com a educação física**. RENEF – Revista Eletrônica Nacional de Educação Física, Montes Claros, v. 16, n. 26, p. 109-121, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46551/rn2025162600137>.

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

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRAINER, D. E. S.; BONIN, S. F. O. **Psicomotricidade, leitura e escrita: bases teóricas de uma relação. Contraponto: discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 2, n. 2, p. 146-160, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21166/ctp.v2i2.2020>.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GOMES, Vanessa Souza do Sacramento; COSTA, Elizete Brito da Silva; BARROS, Claudia Araujo Urbano. **Alfabetização e psicomotricidade: uma aliança pelo pleno desenvolvimento da criança.** Revista Educação Pública, v. 20, n. 45, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/alfabetizacao-e-psicomotricidade-uma-alianca-pelo-pleno-desenvolvimento-da-crianca>. Acesso em: 14 jul. 2026.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física.** Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p32>.

ROSA NETO, Francisco; XAVIER, Regina Ferrazoli Camargo; SANTOS, Ana Paula Marília dos; AMARO, Kassandra Nunes; FLORÊNCIO, Rui; POETA, Lisiane Schilling. **A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares.** Revista CEFAC, v. 15, n. 4, p. 864-872, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000400015>.

SILVA, Cristiane Garcia de Lima Simões; ANDRIEU, Bernard; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **A psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo na educação física.** Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1041-1054, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85386>.

SOUSA, M. P.; PEIXOTO, R. C. **A contribuição da Educação Física para alfabetização. Lecturas: Educación Física y Deportes**, ano 11, n. 103, 2006.

THOMÉ, Simone Reis. **A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da aprendizagem em estudantes do Ensino Fundamental I.** 2022. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Catanduva, 2022.

A DIDÁTICA NO ENSINO DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



HELOÍSA SALVATIERRA BAYER

Graduação em Pedagogia pela UNIP- Universidade Paulista (2021); Especialista em Educação Inclusiva pela FAMEESP - Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2023); Professora Educação Básica - na EMEF Frei Antônio Sant'Ana Galvão.

RESUMO

O presente estudo aborda a didática no ensino da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando a importância das práticas metodológicas para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos. O objetivo consistiu em investigar os métodos utilizados pelos docentes no ensino da literatura, analisando sua contribuição para o desenvolvimento do letramento literário e para a recepção do texto literário pelos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação literária, o letramento literário e as diretrizes educacionais brasileiras. A análise evidenciou que os documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, atribuem papel relevante à literatura na formação integral dos estudantes, estimulando competências interpretativas, sensibilidade estética e pensamento crítico. Os resultados apontam que a atuação do professor como mediador da leitura, associada à utilização de metodologias adequadas, como sequências didáticas e estratégias de letramento literário, favorece a aproximação dos alunos com os textos literários. Conclui-se que o ensino da literatura deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, promovendo experiências significativas de leitura capazes de contribuir para a formação cultural, social e humana dos estudantes, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua participação crítica na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Letramento literário. Práticas pedagógicas. Formação de leitores. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura traz consigo o desafio de formar leitores que compreendam o verdadeiro significado do texto literário. Isso não se resume apenas à aquisição de conhecimento sobre diversos textos, autores e datas históricas, mas é fundamentalmente compreender o significado que a literatura representa para si mesma. Para isso, o professor tem a incumbência rigorosa de ensinar literatura através de suas próprias experiências com o texto literário.

Para que os alunos se sintam atraídos pela literatura, é necessário que percebam a aproximação-apropriação e o domínio do professor em relação ao contato com a literatura. Além disso, é importante adotar metodologias que gerem expectativas positivas, estimulem o confronto entre as ideias e forneçam as bases para os processos cognitivos e as relações conceituais que darão suporte ao exercício do pensamento crítico e reflexivo desde os primeiros contatos com a literatura no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é fundamental que se adote uma abordagem adequada ao texto literário no Ensino Fundamental, com o objetivo de promover uma experiência literária mais plena de significado e desenvolver as competências leitoras dos alunos. Isso deve levar em consideração as prescrições dos documentos normativos que regem a educação básica e os contextos de recepção. Por meio de um estudo detalhado, é possível compreender a importância desses aspectos na prática docente e na formação dos alunos como leitores críticos e reflexivos.

O presente estudo busca explorar questões relevantes acerca do ensino de literatura no contexto da educação literária. Especificamente, visa a obtenção de respostas para as seguintes perguntas: Como se pode definir a importância dos métodos adotados nas práticas de ensino de literatura para uma formação literária adequada? De que maneira ocorre a recepção do texto literário pelos estudantes do Ensino Fundamental, em relação a uma proposta de ensino baseada no uso de sequências didáticas? De que forma o docente pode incentivar a apreciação e o interesse pela literatura em seus alunos?

Por meio da abordagem dessas questões, busca-se compreender o papel dos métodos pedagógicos na formação literária dos alunos, bem como a influência desses métodos no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas na leitura e produção de textos literários. Para tanto, serão explorados os efeitos de uma proposta de ensino fundamentada no uso de sequências didáticas e a importância da adoção de metodologias que visem estimular a apreciação e o gosto pela literatura, desde as primeiras experiências dos alunos com o texto literário.

O objetivo geral deste estudo é realizar uma investigação sobre as práticas metodológicas aplicadas pelo docente ao ensino de literatura no Ensino Fundamental. Os objetivos específicos incluem examinar as principais teorias e práticas relacionadas à importância, características e funcionalidades dos métodos utilizados para ensinar literatura no Ensino Fundamental, bem como refletir sobre o comprometimento do professor e o empenho do alunado no que diz respeito à recepção ao texto literário.

O motivo de escolha deste tema se justifica pela relevância do assunto, que é evidenciada pela análise, observações e reflexões sobre questões relativas ao ensino de literatura no nível Fundamental. Além disso, examina-se os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores para abordar textos literários, os diferentes tipos de métodos empregados e sua funcionalidade. O docente encontra na literatura teórica, nas diretrizes institucionais e nas práticas cotidianas escolares os elementos necessários para construir um debate sobre os rumos para a educação literária, diante dos desafios educacionais contemporâneos.

O estudo acerca do tema exposto será uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, envolvendo a revisão bibliográfica para se alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Segundo Amaral (2017), a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciará todas as etapas demais etapas, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho, ou seja, consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações que possam dar explicações sobre o tema e favorecer o alcance dos objetivos propostos.

O TEXTO E AS PRÁTICAS DE LINGUAGENS NOS PCNS E NA BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos norteadores da prática educacional no Brasil, que têm como objetivo fornecer diretrizes para a organização e desenvolvimento dos currículos escolares. A linguagem é um dos principais eixos presentes nos PCNs e na BNCC, sendo considerada essencial para a construção do conhecimento. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as práticas de linguagens propostas nos PCNs e na BNCC, enfocando a formação de leitores e produtores de texto.

No contexto dos PCNs e da BNCC, a linguagem é concebida de forma ampla, englobando diferentes modalidades, como a linguagem oral, escrita, visual, digital, gestual e corporal, valorizando a diversidade de formas de comunicação presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017). Através dessas práticas de linguagens, busca-se desenvolver habilidades de leitura, escrita, fala, escuta e interpretação de diferentes gêneros textuais, com o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos (MACHADO, 2015).

A relação entre o texto e as práticas de linguagens é destacada nos PCNs e na BNCC como um processo interativo, em que a linguagem é utilizada para construir e interpretar os textos, e os textos são meios para a construção da linguagem (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017). Nesse sentido, a diversidade textual é um aspecto importante nas práticas de linguagens propostas, valorizando a leitura e produção de diferentes tipos de texto, como textos literários, jornalísticos, científicos, digitais, entre outros (MORIN, 2016).

Outra habilidade destacada nos PCNs e na BNCC é a intertextualidade, que propõe que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes textos, identificando referências, alusões e influências presentes nas práticas de linguagens (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017). Isso contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada sobre os textos e sua relação com a sociedade.

A relação entre a linguagem e a sociedade também é um ponto central nos PCNs e na BNCC, destacando a importância de compreender a linguagem como uma prática social, influenciada por aspectos culturais, históricos e contextuais (ANTUNES, 2013). Essa compreensão permite aos estudantes uma visão mais ampla e crítica do uso da linguagem na sociedade em que estão inseridos.

A reflexão sobre a linguagem é uma competência estimulada pelos PCNs e pela BNCC, buscando que os estudantes analisem criticamente os diferentes usos da linguagem na sociedade, desenvolvendo uma postura reflexiva e responsável em relação à linguagem (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017). Essa reflexão é incentivada por meio do estudo de diferentes gêneros textuais, da análise crítica de discursos presentes na mídia, da reflexão sobre o uso da linguagem nas relações sociais e da produção autônoma de textos com intencionalidade e coerência (ROJO, 2018).

Os PCNs e a BNCC ressaltam a importância da formação de leitores e produtores de texto competentes, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos e para diferentes finalidades (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017). Isso implica o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, interpretação, produção textual, revisão e edição, considerando as especificidades dos gêneros textuais e das práticas de linguagens contemporâneas (DIONÍSIO, 2016).

Para tanto, os PCNs e a BNCC destacam a necessidade de um ensino de língua materna que promova o contato efetivo com diferentes tipos de texto, o desenvolvimento do repertório linguístico e cultural dos estudantes, o estímulo à produção autônoma de textos e a valorização da diversidade linguística e cultural presente na sociedade brasileira (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017).

As práticas de linguagens propostas nos PCNs e na BNCC também estão voltadas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos em relação aos discursos presentes na sociedade, incentivando a análise crítica de textos midiáticos, políticos, científicos, entre outros, e a compreensão dos diferentes posicionamentos e vozes presentes nos discursos (ROJO, 2018). Isso contribui para a formação de estudantes capazes de compreender a linguagem como uma prática social e política, e de se posicionarem de forma crítica e autônoma em relação aos discursos que circulam na sociedade.

Diante das diretrizes propostas nos PCNs e na BNCC, é evidente a importância do texto e das práticas de linguagens na formação de leitores e produtores de texto competentes, críticos e reflexivos. Através do estudo e produção de diferentes gêneros textuais, da reflexão sobre a linguagem como prática social, da análise crítica de discursos e do desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual, os estudantes podem se tornar sujeitos ativos na sociedade, capazes de compreender, interpretar e produzir textos de forma autônoma e consciente. É fundamental que os educadores estejam atentos às diretrizes dos PCNs e da BNCC, e que promovam práticas de linguagens contextualizadas, reflexivas e inclusivas, contribuindo assim para a formação de cidadãos participativos e críticos na sociedade contemporânea.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO

O letramento literário é um conceito que se refere à capacidade de compreender, interpretar e apreciar obras literárias, compreendendo a literatura como uma forma de expressão artística, cultural e histórica. O ensino do letramento literário nas escolas é de extrema importância, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação de textos literários e ampliação do repertório cultural.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância do letramento literário como um dos componentes fundamentais do ensino de língua portuguesa. Segundo os PCNs, "a leitura de textos literários, em especial aqueles da literatura brasileira, é imprescindível para o desenvolvimento da competência leitora, contribuindo para a ampliação do repertório literário e cultural dos estudantes" (MEC/SEF, 1998).

Através do ensino do letramento literário, é possível estimular nos estudantes a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade de reflexão crítica. Dionísio (2016) destaca que a literatura pode proporcionar aos estudantes a vivência de múltiplas vozes, ampliar suas experiências de mundo, desenvolver sua capacidade de compreensão do outro e de si mesmo, e contribuir para a construção de uma visão de mundo mais complexa e reflexiva.

Além disso, o letramento literário também possibilita a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de compreender e interpretar diferentes tipos de textos literários, como poesias, contos, crônicas, romances, dramas, entre outros. Conforme Magda Soares afirma em seu livro "Letramento: um tema em três gêneros", a leitura de obras literárias proporciona aos estudantes o acesso a diferentes estilos de escrita, formas de narrativa, estruturas de texto e modos de representação da realidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e plural do mundo (SOARES, 1998).

No entanto, é importante ressaltar que o ensino do letramento literário não se resume apenas à leitura de obras clássicas da literatura, mas também inclui a apreciação de textos literários contemporâneos e a promoção de práticas de escrita criativa. Nesse sentido, é fundamental que os educadores utilizem diferentes estratégias pedagógicas, como a mediação de leitura, a análise de textos literários, a discussão de temas e a produção de textos literários pelos estudantes, de forma a promover uma abordagem contextualizada e significativa do letramento literário.

Também é importante considerar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, valorizando a literatura produzida por diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, promovendo uma educação literária inclusiva e que reflita a realidade dos estudantes. Conforme Paulo Freire afirmava em suas obras sobre a educação, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, é fundamental que a literatura trabalhada em sala de aula esteja conectada com a realidade e a vivência dos estudantes, possibilitando a identificação e valorização de suas culturas e experiências.

Nesse sentido, os PCNs e a BNCC enfatizam a importância de uma abordagem intercultural na promoção do letramento literário, que contemple a diversidade de gêneros, autores e temas presentes na literatura brasileira e mundial, promovendo a valorização das múltiplas vozes literárias. Conforme os PCNs afirmam, "é importante que o ensino de literatura promova o contato com diferentes formas de expressão literária, de diferentes épocas, gêneros e culturas, possibilitando a formação de leitores plurais e críticos" (MEC/SEF, 1998).

É relevante destacar que o letramento literário não se restringe apenas à compreensão e interpretação dos textos literários, mas também à apreciação estética, à reflexão sobre as questões sociais, históricas e culturais presentes nas obras literárias, bem como à formação de uma visão crítica sobre a sociedade e o mundo. O ensino do letramento literário deve ir além da decodificação do texto, buscando a compreensão profunda das obras literárias e a formação de leitores ativos e críticos, capazes de refletir sobre o mundo e suas complexidades (ZABALA, 1998).

Para promover o letramento literário de forma efetiva, é necessário considerar as práticas de linguagem dos estudantes, suas vivências, suas experiências de leitura e escrita fora da escola, buscando estabelecer uma relação significativa entre a literatura e a realidade dos estudantes. A literatura pode ser uma ponte entre a vida dos estudantes e a escola, possibilitando a conexão entre suas vivências cotidianas e as experiências de leitura e escrita na escola (LAJOLO, 1999).

Dessa forma, o ensino do letramento literário contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando o pensamento crítico, a imaginação, a sensibilidade estética e a compreensão do mundo ao seu redor. Para Regina Zilberman a literatura é um espaço privilegiado de formação cultural, emocional e ética dos estudantes, possibilitando a construção de uma visão de mundo mais ampla e crítica (ZILBERMAN, 2003).

Em síntese, o letramento literário e o ensino da literatura nas escolas são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes como leitores críticos, autônomos e sensíveis, capazes de compreender, apreciar e refletir sobre as obras literárias em sua complexidade e diversidade. Para isso, é importante que os educadores busquem uma abordagem intercultural, que valorize a pluralidade de vozes e experiências presentes na literatura, e que estabeleçam conexões significativas entre as vivências dos estudantes e as obras literárias trabalhadas em sala de aula.

Além disso, é necessário considerar as práticas de linguagem dos estudantes, suas experiências de leitura e escrita fora da escola, e promover atividades que estimulem a leitura prazerosa e reflexiva, a produção de textos literários e a discussão crítica sobre as obras lidas. É importante também que os educadores estejam atualizados em relação à produção literária contemporânea, incluindo autores e autoras de diferentes origens e estilos literários, possibilitando assim uma ampla visão do cenário literário atual.

Outro ponto relevante é a promoção da equidade no ensino do letramento literário, garantindo que todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem social, cultural ou étnica, tenham acesso a uma educação literária de qualidade. Isso implica em selecionar obras literárias que representem a diversidade cultural e étnica do país, incluindo autores e autoras negros, indígenas, LGBTQI+, entre outros, e que abordem temas relevantes para a realidade dos estudantes, como questões sociais, ambientais e de gênero.

É fundamental promover estratégias de mediação de leitura que auxiliem os estudantes na compreensão e interpretação das obras literárias, incentivando a construção de significados, o diálogo e a troca de ideias.

É importante também proporcionar momentos de leitura autônoma, em que os estudantes possam escolher as obras que desejam ler e ter autonomia na sua leitura, estimulando assim o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e compreensão.

Por fim, é importante destacar que o letramento literário vai além do ensino formal, envolvendo também a promoção da leitura fora do ambiente escolar, por meio de projetos de incentivo à leitura, parcerias com bibliotecas e outros espaços culturais, e o estímulo ao acesso a diferentes suportes e formatos literários, como livros, revistas, quadrinhos, audiobooks, e-books, entre outros.

Em suma, o letramento literário e o ensino da literatura têm um papel fundamental na formação dos estudantes como leitores críticos, autônomos e sensíveis, capazes de compreender e apreciar as obras literárias em sua diversidade cultural, social e estética, e de refletir sobre o mundo ao seu redor. Para tanto, é necessária uma abordagem intercultural, práticas pedagógicas que considerem as vivências dos estudantes, equidade na seleção das obras literárias, estratégias de mediação de leitura e a promoção da leitura fora do ambiente escolar. Dessa forma, o letramento literário contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando sua visão de mundo, estimulando sua imaginação, criatividade e pensamento crítico, e possibilitando o acesso a diferentes culturas, realidades e perspectivas por meio da literatura.

O ENSINO DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A recorrência ao artigo 35 da Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN) nº 93,94/96 inciso III (aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico), justifica-se a preocupação da literatura como a função de permitir ao educando autonomia intelectual, competência e capacidade crítica contribuindo também em sua formação humanística.

Antônio Cândido, em seu ensaio *O direito à literatura* (1995, p.54) diz que:

“A docência do ensino de literatura não pode perder de vista a sua preocupação com o letramento literário, ferramenta importante na formação do leitor literário, ou “letrar” literariamente para que o educando possa descobrir todo o horizonte literário através de textos literários nos seus diversos gêneros; além do mais, o aluno aprenderá a convivência com as leituras literárias e despertará para o prazer da leitura, ao mesmo tempo em que o educa em sua formação estética e humanista.”

É importante enfatizar que o educando só terá efetivamente experiência literária pela vivência literária, em sala de aula com textos literários. Para aprender a descobrir a especificidade da linguagem do discurso literário que a diferencia das demais.

A preocupação da docência no ensino da literatura é priorizar o manuseio dos diversos gêneros literários (poéticos, dramáticos, ficcionais). Possibilitar o acesso a esse material literário é também uma maneira de democratizar uma produção cultural inacessível a alguns leitores, principalmente da rede pública de ensino em razão de sua realidade social que os distancia de uma produção literária mais seletiva (SILVEIRA; BATISTA, 2019).

Bakhtin (1981) formula o conceito de polifonia trazendo uma contribuição relevante na orientação para uma modalidade de leitura quando propõe estabelecer com o texto literário o dialogismo, pois vai além da estrutura interna da obra e envereda para uma leitura de pluralidade discursiva por meio de diferentes vozes que ecoam no texto literário. A contribuição de Bakhtin é também esclarecedora na prática da docência, ao abolir a ideia de um significado único e propor uma leitura em que se estabeleça a disseminação de sentidos expressa pela diversidade de leitores.

Formar o leitor crítico na escola é um desafio para docência do ensino da literatura. Munir-se de instrumentos para chegar até a obra, preocupar-se com o gosto, não perder de vista a tradição literária constituem um caminho a ser percorrido. Além desses procedimentos, torna-se importante refletir sobre que métodos utilizar para se ter êxito dessa tarefa (PORTO; PORTO, 2015).

A responsabilidade da docência no ensino da literatura é, de fato, privilegiar a leitura literária que ajude ao aluno na formação de leitor crítico. De acordo com Roca (2009) é imprescindível motivar a leitura literária com atividades que despertem crianças e jovens ao interesse imediato ao prazer da leitura e não

apenas como exercício escolar; ao se sentir respeitado em suas competências de leitor e crítico, o aluno iniciará a construção do seu próprio saber e se formará um leitor autônomo na busca de outras leituras literárias.

A prática da docência no ensino da literatura exige do professor a tarefa de ser antes de tudo leitor. No exercício de sua função de mediador nas práticas escolares de leituras literárias, cabe ao professor criar estratégias de eficiência e operacionalidade na sua incumbência de fazer uma escolha apropriada do material literário a ser trabalhado em sala de aula (DOMINGUES et al, 2020).

Para execução do seu trabalho, é necessário vinculá-lo a um projeto pedagógico de leitura literária a ser executado nos níveis escolares fundamental e/ou médio. Tendo em meta atrair futuros leitores. Cabe a instituição escolar a preocupação de criação de salas de leitura, ciranda de poesias, jornais escolares, espaço reservado à literatura, visitas às bibliotecas públicas, às livrarias, às feiras de livro e outros. Através dessas diversas práticas de leitura, os alunos se munem de recursos intelectuais e linguísticos para sua inserção na vida pública (FERNANDES, 2004).

Falar do ensino da literatura é também fazer uma reflexão sobre o currículo do conteúdo desta disciplina. É necessário apenas muni-lo do que é essencial, e trabalhar no sentido de enxugar o excesso que há no currículo. A instituição escolar além de refletir sobre o papel de um currículo viável ao ensino da literatura é importante transformar o próprio espaço escolar em um ambiente de vivência literária.

No ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental, é importante que o aluno veja a literatura como linguagem, como instituição onde ele possa descobrir mundos imaginários, sensibilidades humanas, expressões poéticas, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade comunica e discute simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias. Então, vejam é imprescindível a literatura no currículo escolar.

Segundo a opinião de Lajolo (2001, p.106) o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Outro aspecto a ser considerado: que a prática da leitura patrocinada pela escola não tire do educando a possibilidade de uma maior liberdade na escolha de suas leituras. Por compreendermos que a leitura só se torna livre quando se respeita ao menos em momentos iniciais de aprendizado (fundamental) o prazer ou aversão do aluno em relação ao livro indicado pelo professor.

Para os professores do ensino da literatura nos níveis fundamental e/ou médio, é imprescindível que eles tenham compreensão do que seja o letramento literário. Entendemos que é o estado ou condição daquele que faz usos da literatura. Este processo de construção social poderá começar bem antes da aprendizagem do aluno, dos mecanismos da leitura e da escrita. Sua convivência com a literatura poderá iniciar pela oralidade quando ouve histórias, cordel, provérbios, cantorias e outros gêneros.

Depois na escola, quando aprende a ler e a escrever, esse repertório cresce e diversifica-se, pois o aluno terá outras experiências agora, como os textos impressos: jornais, revistas e textos literários. Estabelecendo, pois uma interlocução com outras instâncias e espaços literários, o aluno caminhará em busca de sua autonomia de leitor. Portanto, compreendemos que o letramento literário deve trabalhar especificamente com obras literárias, cabendo aos professores uma abordagem metodológica ao incentivá-lo e orientá-lo na leitura.

No processo do letramento literário, alguns procedimentos são necessários: que o leitor crie vínculos com a obra literária, e ao interpretá-la socialize esta experiência e as reflexões sobre a leitura com outros interessados em descobrir a literatura; a leitura compartilhada permite que o aluno leitor construa coletivamente o sentido do texto.

No letramento literário, é preciso que além dos professores procurem criar possibilidade da prática de leitura literária, esta prática seja incentivada para que o estudante construa com autonomia a sua história de leitor. Porém todos esses procedimentos, compreendemos sejam ancorados em projetos de leituras literárias.

Dentre algumas metodologias que circulam como proposta de trabalho para o ensino da literatura destacou a do professor Rildo Cosson (2010): trata-se de um “esquema” ou uma metodologia para o ensino da leitura da literatura constando de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na motivação, deve-se procurar estabelecer um elo entre aluno e tema escolhido para o projeto de leitura, criando uma estratégia para a sua recepção ao texto literário que será lido. Na introdução, proceder a uma contextualização da obra e autor, depois iniciar a leitura e posteriormente a introdução (COSSON, 2010). Cabe então ao professor desenvolver o estímulo e a leitura literária em cada etapa da escolaridade, promovendo, pois, experiências literárias de seus alunos.

Segundo Leal e Albuquerque (2010), para educar o aluno literariamente, é necessário em princípio, refletir sobre os rituais de iniciação à leitura, criando expectativas para a descoberta do universo literário; provocando uma interação entre a obra e o leitor; preparando-os para as reflexões sobre as leituras realizadas.

Então, nesse percurso de formação de leitores, as práticas escolares devem oferecer instrumentos para penetração mais aguda nas obras com o objetivo de chegar à formação do leitor crítico. Para isso, a importância do professor como mediador desse processo, que seja um professor que compreenda que a leitura constitui uma prática social e que o ato de ler no momento da leitura estabelece uma troca de valores, crenças, gostos que pertencem não apenas à instância do leitor, porém a todo um conjunto sociocultural.

Esta responsabilidade compete à escola e aos professores que, ao desempenhar sua função, esta sirva de reflexão e redirecionamento da prática literária, para que possa transformar o aluno no leitor crítico e não num indiferente a qualquer leitura, como às vezes acontece por falhas na condução das práticas de leituras.

Enfim, consideramos que a ênfase dada à formação do sujeito leitor é o caminho para se chegar ao leitor crítico e, portanto, também um exercício de cidadania. Mas para isso, é necessária uma prática pedagógica eficiente que dê suporte ao aluno para realizar o esforço intelectual de ler não só textos simples, mas também aqueles nos quais saberá usar as estratégias de leitura que aprendeu no decorrer de sua formação de leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido neste trabalho, fica evidente a importância do letramento literário e do ensino da literatura como práticas de linguagem nos currículos escolares. Através do contato com obras literárias e do desenvolvimento de habilidades interpretativas, críticas e estéticas,

os estudantes são incentivados a desenvolver sua imaginação, criatividade, pensamento crítico e consciência social.

Através da leitura e interpretação de diferentes gêneros literários e da reflexão sobre temas relevantes presentes nas obras, os estudantes podem compreender e interpretar o mundo ao seu redor de forma mais profunda e reflexiva, ampliando sua visão de mundo e sua compreensão da complexidade das relações humanas e sociais.

Além disso, o letramento literário contribui para a valorização da diversidade cultural e para o desenvolvimento da empatia, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de se conectar com diferentes culturas, realidades e perspectivas presentes nas obras literárias.

É fundamental que o ensino da literatura vá além do simples ensino das habilidades de leitura e escrita, promovendo práticas de leitura como uma prática social e cultural, estimulando a produção escrita criativa, o diálogo, a reflexão e a apreciação estética. Desta forma, é importante que os estudantes tenham acesso a diferentes ambientes de leitura, como bibliotecas, livrarias e eventos culturais, que possibilitem o contato com uma variedade de obras literárias e estimulem o interesse e o prazer pela leitura.

Portanto, é essencial que os educadores e educadoras considerem a importância do letramento literário e do ensino da literatura como práticas de linguagem nos currículos escolares, promovendo a formação integral dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e culturalmente competentes.

Por fim, é necessário que haja um comprometimento contínuo das instituições educacionais e dos educadores em promover práticas de letramento literário e ensino da literatura que sejam inclusivas, diversificadas e contextualizadas, considerando a realidade e as necessidades dos estudantes. Somente assim será possível aproveitar todo o potencial transformador que a literatura pode oferecer na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, reflexiva e culturalmente rica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com Palavras: Coesão e Coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. SP: Hucitec. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros e Práticas Discursivas nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

- DOMINGUES, Chirley; DEBUS, Eliane Santana Dias; JULIANO, Dilma Beatriz Rocha. **Literatura e Ensino: Uma reflexão a partir da formação de professores**. EntreLetras, v. 11, n. 3, p. 259-272, 2020.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Práticas de leitura escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. Editora Moderna, 2001.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Literatura e formação de leitores na escola. Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010.
- PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **Formação de leitores e livro didático: potencialidades e desafios no ensino de literatura**. Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 5, n. 3, p. 89-104, 2015.
- ROCA, Glòria Durban. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Artmed Editora, 2009.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis. **Ensino de literatura e de leitura literária**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Paulus, 2006.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS



ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

Graduação em Letras Português /Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós-graduação, lato senso em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

O presente artigo discutiu o uso de plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando suas possibilidades pedagógicas, seus limites formativos e as exigências de mediação docente diante da cultura digital. O problema que orientou a reflexão foi: de que modo as plataformas educacionais podem favorecer a aprendizagem nos anos iniciais sem reduzir o ensino a atividades automatizadas, fragmentadas ou excessivamente dependentes de recursos digitais? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil. A pesquisa assumiu caráter bibliográfico e qualitativo, apoiando-se em autores da educação, da mediação tecnológica e dos multiletramentos, bem como em documentos normativos brasileiros. A análise indicou que tais plataformas podem enriquecer o repertório formativo dos estudantes quando articuladas ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e à leitura crítica dos dados gerados. Concluiu-se que o valor educativo desses ambientes não reside na ferramenta em si, mas na forma como o professor os integra às experiências de leitura, escrita, investigação, colaboração e autoria nos primeiros anos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformas educacionais; Ensino Fundamental; Anos iniciais; Mediação digital; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discussed the use of educational platforms in Elementary School – Early Years, considering their pedagogical possibilities, formative limits, and the need for teacher mediation

within digital culture. The guiding research problem was: how can educational platforms support learning in the early years without reducing teaching to automated, fragmented, or excessively technology-dependent activities? The objective was to analyze educational platforms as environments that support pedagogical work, observing their contributions to school practices, learning monitoring, and the expansion of languages present in children's everyday school experiences. The study adopted a bibliographic and qualitative approach, based on authors from the fields of education, digital mediation, and multiliteracies, as well as Brazilian normative documents. The analysis indicated that these platforms could enrich students' formative repertoire when connected to planning, pedagogical intentionality, and critical interpretation of generated data. The study concluded that the educational value of these environments does not lie in the tool itself, but in how teachers integrate them into experiences of reading, writing, inquiry, collaboration, and authorship during the first years of schooling.

KEYWORDS: Educational platforms; Elementary School; Early years; Digital mediation; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A presença de plataformas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela uma tensão que já não pode ser tratada como modismo escolar. De um lado, a infância convive com telas, jogos, vídeos, aplicativos e linguagens híbridas; de outro, a escola ainda carrega modos de ensinar centrados na repetição, na cópia e na transmissão linear. Nesse intervalo, surge uma pergunta pedagógica incômoda: como inserir ambientes digitais sem empobrecer a experiência humana da aprendizagem?

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, essa discussão exige cuidado maior, porque a criança está em processo intenso de alfabetização, socialização, construção de autonomia e ampliação das formas de expressão. A plataforma, nesse contexto, pode organizar tarefas, disponibilizar trilhas, registrar avanços e aproximar diferentes linguagens. Ainda assim, quando usada como simples repositório de exercícios, tende a transformar a mediação pedagógica em procedimento técnico, esvaziando a escuta, a conversa, o erro produtivo e a invenção infantil.

A Base Nacional Comum Curricular compreende a cultura digital como dimensão formativa da Educação Básica, especialmente quando propõe que os estudantes utilizem tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018, p. 9). Essa orientação desloca o debate: não se trata apenas de usar plataformas, mas de formar sujeitos capazes de ler, produzir, interagir e participar em ambientes atravessados por códigos, imagens, sons, dados e redes.

As plataformas educacionais, quando integradas ao planejamento, podem colaborar com a personalização de percursos, com o acompanhamento de aprendizagens e com a diversificação das atividades. Entretanto, convém refletir sobre o risco de confundir personalização com isolamento do estudante diante da tela. A aprendizagem infantil se fortalece em interação, oralidade, gesto, brincadeira, mediação e vínculo. Por isso, qualquer ambiente digital precisa ser situado dentro de uma proposta pedagógica mais ampla, sensível às singularidades da turma.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ajudam a compreender que a mediação digital ganha sentido quando amplia possibilidades de participação, comunicação e construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva impede a leitura ingênua das plataformas como solução pronta para problemas históricos da escola. O recurso pode favorecer o trabalho docente, mas não substitui a interpretação pedagógica, a intervenção sensível, a seleção criteriosa de atividades e a articulação entre currículo, infância e realidade social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando suas contribuições, limites e implicações para a mediação docente. O estudo assume abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, e dialoga com documentos oficiais e autores que discutem educação, cultura digital e práticas escolares. A reflexão parte da ideia de que a tecnologia educacional só se torna formativa quando se deixa atravessar por intencionalidade humana.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS

As plataformas educacionais passaram a ocupar lugar expressivo nas escolas brasileiras, sobretudo após a ampliação do ensino remoto e das políticas de conectividade. Nos anos iniciais, elas aparecem como ambientes de leitura, jogos, avaliações, videoaulas, atividades adaptativas, portfólios e comunicação com as famílias. Essa multiplicidade, porém, não garante qualidade pedagógica. O mesmo recurso pode favorecer uma experiência investigativa ou reforçar práticas mecânicas, dependendo das escolhas didáticas que orientam seu uso.

Quando se fala em plataforma educacional, é preciso evitar uma compreensão estreita, limitada ao ambiente virtual onde se depositam atividades. Uma plataforma pode funcionar como espaço de circulação de textos, imagens, vídeos, registros, jogos, produções autorais e interações. Nesse sentido, ela se aproxima de um ecossistema pedagógico, pois articula materiais, sujeitos, tempos e formas de acompanhamento. O problema surge quando essa organização passa a comandar o currículo, e não a servi-lo.

Nos anos iniciais, a mediação digital precisa respeitar o modo como a criança aprende: tocando, perguntando, errando, comparando, narrando, escutando e reorganizando sentidos. Por essa razão, atividades em plataformas não deveriam substituir vivências concretas, rodas de conversa, leitura compartilhada, escrita coletiva e exploração do ambiente. A potência está na articulação. Uma atividade digital sobre formas geométricas, por exemplo, ganha densidade quando dialoga com objetos da sala, desenhos, construções e verbalizações infantis.

Kenski (2012) observa que as tecnologias transformam relações com o conhecimento, com o tempo e com os modos de comunicação. Essa leitura ajuda a perceber que a escola não enfrenta apenas a chegada de novas ferramentas, mas uma reorganização das práticas culturais. A criança que acessa vídeos, jogos e narrativas interativas fora da escola já participa de um universo semiótico complexo. A questão pedagógica é converter essa familiaridade dispersa em experiência crítica, orientada e significativa.

A cultura digital, nesse sentido, não deve ser tomada como sinônimo de habilidade operacional. Saber clicar, arrastar, responder ou assistir não significa compreender, selecionar, comparar, produzir e argumentar. A plataforma pode criar oportunidades para desenvolver essas capacidades quando propõe desafios interpretativos, situações colaborativas e produção de autoria. Caso contrário, reduz o estudante a

usuário obediente de comandos, repetindo uma lógica pouco compatível com a formação crítica prevista pela BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

Rojo e Moura (2012) contribuem para esse debate ao enfatizar os multiletramentos, conceito que amplia a compreensão de leitura e escrita diante da diversidade cultural e semiótica. Nas plataformas educacionais, textos verbais convivem com ícones, imagens, vídeos, áudios, mapas, gráficos e jogos. Essa combinação pode enriquecer o repertório formativo das crianças, desde que o professor trabalhe os sentidos produzidos por essas linguagens, e não apenas a resposta correta ao final da atividade.

A presença das plataformas nos anos iniciais também pode contribuir para o acompanhamento da aprendizagem. Relatórios, trilhas, tempos de acesso e registros de desempenho oferecem pistas sobre avanços e dificuldades. Contudo, dados educacionais não falam sozinhos. Eles precisam ser interpretados à luz da trajetória do estudante, das condições de acesso, da participação em sala, das intervenções realizadas e dos contextos familiares. Transformar número em diagnóstico exige prudência, escuta e responsabilidade pedagógica.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, ao tratar da Computação na Educação Básica como complemento à BNCC, reforça a necessidade de inserir conhecimentos relacionados à cultura digital, ao pensamento computacional e ao mundo digital desde a Educação Básica. Essa orientação fortalece a ideia de que as plataformas devem ser pensadas dentro de uma política curricular mais ampla, e não como recurso periférico ou eventual.

Esse movimento, entretanto, precisa ser conduzido com atenção às desigualdades. A UNESCO (2023) alerta que a mediação tecnológica pode ampliar oportunidades, mas também aprofundar exclusões quando conectividade, formação docente e condições materiais não são garantidas. Nos anos iniciais, essa desigualdade aparece com força: algumas crianças acessam plataformas em casa, com apoio familiar e bons equipamentos; outras dependem apenas da escola. A promessa de inovação, nesse caso, precisa enfrentar a realidade concreta.

Plataformas educacionais também interferem na organização do trabalho docente. Elas podem economizar tempo em tarefas repetitivas, reunir materiais, facilitar devolutivas e permitir acompanhamento mais sistemático. Ainda assim, há o risco de intensificação do trabalho, quando o professor passa a alimentar sistemas, corrigir atividades digitais, responder mensagens, analisar relatórios e adaptar conteúdos sem apoio institucional.

Nos anos iniciais, a avaliação por meio de plataformas exige cuidado ético e pedagógico. Crianças pequenas podem demonstrar saberes por fala, gesto, desenho, tentativa, brincadeira e interação, formas nem sempre capturadas por testes automatizados. A plataforma registra uma parte do processo, não sua totalidade. Por isso, convém articular dados digitais com observações docentes, produções em caderno, rodas de conversa, projetos e atividades presenciais. Avaliar, nessa etapa, continua sendo interpretar percursos humanos.

Assim, as plataformas educacionais podem favorecer a cultura digital escolar quando deixam de ser vitrines de modernização e passam a compor práticas significativas. Seu valor cresce quando ajudam a criança a ler melhor, escrever com mais intenção, investigar problemas, colaborar com colegas e compreender criticamente os ambientes digitais. A questão central, portanto, não está em aceitar ou recusar a tecnologia, mas em definir que projeto de infância, escola e aprendizagem orienta seu uso cotidiano.

MEDIAÇÃO DOCENTE, APRENDIZAGEM E LIMITES PEDAGÓGICOS DAS PLATAFORMAS

A mediação docente permanece como eixo decisivo no uso de plataformas educacionais nos anos iniciais. Sem ela, o ambiente digital tende a se transformar em sequência de comandos, pontuações e respostas rápidas. Com ela, pode virar espaço de experimentação, retomada, autoria e diálogo. O professor interpreta a proposta, antecipa dificuldades, seleciona percursos, contextualiza atividades e cria pontes entre o que aparece na tela e o que a criança vive, fala, imagina e aprende.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) defendem que metodologias híbridas podem reorganizar tempos e espaços de aprendizagem, desde que a integração entre presencial e digital seja planejada com clareza. Nos anos iniciais, essa integração precisa ser delicada, porque as crianças ainda dependem fortemente da orientação adulta. A plataforma pode oferecer uma trilha, mas o professor precisa transformar essa trilha em percurso formativo, com pausas, retomadas, intervenções, escutas e reelaborações coletivas.

Um equívoco frequente consiste em associar plataforma educacional à autonomia imediata. Crianças pequenas podem desenvolver independência progressiva, mas isso não ocorre apenas porque acessam um ambiente digital. A autonomia se constrói com combinados, orientação, repetição significativa, confiança e compreensão dos objetivos. Quando a plataforma é lançada sem mediação, muitos estudantes apenas cumprem etapas, buscam acertos, clicam por tentativa ou dependem de ajuda externa. A autonomia, nesse caso, torna-se aparência de participação.

A escolha das atividades precisa dialogar com os objetivos de aprendizagem. Um jogo digital pode favorecer memória, vocabulário, cálculo mental ou reconhecimento de padrões, mas nem sempre promove compreensão profunda. Uma videoaula pode introduzir um tema, mas raramente substitui a conversa pedagógica. Um questionário pode indicar indícios de desempenho, mas não revela sozinho o raciocínio infantil. O professor, ao articular esses recursos, preserva a complexidade da aprendizagem contra simplificações técnicas.

Valente (2018) argumenta que as tecnologias digitais podem apoiar metodologias ativas quando os estudantes participam da construção do conhecimento, resolvem problemas e produzem sentidos. Nos anos iniciais, essa participação precisa considerar a linguagem da infância. Projetos com plataformas podem envolver criação de histórias digitais, registros de experiências, mapas simples, jogos produzidos pela turma, leitura de imagens, pesquisas orientadas e socialização de descobertas. A criança deixa de ser consumidora de telas e passa a autora.

A mediação docente também envolve curadoria. Nem toda plataforma adequada tecnicamente é pertinente pedagogicamente. É necessário observar linguagem, acessibilidade, segurança, clareza das propostas, pertinência curricular, estímulo à colaboração, possibilidade de feedback e respeito ao ritmo infantil. Recursos com excesso de estímulos, competição exagerada ou recompensas imediatas podem dispersar a atenção e empobrecer o vínculo com o conhecimento. A escolha responsável exige olhar pedagógico, não apenas adesão a soluções oferecidas pelo mercado.

Outro ponto sensível diz respeito à relação entre plataforma e alfabetização. Nos anos iniciais, ler e escrever não se restringe a reconhecer letras ou responder exercícios. Alfabetizar envolve compreensão do sistema de escrita, práticas sociais de leitura, produção textual, oralidade, escuta, memória cultural e autoria. Plataformas podem apoiar esse processo com jogos fonológicos, bibliotecas digitais, leitura guiada

e produção multimodal. Contudo, o trabalho alfabetizador precisa continuar ancorado em interações reais com textos e sujeitos.

A participação das famílias também merece atenção. Muitas plataformas enviam tarefas para casa, comunicados, relatórios e orientações. Essa aproximação pode favorecer acompanhamento, mas também gerar pressão, desigualdade e excesso de responsabilização familiar. Nem todas as famílias têm tempo, escolaridade, internet ou domínio digital para acompanhar as atividades. A escola precisa comunicar com clareza, evitar sobrecarga e garantir que o estudante não seja prejudicado por condições externas que escapam ao seu controle.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, traz implicações importantes para o uso de plataformas educacionais, pois envolve coleta, armazenamento e tratamento de dados de crianças. No ambiente escolar, essa questão exige cuidado redobrado: cadastros, relatórios, imagens, acessos e desempenhos não podem ser tratados como informações neutras. A gestão escolar precisa observar segurança, consentimento, finalidade pedagógica e transparência, preservando direitos dos estudantes e de suas famílias.

A formação docente aparece, então, como condição indispensável. Não basta ensinar o professor a operar menus, inserir turmas ou gerar relatórios. É preciso discutir concepções de aprendizagem, critérios de seleção, ética digital, acessibilidade, avaliação, inclusão e produção de atividades. Quando a formação se limita ao treinamento técnico, a plataforma tende a ser usada de modo superficial. Quando se aproxima da prática pedagógica, ela ajuda o professor a decidir com mais autonomia e rigor.

Nos anos iniciais, a inclusão precisa atravessar qualquer proposta com plataformas. Crianças com deficiência, transtornos, dificuldades específicas ou diferentes ritmos de aprendizagem podem se beneficiar de recursos de acessibilidade, áudios, imagens, ampliação de fonte, atividades graduadas e feedbacks variados. Todavia, a inclusão não nasce automaticamente do recurso. Ela depende de planejamento, adaptação, acompanhamento e compromisso institucional. A plataforma deve ampliar possibilidades de participação, jamais funcionar como filtro silencioso de exclusão.

A mediação docente, portanto, recoloca a tecnologia em seu devido lugar: apoio, linguagem, ambiente e possibilidade, mas nunca centro absoluto do processo educativo. A criança dos anos iniciais precisa de presença, palavra, vínculo, desafio e reconhecimento. Quando a plataforma se subordina a esses princípios, contribui para uma escola mais inventiva. Quando tenta substituí-los, revela seus limites. A boa pergunta não é qual plataforma usar, mas que experiência formativa se pretende construir com ela.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO E EQUIDADE NOS ANOS INICIAIS

A presença das plataformas educacionais nos anos iniciais também convoca uma discussão que ultrapassa a escolha de recursos digitais. A escola pública brasileira convive com diferenças intensas de acesso, repertório familiar, conectividade, equipamentos e acompanhamento adulto. Nesse cenário, o uso de ambientes digitais pode abrir caminhos interessantes, mas também pode tornar mais visíveis desigualdades que já atravessavam a sala de aula. Por isso, falar de plataforma educacional significa falar, necessariamente, de equidade, cuidado pedagógico e responsabilidade institucional..

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança ainda está aprendendo a organizar sua rotina de estudo, compreender comandos, lidar com frustrações e construir estratégias para resolver problemas. Quando uma plataforma apresenta atividades em sequência, com prazos, pontuações e devolutivas automáticas, nem todos os estudantes respondem da mesma maneira. Alguns avançam com facilidade; outros se perdem na navegação, interpretam mal a proposta ou dependem de mediação constante. A diferença, nesse caso, não indica incapacidade, mas necessidades distintas de acompanhamento.

A inclusão digital, portanto, não pode ser confundida com simples disponibilização de login e senha. Uma criança pode estar cadastrada na plataforma e, ainda assim, permanecer excluída da experiência formativa, seja por falta de internet em casa, por dificuldade de leitura, por barreiras de acessibilidade ou por ausência de orientação. A democratização do acesso exige condições concretas de participação. Isso envolve equipamentos adequados, tempo pedagógico planejado, acompanhamento docente e atividades compatíveis com o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular afirma a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018). Essa competência ganha sentido mais profundo quando situada nos anos iniciais, etapa em que as crianças começam a perceber que a mediação digital não serve apenas para responder tarefas, mas para pesquisar, criar, registrar, comunicar e participar. O desafio está em formar usuários críticos desde cedo, sem antecipar exigências incompatíveis com a infância.

No campo da inclusão, as plataformas podem oferecer recursos relevantes para estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem. Leitores de tela, ampliação de fonte, contraste, vídeos com legenda, áudios explicativos, atividades graduadas e diferentes formas de resposta podem ampliar a participação. Entretanto, esses recursos precisam estar disponíveis, funcionar adequadamente e ser conhecidos pelos professores. A acessibilidade não pode aparecer como detalhe técnico. Ela precisa integrar o planejamento, porque aprender em condições desiguais compromete o direito à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortalece a compreensão de que barreiras comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas devem ser enfrentadas para garantir participação plena. No uso de plataformas educacionais, essa orientação impede que a escola responsabilize a criança pela dificuldade de acesso ao recurso. O foco precisa recair sobre a adaptação do ambiente, a mediação docente e a criação de alternativas. A inclusão se concretiza quando o percurso é ajustado ao estudante, não o contrário.

Também é preciso considerar que muitas plataformas trabalham com sistemas de desempenho baseados em acertos, erros, medalhas, níveis e tempo de resposta. Esses elementos podem motivar alguns estudantes, mas também podem gerar ansiedade, comparação e sensação de fracasso em crianças que precisam de mais tempo para elaborar respostas. Nos anos iniciais, o erro possui valor pedagógico importante, pois revela hipóteses, raciocínios e caminhos de pensamento. Quando o sistema apenas sinaliza certo ou errado, parte desse processo se perde.

A mediação docente, nesse ponto, torna-se indispensável para ressignificar os dados produzidos pela plataforma. Um baixo desempenho em determinada atividade pode indicar dificuldade conceitual, problema de leitura, distração, cansaço, falta de acesso ou pouca familiaridade com o ambiente digital. Sem interpretação pedagógica, o número vira rótulo. Com escuta e análise, transforma-se em pista para reorganizar o ensino. O professor precisa olhar para o relatório como indício, não como sentença sobre a aprendizagem da criança.

As famílias também ocupam lugar sensível nessa discussão. Em algumas casas, há computador, internet estável e adultos disponíveis para acompanhar as tarefas. Em outras, o celular é compartilhado, o pacote de dados é limitado e a rotina familiar não permite apoio constante. Quando a escola envia atividades digitais sem considerar essas diferenças, corre o risco de ampliar a distância entre estudantes. A plataforma, nesse caso, deixa de ser oportunidade e passa a funcionar como marcador silencioso de desigualdade.

Por essa razão, o uso das plataformas precisa ser planejado com equilíbrio entre atividades presenciais e tarefas domiciliares. É prudente que a escola garanta momentos de acesso durante o tempo escolar, especialmente para estudantes que não dispõem de condições adequadas em casa. Também convém oferecer orientações simples às famílias, evitando linguagem excessivamente técnica ou cobranças incompatíveis com sua realidade. A parceria entre escola e família deve apoiar a criança, não transferir para o lar responsabilidades que pertencem ao trabalho pedagógico.

Kenski (2012) ajuda a compreender que as tecnologias alteram ritmos, relações e modos de acesso à informação. Essa transformação, na escola, precisa ser lida com atenção social. A criança que chega aos anos iniciais já traz experiências digitais diversas, mas essas experiências não são iguais. Algumas exploram jogos educativos, vídeos, livros digitais e aplicativos de criação; outras utilizam telas quase exclusivamente para entretenimento rápido. A escola precisa organizar esse repertório disperso, transformando uso cotidiano em aprendizagem orientada.

As plataformas também podem contribuir para práticas colaborativas, desde que não sejam estruturadas apenas em atividades individuais. Fóruns simples, murais digitais, produções coletivas, registros de projetos e compartilhamento de descobertas podem aproximar os estudantes e fortalecer a autoria. Nos anos iniciais, a colaboração precisa ser mediada com cuidado, porque as crianças ainda estão aprendendo a escutar, argumentar, esperar, negociar e respeitar produções alheias. A plataforma pode apoiar esse processo quando valoriza diálogo, não somente desempenho individual.

Rojo e Moura (2012) discutem os multiletramentos como resposta às novas formas de produção de sentidos, marcadas pela diversidade de linguagens e culturas. Esse conceito ilumina o trabalho com plataformas educacionais, pois nesses ambientes a criança interage com imagens, sons, palavras, ícones, vídeos, jogos e hiperlinks. A escola precisa ensinar a ler essas linguagens, percebendo que clicar não basta. É necessário interpretar, comparar, inferir, posicionar-se e produzir mensagens em diferentes formatos.

A equidade também se relaciona à escolha dos conteúdos presentes nas plataformas. Materiais padronizados podem ignorar contextos regionais, modos de vida, culturas locais, sotaques, brincadeiras, histórias e referências próximas das crianças. Quando isso acontece, o estudante encontra atividades tecnicamente bem-organizadas, mas distantes de sua experiência. Uma plataforma mais formativa permite que o professor adapte propostas, insira produções da turma, contextualize problemas e valorize o território. A aprendizagem ganha densidade quando conversa com a vida concreta.

Moran, Masetto e Behrens (2013) defendem que a mediação pedagógica com tecnologias precisa favorecer participação, comunicação e construção coletiva. Essa perspectiva impede uma visão instrumental do recurso digital. A plataforma não deveria ser apenas local de entrega de atividades, mas espaço articulado a projetos, investigações e situações significativas. Nos anos iniciais, isso pode ocorrer por meio de sequências que envolvam leitura de histórias, produção de desenhos, gravação de relatos, pesquisas orientadas e socialização das descobertas.

Outro aspecto relevante é a proteção de dados das crianças. Plataformas educacionais costumam armazenar nome, turma, desempenho, tempo de acesso, respostas, imagens e, em alguns casos, interações. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, exige cuidado com a finalidade, a segurança e o tratamento dessas informações. No contexto escolar, esse tema precisa ser assumido pela gestão, pelos professores e pelas redes de ensino, porque dados infantis não podem circular sem critérios claros.

A ética digital, nos anos iniciais, também deve ser ensinada em linguagem adequada à infância. As crianças precisam compreender, aos poucos, que ambientes digitais têm regras, que imagens não devem ser compartilhadas sem autorização, que senhas precisam ser cuidadas e que o respeito ao colega também vale nas interações mediadas por telas. Essa aprendizagem não se faz por discurso moralizante, mas por situações concretas, combinados coletivos, exemplos cotidianos e retomadas constantes durante o uso da plataforma.

As plataformas podem favorecer a avaliação formativa quando permitem acompanhar processos, identificar dificuldades recorrentes e propor intervenções mais ajustadas. Contudo, essa possibilidade depende do modo como a escola utiliza os registros. Avaliar não é apenas comparar notas ou gerar gráficos. Nos anos iniciais, avaliação envolve observar progressos, compreender hipóteses das crianças, acolher ritmos e planejar novas mediações. O dado digital precisa dialogar com cadernos, produções orais, atividades manuais, participação em grupo e observações do professor.

A formação docente aparece novamente como condição central para que inclusão e equidade não fiquem restritas ao discurso. Professores precisam discutir acessibilidade, curadoria de recursos, leitura crítica de relatórios, proteção de dados, adaptação de atividades e integração das plataformas ao currículo. Esse processo não deve ser tratado como treinamento rápido oferecido pela empresa fornecedora do sistema. Trata-se de formação pedagógica, vinculada às necessidades reais da escola, às características das turmas e ao projeto educativo da rede.

Convém reconhecer, ainda, que nenhuma plataforma resolve sozinha problemas estruturais da educação. Falta de professores, turmas numerosas, precariedade de equipamentos, ausência de conectividade e pouca formação continuada não desaparecem com a adoção de um ambiente digital. A tecnologia pode apoiar, mas não substitui políticas públicas consistentes. Quando a plataforma é apresentada como solução total, corre-se o risco de esconder as condições materiais do ensino. A inovação verdadeira exige infraestrutura, valorização docente e compromisso com a aprendizagem.

Dessa forma, pensar plataformas educacionais nos anos iniciais sob a ótica da inclusão e da equidade significa recolocar a criança no centro da decisão pedagógica. O recurso deve servir à ampliação de oportunidades, à participação de todos, à autoria infantil e ao acompanhamento cuidadoso das aprendizagens. Quando usado com sensibilidade, pode enriquecer o percurso escolar. Quando adotado sem crítica, pode apenas digitalizar antigas exclusões. A pergunta ética permanece: quem aprende mais, quem fica de fora e por quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais retomou uma inquietação central: como inserir ambientes digitais no cotidiano escolar sem reduzir a aprendizagem

Infantil a cliques, rankings, relatórios e tarefas fragmentadas? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil.

Esse objetivo foi alcançado na medida em que a análise evidenciou a dupla face das plataformas. Elas podem ampliar repertórios, diversificar linguagens, favorecer registros, apoiar avaliações e aproximar escola e família. Ao mesmo tempo, podem reforçar desigualdades, automatizar relações pedagógicas e empobrecer a experiência escolar quando usadas sem intencionalidade. A ferramenta, isoladamente, não carrega virtude educativa. O que lhe dá densidade é o projeto pedagógico que orienta sua presença.

Nos anos iniciais, a aprendizagem exige corpo, fala, brincadeira, vínculo, imaginação e convivência. Por isso, a plataforma não deve ocupar o lugar da experiência concreta, mas dialogar com ela. O ambiente digital pode abrir caminhos para leitura, escrita, investigação e autoria, desde que conectado às práticas presenciais e às necessidades reais da turma. A criança aprende melhor quando percebe sentido no que faz, e não apenas quando avança etapas em uma trilha programada.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a mediação docente continua sendo o elemento decisivo nesse processo. O professor interpreta dados, seleciona recursos, problematiza conteúdos, acompanha dificuldades e transforma atividades digitais em experiências formativas. Essa função não pode ser substituída por relatórios automáticos nem por sequências padronizadas. Pelo contrário, quanto mais a escola utiliza plataformas, maior se torna a necessidade de formação crítica, planejamento coletivo e responsabilidade ética no tratamento das informações.

Também se reconheceu que há lacunas relevantes na literatura e nas práticas escolares. Ainda são necessários estudos sobre os efeitos das plataformas na alfabetização, na atenção das crianças, na relação com as famílias, na inclusão de estudantes com deficiência e na proteção de dados educacionais. Pesquisas futuras podem observar salas de aula concretas, escutar professores e crianças, comparar experiências institucionais e analisar como esses ambientes interferem na organização curricular dos anos iniciais.

Assim, a questão inicial retorna sob nova luz. O desafio não está em aceitar ou rejeitar plataformas educacionais, mas em decidir que infância a escola deseja formar em meio à cultura digital. Quando orientadas por mediação sensível, compromisso público e leitura crítica da tecnologia, elas podem enriquecer o percurso escolar. Quando submetidas à lógica da pressa, do controle e da padronização, tornam-se apenas máquinas de tarefa. A escolha, no fundo, é pedagógica e político-ética.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. ***Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?*** Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUCIANA MARQUES MILLOS NASHIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fundação Santo André (2010); Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Rafael.

RESUMO

O brincar é uma atividade fundamental na Educação Infantil, sendo reconhecido como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O ato de brincar permite à criança experimentar papéis sociais, resolver conflitos, exercitar a imaginação e construir conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Na prática pedagógica, o brincar não deve ser visto apenas como um momento de lazer, mas como parte integrante do processo educativo. Professores atuam como mediadores, planejando e organizando o ambiente para proporcionar experiências significativas que estimulem a criatividade e a autonomia infantil. Brincadeiras dirigidas, jogos simbólicos, atividades de faz-de-conta e exploração de materiais diversos são estratégias que promovem aprendizagens valiosas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Portanto, ao valorizar o brincar, a escola reconhece a criança como sujeito ativo na construção do saber, respeitando seu tempo, ritmo e individualidade. Conclui-se que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma prática pedagógica que deve ser intencional, planejada e constantemente refletida.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que ocorrem as descobertas mais significativas, que formam as bases para aprendizagens futuras. Nesse contexto, o brincar se

revela como uma linguagem essencial da infância e, mais do que uma simples atividade recreativa, constitui-se como um instrumento pedagógico poderoso, capaz de promover aprendizagens diversas e profundas. Ao brincar, a criança desenvolve competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras de maneira natural e prazerosa, experimentando o mundo que a cerca e atribuindo significado às suas vivências.

A ludicidade é uma característica inerente à infância e deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo. O ato de brincar não é apenas um passatempo, mas uma forma legítima de aprender, comunicar-se e se expressar. Através do faz-de-conta, das brincadeiras de construção, dos jogos de regras e das interações com os pares, as crianças ampliam seus conhecimentos, constroem valores e desenvolvem sua identidade. Quando inserido de maneira intencional no planejamento pedagógico, o brincar transforma-se em uma prática educativa rica, que respeita o tempo e o ritmo de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação brasileira, reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a infância como um tempo de descobertas, onde o conhecimento é construído a partir da ação, da experimentação e da vivência concreta. Nesse cenário, o papel do educador é fundamental, pois ele deve atuar como mediador e facilitador, criando ambientes estimulantes, acolhedores e desafiadores, que favoreçam o desenvolvimento pleno da criança.

Apesar do reconhecimento teórico e normativo da importância do brincar, ainda se observa certa resistência em algumas práticas escolares, que priorizam atividades conteudistas e deixam pouco espaço para a ludicidade. Isso se deve, muitas vezes, à falta de formação adequada dos profissionais da educação ou à pressão por resultados imediatos. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o verdadeiro significado do brincar na Educação Infantil e como ele pode ser efetivamente incorporado à prática docente de forma consciente e planejada.

Este trabalho tem como objetivo analisar o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e propondo estratégias pedagógicas que valorizem essa prática. Para isso, serão abordados fundamentos teóricos de autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, além da análise das diretrizes legais e práticas escolares. Acredita-se que, ao compreender a potência educativa do brincar, será possível construir uma prática pedagógica mais sensível, significativa e coerente com as necessidades e peculiaridades da infância.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, o brincar emerge como uma atividade essencial, não apenas como forma de entretenimento, mas como um instrumento pedagógico poderoso que promove a aprendizagem significativa.

Historicamente, o ato de brincar tem sido reconhecido por diversos estudiosos como uma prática vital para o desenvolvimento infantil. Friedrich Fröbel, por exemplo, enfatizou a importância do jogo na educação, considerando-o uma expressão natural da criança e uma ferramenta crucial para a aprendizagem.

O brincar permite que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, as brincadeiras facilitam a internalização de normas sociais e culturais, contribuindo para a formação da identidade e da autonomia.

Na prática pedagógica, é fundamental que os educadores reconheçam o valor do brincar e o integrem de forma intencional e planejada no currículo escolar. Isso implica em criar ambientes ricos e estimulantes, onde as crianças possam experimentar, descobrir e construir conhecimentos de maneira lúdica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Essa diretriz destaca a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico e legal da importância do brincar, ainda existem desafios na sua implementação efetiva nas instituições de ensino. Muitas vezes, observa-se uma valorização excessiva de atividades conteudistas em detrimento das experiências lúdicas, o que pode comprometer o engajamento e o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, explorando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e propondo estratégias para sua efetiva integração no contexto escolar. Para isso, serão abordados fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que evidenciem o potencial educativo das brincadeiras.

Acredita-se que, ao compreender e valorizar o brincar como um elemento central na educação das crianças, será possível promover uma prática pedagógica mais sensível, significativa e alinhada às necessidades e interesses da infância. Assim, o presente estudo busca contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas na Educação Infantil, reafirmando o brincar como um direito e uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O brincar é uma atividade inerente à infância e tem sido objeto de estudo de diversos teóricos da educação. Friedrich Fröbel, considerado o criador do conceito de jardim de infância, destacou a importância do jogo como meio pelo qual a criança expressa sua natureza e desenvolve suas capacidades. Para Fröbel, o brincar é a forma mais pura de expressão da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento integral.

Jean Piaget, por sua vez, enfatizou que o brincar permite à criança assimilar e acomodar novas informações, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, as brincadeiras simbólicas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, permitindo que a criança represente e compreenda o mundo ao seu redor.

Lev Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando que o brincar possibilita à criança agir além de seu nível de desenvolvimento atual, promovendo avanços significativos em suas capacidades cognitivas e sociais. Para Vygotsky, o brincar é uma atividade socialmente construída, na qual a criança internaliza normas e valores culturais.

Esses teóricos convergem na ideia de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma atividade que integra aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

O ato de brincar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança. No aspecto cognitivo, as brincadeiras estimulam a atenção, a memória, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Ao engajar-se em jogos e atividades lúdicas, a criança explora conceitos matemáticos, linguísticos e científicos de forma concreta e significativa.

No desenvolvimento emocional, o brincar permite que a criança expresse sentimentos, compreenda emoções e desenvolva a empatia. Brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, possibilitam que a criança vivencie diferentes papéis e situações, promovendo a compreensão de si mesma e dos outros.

Socialmente, as brincadeiras favorecem a interação com os pares, o desenvolvimento da linguagem e a compreensão de normas sociais. Ao participar de jogos em grupo, a criança aprende a cooperar, negociar, respeitar regras e lidar com conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Fisicamente, o brincar estimula o desenvolvimento motor, tanto fino quanto grosso. Atividades como correr, pular, desenhar e manipular objetos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, da força e do equilíbrio.

Dessa forma, o brincar é uma atividade completa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios futuros.

O educador desempenha um papel fundamental na mediação das atividades lúdicas, sendo responsável por criar um ambiente propício ao brincar e por orientar as brincadeiras de forma intencional e significativa. É necessário que o professor observe as necessidades e interesses das crianças, planejando atividades que estimulem o desenvolvimento em diversas áreas.

Além disso, o educador deve estar atento às oportunidades de aprendizagem que surgem durante as brincadeiras, intervindo de maneira sensível para potencializar o desenvolvimento das crianças. Essa mediação requer conhecimento teórico e prático sobre o desenvolvimento infantil e sobre as diferentes formas de brincar.

A formação contínua dos educadores é essencial para que possam compreender a importância do brincar e integrar atividades lúdicas de forma eficaz no currículo escolar. É fundamental que os professores reconheçam o brincar como uma ferramenta pedagógica valiosa e não apenas como um momento de recreação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Esse reconhecimento implica na necessidade de um planejamento pedagógico que valorize e integre as atividades lúdicas no cotidiano escolar.

O planejamento deve considerar as características e necessidades das crianças, propondo atividades que sejam desafiadoras, significativas e prazerosas. É importante que o currículo seja flexível, permitindo que as brincadeiras espontâneas das crianças sejam valorizadas e incorporadas às propostas pedagógicas.

Além disso, o ambiente escolar deve ser organizado de forma a favorecer o brincar, com espaços

adequados, materiais diversificados e acessíveis. A criação de cantos temáticos, por exemplo, estimula a exploração e a criatividade das crianças.

A avaliação das aprendizagens na Educação Infantil deve considerar os processos vivenciados pelas crianças durante as brincadeiras, observando o desenvolvimento de habilidades e competências de forma qualitativa e formativa.

Integrar o brincar ao planejamento pedagógico é, portanto, uma prática essencial para promover uma educação infantil de qualidade, que respeite e valorize as especificidades da infância.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma significativa. As brincadeiras permitem que as crianças expressem seus sentimentos, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas, além de promoverem a autonomia e a criatividade.

É fundamental que o ambiente escolar seja planejado de maneira a estimular o brincar, oferecendo espaços adequados, materiais diversificados e oportunidades para que as crianças possam explorar e interagir. A organização do espaço físico deve considerar a criação de cantos temáticos, áreas ao ar livre e ambientes que favoreçam a livre expressão e o movimento.

Além disso, é importante que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, planejando atividades lúdicas que estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. A integração das brincadeiras no currículo escolar contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma significativa. As brincadeiras permitem que as crianças expressem seus sentimentos, desenvolvam habilidades sociais e cognitivas, além de promoverem a autonomia e a criatividade.

É fundamental que o ambiente escolar seja planejado de maneira a estimular o brincar, oferecendo espaços adequados, materiais diversificados e oportunidades para que as crianças possam explorar e interagir. A organização do espaço físico deve considerar a criação de cantos temáticos, áreas ao ar livre e ambientes que favoreçam a livre expressão e o movimento.

Além disso, é importante que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, planejando atividades lúdicas que estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. A integração das brincadeiras no currículo escolar contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Além de promover o desenvolvimento integral da criança, o brincar na Educação Infantil também contribui para a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a conviver com o outro, a respeitar diferenças, a partilhar e a tomar decisões coletivas.

Essas experiências são fundamentais para a formação de valores sociais, como respeito, solidariedade, empatia e cooperação.

As brincadeiras que envolvem regras, por exemplo, possibilitam que a criança compreenda a importância da organização e da justiça. Ao negociar regras em um jogo ou lidar com frustrações durante uma brincadeira, a criança exercita habilidades essenciais para a vida em sociedade. Esse aprendizado é feito de forma natural, pois está inserido no contexto lúdico, respeitando a linguagem da infância.

Outro aspecto importante do brincar é a possibilidade de expressão cultural. As brincadeiras tradicionais, os jogos regionais e as manifestações culturais presentes nos brinquedos e nas atividades lúdicas contribuem para que a criança reconheça sua identidade e valorize suas raízes. O contato com diferentes formas de brincar também amplia o repertório cultural e promove o respeito à diversidade.

O brincar ainda é uma oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver conflitos. Ao vivenciar situações imaginárias ou reais no contexto do jogo, a criança aprende a buscar soluções, a argumentar e a refletir sobre suas ações e as dos outros. Essas competências são fundamentais para a construção de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar vai além do desenvolvimento individual: ele também é um ato social e político. Quando a escola valoriza o brincar, está formando cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para atuar de forma positiva em seu meio.

Portanto, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil ofereçam tempo, espaço e condições adequadas para o brincar livre e dirigido. Além disso, é necessário que os educadores estejam sensibilizados para o valor dessas experiências, atuando como mediadores atentos e reflexivos.

Em suma, ao garantir o direito ao brincar, a escola contribui não apenas para a aprendizagem das crianças, mas para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. A valorização do brincar deve ser entendida como um compromisso ético e pedagógico com a infância e com o futuro de toda a coletividade.

Para que o brincar seja reconhecido e utilizado de forma efetiva como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, é essencial que o educador esteja preparado teoricamente e praticamente para atuar com intencionalidade pedagógica. A formação inicial e continuada dos professores é um fator determinante na qualidade das experiências lúdicas oferecidas às crianças.

Muitas vezes, o brincar é visto por alguns profissionais apenas como um momento de descontração ou como uma pausa nas atividades consideradas “sérias”, como as que envolvem leitura, escrita ou números. Esse entendimento limitado impede que o potencial educativo das brincadeiras seja plenamente explorado. Por isso, é fundamental que os cursos de formação de professores enfatizem o valor do brincar, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos sobre sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica baseada no brincar requer planejamento, observação e sensibilidade. O professor precisa conhecer os diferentes tipos de brincadeiras, os objetivos que podem ser trabalhados em cada uma, e os benefícios que elas trazem para o desenvolvimento infantil. Além disso, deve saber quando e como intervir nas brincadeiras para potencializar o aprendizado, sem interferir de forma a inibir a espontaneidade da criança.

O educador também precisa ser um observador atento, capaz de identificar os interesses, desafios e necessidades dos alunos durante as brincadeiras. Essas observações são valiosas para o planejamento de futuras atividades e para a avaliação do desenvolvimento das crianças. A escuta sensível e o respeito ao tempo da infância são elementos fundamentais nessa prática.

Outra competência necessária é a capacidade de criar ambientes ricos e estimulantes, que incentivem o brincar e a experimentação. Isso envolve não só a organização dos espaços físicos, mas também a seleção de materiais diversificados, seguros e adequados à faixa etária. Materiais não estruturados, como blocos, tecidos, objetos da natureza e utensílios do cotidiano, podem ser extremamente ricos em possibilidades lúdicas.

Por fim, é importante que o educador atue como um defensor do brincar dentro da instituição. Muitas vezes, é preciso sensibilizar gestores, colegas e até as famílias sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. O educador que compreende o brincar como prática educativa tem a responsabilidade de promovê-lo, valorizá-lo e protegê-lo como um direito da criança.

Portanto, investir na formação docente é essencial para transformar o brincar em uma prática pedagógica qualificada, capaz de promover aprendizagens significativas e respeitar a essência da infância. O educador bem preparado contribui para que o ambiente escolar seja um espaço de descobertas, afetos, criatividade e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Com base em fundamentos teóricos e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou evidente que o brincar é muito mais do que um simples passatempo: é uma atividade essencial, uma linguagem própria da infância e um potente instrumento pedagógico.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Através das brincadeiras, as crianças constroem conhecimentos, experimentam papéis sociais, resolvem problemas, desenvolvem habilidades de comunicação e aprendem a conviver em grupo. Cada gesto lúdico carrega uma carga simbólica de aprendizagem que, muitas vezes, supera os métodos tradicionais de ensino.

Os principais teóricos da educação infantil — como Piaget, Vygotsky e Fröbel — destacam o brincar como um elemento central na construção do conhecimento. Suas abordagens reforçam que a criança é ativa em seu processo de aprendizagem, e que a ludicidade proporciona as condições ideais para que esse processo aconteça de forma natural e significativa.

Neste sentido, o papel do educador é de extrema importância. É ele quem observa, planeja e propicia experiências lúdicas que promovem o aprendizado. Cabe ao professor criar um ambiente acolhedor, rico em estímulos e oportunidades, que respeite o tempo e o interesse da criança. O educador deve ser um mediador sensível, capaz de valorizar as brincadeiras espontâneas e de conduzir as dirigidas com intencionalidade pedagógica.

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, ainda há desafios a serem superados. Em muitas instituições, a ludicidade é negligenciada em favor de práticas escolarizadas precoces e atividades conteudistas, muitas vezes inadequadas à faixa etária. Essa visão limitada do brincar compromete a qualidade da Educação Infantil e desrespeita os direitos das crianças.

Por isso, é fundamental que o brincar seja efetivamente valorizado e incorporado ao currículo da Educação Infantil como uma prática cotidiana e essencial. Isso exige não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, para que compreendam o verdadeiro sentido do brincar e saibam utilizá-lo de forma pedagógica.

Conclui-se que brincar é aprender. É através do jogo, da fantasia, da criação e da interação que a criança desenvolve suas potencialidades e se prepara para os desafios da vida. O brincar deve ser reconhecido como um direito da infância, e como tal, precisa ser garantido em todos os espaços educativos.

Valorizar o brincar é respeitar a infância. É garantir uma educação mais humana, sensível e coerente com as necessidades das crianças. Portanto, que as instituições de ensino, os educadores e a sociedade como um todo possam olhar para o brincar com a seriedade e a importância que ele merece, compreendendo-o como base sólida para uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FRÖBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. **A importância do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



**ANA LÚCIA DOMINGOS
KANÔ**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade ULBRA – Universidade Luterana (2011); Especialista em Gestão em sala de aula e Metodologias Ativas pela Faculdade Faconnect (2026); Professora de Ensino Fundamental I



**DOROTEIA MARIA
RIBEIRO DE ALMEIDA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISO (1991); Especialista em Inteligência Artificial na Educação pela Faculdade Faconnect (2026); Professora de Ensino Fundamental I



**PRISCILA NASCIMENTO
LIMA LEAL**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2012); Especialista em Inteligência Artificial na Educação pela Faculdade Faconnect (2026); Professora de Ensino Fundamental I.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO

A alfabetização representa uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo a consciência fonológica uma habilidade essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, destacando sua contribuição para a compreensão do sistema de escrita alfabética. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos de autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, José Morais e Lev Vygotsky, além de documentos oficiais da educação brasileira. Os estudos analisados evidenciam que o desenvolvimento das habilidades de identificar, segmentar e manipular os sons da fala favorece a apropriação do princípio alfabético e contribui para uma alfabetização mais significativa. Conclui-se que a utilização de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica fortalece o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os estudantes na construção das competências leitoras e escritoras desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Consciência fonológica; Leitura; Escrita; Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais relevantes da Educação Básica, pois representa o momento em que a criança inicia a construção dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, habilidades indispensáveis para sua formação acadêmica, social e cultural. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e favoreçam a apropriação do sistema de escrita

alfabética de forma significativa. A consciência fonológica tem sido amplamente reconhecida como uma habilidade essencial para o sucesso da alfabetização, uma vez que possibilita à criança compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras que podem ser identificadas, segmentadas e manipuladas.

O desenvolvimento da consciência fonológica antecede e acompanha a aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Crianças que participam de atividades voltadas para o reconhecimento de rimas, aliterações, sílabas e fonemas tendem a apresentar maior facilidade para compreender o funcionamento do sistema alfabético, refletindo positivamente em seu desempenho escolar. Por essa razão, diferentes estudos apontam que o trabalho sistemático com essas habilidades deve integrar as práticas desenvolvidas pelo professor alfabetizador desde o início da escolarização.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico, a consciência fonológica também contribui para a prevenção de dificuldades de aprendizagem. Quando estimulada por meio de atividades planejadas e adequadas à faixa etária, essa habilidade favorece o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes e reduzindo obstáculos frequentemente observados durante o processo de alfabetização.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: qual é a contribuição do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental I?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, evidenciando suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca compreender os fundamentos teóricos da consciência fonológica, identificar sua relação com a aquisição do sistema de escrita alfabética e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento no contexto escolar.

Para atender aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais da educação brasileira, tomando como referência autores reconhecidos na área da alfabetização, entre eles Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, José Morais, Lev Vygotsky e Jean Piaget. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes perspectivas teóricas acerca do tema, favorecendo uma análise crítica sobre a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

O artigo está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos da alfabetização e da consciência fonológica, discutindo seus principais conceitos e sua relação com o desenvolvimento infantil. O segundo analisa a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando evidências apresentadas pela literatura especializada. Por fim, o terceiro capítulo aborda estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelo professor alfabetizador para estimular as habilidades fonológicas em sala de aula, contribuindo para uma alfabetização mais efetiva e significativa.

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A alfabetização constitui um processo complexo que vai além da simples aprendizagem das letras e de seus respectivos sons. Trata-se da construção de conhecimentos que possibilitam à criança compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e utilizá-lo em diferentes práticas sociais. Durante muitos anos, a alfabetização esteve associada apenas ao domínio da codificação e da decodificação das palavras. Entretanto, os avanços das pesquisas na área da educação e da psicolinguística demonstraram que aprender a ler e escrever envolve um conjunto de habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e culturais que precisam ser desenvolvidas de forma integrada.

A alfabetização deve ser compreendida como um processo que oportuniza à criança a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, permitindo-lhe estabelecer relações entre a oralidade e a escrita, interpretar textos e produzir significados. Conforme destaca Magda Soares (2020), alfabetizar significa ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. Embora apresentem conceitos distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis, devendo ocorrer simultaneamente durante a escolarização.

Segundo Soares (2020, p. 27), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis". Essa compreensão evidencia que o ensino da leitura e da escrita não deve limitar-se ao reconhecimento das letras ou à formação de palavras, mas favorecer situações em que os estudantes utilizem a linguagem escrita em diferentes contextos de comunicação, atribuindo significado ao que aprendem.

As contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também transformaram significativamente a compreensão sobre o processo de alfabetização. Em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras demonstraram que a criança não aprende de maneira passiva, apenas reproduzindo informações transmitidas pelo professor. Ao contrário, ela formula hipóteses sobre a escrita, testa suas ideias, reorganiza seus conhecimentos e constrói gradativamente a compreensão do sistema alfabético. Assim, os erros apresentados durante a alfabetização deixam de ser compreendidos como simples falhas e passam a representar importantes indícios do desenvolvimento cognitivo da criança.

Essa perspectiva fundamenta-se, em grande medida, na teoria construtivista de Jean Piaget, para quem o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento intelectual ocorre por meio de processos contínuos de assimilação e acomodação, permitindo que novos conhecimentos sejam incorporados às estruturas cognitivas já existentes. Na alfabetização, isso significa reconhecer que cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem e necessita de experiências diversificadas para construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Além das contribuições do construtivismo, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky amplia a compreensão sobre o processo de aprendizagem ao destacar a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação realizada por adultos e por outros sujeitos mais experientes. Assim, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, possibilitando que a criança alcance níveis mais elevados de compreensão quando recebe o apoio adequado.

Na alfabetização, a mediação do professor assume papel fundamental na organização de situações de aprendizagem que estimulem a linguagem oral, a reflexão sobre a escrita e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição da leitura. As atividades propostas em sala de aula precisam desafiar os estudantes a observar, comparar, identificar e refletir sobre os sons da fala e sua representação gráfica, favorecendo a compreensão do princípio alfabético.

É nesse contexto que se insere a consciência fonológica, definida como a capacidade de perceber e manipular, de maneira consciente, os segmentos sonoros que compõem a linguagem oral. Essa habilidade envolve diferentes níveis de complexidade, iniciando pela percepção de palavras em frases, passando pelo reconhecimento de sílabas, rimas e aliterações, até alcançar a identificação e manipulação dos fonemas, considerados as menores unidades sonoras da língua.

Morais (2013) afirma que a consciência fonológica não surge espontaneamente durante o desenvolvimento infantil, mas pode e deve ser estimulada por meio de experiências planejadas que favoreçam a reflexão sobre os sons da fala. Quanto mais precocemente essas habilidades forem desenvolvidas, maiores tendem a ser as possibilidades de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre as diferentes habilidades que compõem a consciência fonológica, destacam-se a consciência de palavras, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica. A consciência de palavras permite que a criança reconheça que uma frase é formada por diferentes palavras. A consciência silábica possibilita identificar, segmentar, comparar e combinar sílabas. Já a consciência intrassilábica envolve o reconhecimento de rimas e aliterações, enquanto a consciência fonêmica corresponde à habilidade de identificar, segmentar, substituir, retirar ou acrescentar fonemas às palavras, sendo considerada o nível mais complexo desse desenvolvimento.

Pesquisas na área da alfabetização demonstram que essas habilidades apresentam relação direta com o domínio do sistema de escrita alfabética. Crianças que desenvolvem adequadamente a consciência fonológica tendem a compreender com maior facilidade as correspondências entre letras e sons, favorecendo tanto a leitura quanto a produção escrita. Esse desenvolvimento também contribui para reduzir dificuldades relacionadas à decodificação de palavras, à fluência leitora e à compreensão textual.

Cabe destacar que o desenvolvimento da consciência fonológica não depende exclusivamente de atividades formais de alfabetização. Desde a Educação Infantil, experiências envolvendo músicas, cantigas, parlendas, poesias, jogos sonoros, brincadeiras com rimas e histórias contribuem significativamente para ampliar a percepção da estrutura sonora da linguagem. Essas práticas tornam a aprendizagem mais significativa e favorecem o interesse das crianças pelas atividades de leitura e escrita.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor alfabetizador deve considerar a consciência fonológica como parte integrante do processo de alfabetização, planejando intervenções que respeitem o desenvolvimento infantil e promovam experiências diversificadas de aprendizagem. Quando essas práticas são realizadas de forma sistemática, lúdica e intencional, contribuem não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e das habilidades cognitivas essenciais para o percurso escolar dos estudantes.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que envolve diferentes habilidades cognitivas e linguísticas, as quais precisam ser desenvolvidas de forma articulada durante a alfabetização. Entre essas habilidades, a consciência fonológica ocupa posição de destaque por favorecer a compreensão do princípio alfabético, ou seja, da relação existente entre os sons da fala e os símbolos gráficos utilizados para representá-los. Diversos estudos apontam que crianças que apresentam bom desenvolvimento das habilidades fonológicas tendem a demonstrar maior facilidade para aprender a ler e escrever, evidenciando a importância de sua estimulação desde os primeiros anos da escolarização.

Embora a linguagem oral seja adquirida naturalmente pela maioria das crianças por meio da convivência social, a linguagem escrita exige um processo de ensino intencional e sistemático. A consciência fonológica possibilita que o estudante compreenda que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores, como sílabas e fonemas, permitindo-lhe estabelecer relações entre aquilo que ouve e aquilo que escreve. Essa compreensão representa um dos principais desafios enfrentados pelas crianças durante a alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Moraes (2013), aprender a ler em um sistema de escrita alfabética depende da capacidade de refletir conscientemente sobre os sons da fala. Para o autor, o reconhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas constitui um dos pilares da alfabetização, sendo favorecido pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, atividades que estimulam a percepção sonora das palavras contribuem significativamente para que a criança compreenda a lógica do sistema de escrita e avance em suas hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Essa compreensão também é reforçada por Soares (2020), ao afirmar que a alfabetização exige o domínio do sistema alfabético, processo que envolve não apenas o reconhecimento visual das letras, mas também a compreensão de seus valores sonoros. Dessa forma, ensinar a criança a identificar, comparar e manipular sons favorece a apropriação do código escrito, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e consistente.

Entretanto, é importante destacar que a consciência fonológica, por si só, não garante o sucesso da alfabetização. Ela constitui um componente essencial entre diversas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da linguagem oral, da compreensão textual, do vocabulário, da memória, da atenção e das experiências de letramento também desempenham papel fundamental nesse processo. Conforme destaca Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, da mediação pedagógica e das experiências vivenciadas pela criança em seu contexto cultural. Assim, quanto mais diversificadas forem as oportunidades de interação com a linguagem oral e escrita, maiores serão as possibilidades de aprendizagem.

Em muitas situações, crianças apresentam dificuldades persistentes para relacionar letras e sons, realizar a leitura de palavras ou compreender aquilo que leem. Diversos estudos indicam que parte dessas dificuldades pode estar associada ao baixo desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, especialmente da consciência fonêmica, considerada o nível mais complexo desse processo.

Segundo Capovilla e Capovilla (2004), crianças que apresentam dificuldades em identificar, segmentar ou

manipular fonemas costumam encontrar maiores obstáculos para compreender o funcionamento do sistema alfabético. Por essa razão, os autores defendem que programas de estimulação da consciência fonológica desenvolvidos desde a Educação Infantil e intensificados durante o ciclo de alfabetização podem contribuir significativamente para prevenir dificuldades futuras na aprendizagem da leitura e da escrita.

É evidente a importância do diagnóstico precoce das dificuldades apresentadas pelos estudantes. O acompanhamento contínuo realizado pelo professor permite identificar quais habilidades fonológicas já foram desenvolvidas e quais ainda necessitam de maior intervenção pedagógica. Essa avaliação deve ocorrer de maneira processual, considerando o percurso individual de cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e planejando estratégias que favoreçam seu avanço.

Além da prevenção das dificuldades, o desenvolvimento da consciência fonológica também contribui para o aprimoramento da fluência leitora. À medida que a criança compreende as relações entre letras e sons, passa a realizar a leitura com maior precisão, rapidez e compreensão. Consequentemente, amplia sua capacidade de interpretar textos, produzir escritos mais elaborados e participar de diferentes práticas de letramento no ambiente escolar e fora dele.

Crianças que possuem boa consciência fonológica tendem a cometer menos erros relacionados à correspondência entre fonemas e grafemas, demonstrando maior segurança durante a produção textual. Isso ocorre porque conseguem analisar a estrutura sonora das palavras antes de registrá-las graficamente, favorecendo a construção gradual da ortografia convencional.

É importante ressaltar que o trabalho com a consciência fonológica não deve restringir-se a exercícios repetitivos ou atividades descontextualizadas. Pelo contrário, as práticas pedagógicas precisam estar inseridas em situações significativas de aprendizagem, envolvendo músicas, histórias, poemas, parlendas, jogos linguísticos, brincadeiras com rimas, desafios orais e atividades que despertem o interesse das crianças. Quando essas experiências fazem parte da rotina escolar, o desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre de maneira mais natural, prazerosa e eficiente.

A consciência fonológica configura-se como uma das bases que sustentam o processo de alfabetização. Seu desenvolvimento favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, amplia as possibilidades de participação dos estudantes em práticas sociais de linguagem e fortalece a construção de competências essenciais para o sucesso escolar. Cabe ao professor alfabetizador reconhecer a importância dessa habilidade e incorporá-la ao planejamento pedagógico, promovendo experiências diversificadas que respeitem as características e as necessidades de cada criança.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O desenvolvimento da consciência fonológica exige um trabalho pedagógico sistemático, planejado e intencional, capaz de proporcionar às crianças experiências diversificadas com os sons da linguagem oral. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe ao professor alfabetizador organizar situações de aprendizagem que estimulem a percepção, a análise e a manipulação dos sons das palavras, respeitando o nível de desenvolvimento de cada estudante. Essas práticas não devem ocorrer de forma isolada, mas integradas às atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas diariamente em sala de aula.

A literatura evidencia que as habilidades de consciência fonológica são potencializadas quando trabalhadas por meio de atividades lúdicas e contextualizadas. Jogos, músicas, cantigas, parlendas, poemas, adivinhas e brincadeiras sonoras despertam o interesse das crianças e favorecem a reflexão sobre a estrutura da língua de maneira prazerosa. Conforme defendem Soares (2020) e Kishimoto (2017), a ludicidade desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, pois promove o envolvimento ativo dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

Entre as primeiras habilidades a serem desenvolvidas está a percepção das palavras que compõem uma frase. Atividades em que os estudantes identificam a quantidade de palavras em uma sentença ou reorganizam frases contribuem para que compreendam que a linguagem oral é formada por unidades menores. Em seguida, o trabalho pode avançar para a segmentação silábica, utilizando recursos como palmas, batidas rítmicas ou materiais concretos que auxiliem a criança a perceber a divisão das palavras em sílabas (Morais, 2013).

O trabalho com rimas e aliterações pode ser amplamente utilizado na alfabetização, ao identificar palavras que possuem sons semelhantes no início ou no final, a criança amplia sua percepção sobre a estrutura sonora da língua e desenvolve habilidades importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Parlendas, cantigas populares, trava-línguas e poemas infantis constituem excelentes recursos pedagógicos, pois apresentam ritmo, repetição e sonoridade, elementos que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 2004).

À medida que essas habilidades são consolidadas, o professor pode propor atividades voltadas à consciência fonêmica, considerada o nível mais elaborado da consciência fonológica. Nesse momento, os estudantes são incentivados a identificar, acrescentar, retirar, substituir ou inverter fonemas em diferentes palavras, compreendendo gradativamente a relação existente entre os sons da fala e as letras que os representam. Segundo Moraes (2013), essa habilidade possui estreita relação com a compreensão do princípio alfabético e constitui um importante preditor do sucesso na alfabetização.

Entretanto, o desenvolvimento dessas competências depende da mediação realizada pelo professor. A aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o docente organiza intervenções que desafiam os estudantes a refletirem sobre a linguagem, respeitando seus conhecimentos prévios e oferecendo apoio sempre que necessário. Essa perspectiva fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o conhecimento é construído nas interações sociais e na mediação exercida por sujeitos mais experientes. Assim, o professor deixa de ocupar apenas o papel de transmissor de conteúdos e assume a função de mediador da aprendizagem.

A avaliação também desempenha um papel fundamental, mais do que verificar resultados, ela deve acompanhar continuamente o desenvolvimento das habilidades fonológicas, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção. Hoffmann (2019) destaca que a avaliação precisa assumir um caráter formativo, oferecendo subsídios para o planejamento das práticas pedagógicas e contribuindo para que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem.

A exploração de histórias, poemas, bilhetes, listas, quadrinhas e textos do cotidiano favorece o desenvolvimento simultâneo da consciência fonológica e das práticas de letramento. Soares (2020) ressalta que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma integrada, possibilitando que a criança compreenda tanto o funcionamento do sistema de escrita quanto os diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, a participação da família pode contribuir significativamente para o fortalecimento da consciência fonológica. Situações simples, como ler histórias, cantar músicas, brincar com rimas, conversar sobre palavras e incentivar momentos de leitura compartilhada ampliam o contato da criança com a linguagem e reforçam as aprendizagens construídas no ambiente escolar. Embora a alfabetização seja responsabilidade da escola, a parceria entre família e professores favorece a criação de um ambiente mais estimulante para o desenvolvimento da linguagem (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Nos últimos anos, as tecnologias digitais também passaram a integrar o cotidiano das salas de aula, oferecendo novas possibilidades para o desenvolvimento da consciência fonológica. Jogos educativos, aplicativos de alfabetização, plataformas digitais e recursos multimídia podem enriquecer as práticas pedagógicas quando utilizados de forma intencional e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Entretanto, esses recursos não substituem a mediação do professor, que continua sendo o principal responsável pela organização das experiências de ensino e pela promoção de aprendizagens significativas (Moran, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância do desenvolvimento da consciência fonológica durante o ciclo de alfabetização ao estabelecer habilidades relacionadas à identificação de sons, sílabas, palavras e correspondências entre fonemas e grafemas. O documento orienta que essas aprendizagens sejam desenvolvidas por meio de práticas diversificadas, contextualizadas e articuladas às experiências de leitura, escrita e oralidade, respeitando as características do desenvolvimento infantil (Brasil, 2018).

O desenvolvimento da consciência fonológica depende de práticas pedagógicas planejadas, contínuas e contextualizadas. Quando o professor utiliza estratégias diversificadas, respeita o ritmo de aprendizagem dos estudantes e promove experiências significativas com a linguagem oral e escrita, amplia as possibilidades de sucesso no processo de alfabetização. Assim, investir no desenvolvimento dessas habilidades significa oferecer às crianças condições mais favoráveis para compreender o sistema de escrita alfabética, fortalecer a leitura, aperfeiçoar a escrita e construir uma aprendizagem sólida ao longo de sua trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização representa uma das etapas mais importantes da educação escolar, pois é nesse período que a criança inicia a construção das competências necessárias para a leitura e a escrita, fundamentais para sua participação na vida acadêmica e social.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que a consciência fonológica constitui uma habilidade indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita à criança perceber, identificar, segmentar e manipular os sons que compõem a linguagem oral. As contribuições dos autores, evidenciam que a alfabetização vai além da memorização de letras e sílabas, exigindo práticas pedagógicas que promovam a reflexão sobre a língua e favoreçam a construção gradual do conhecimento.

Os estudos analisados também demonstraram que o desenvolvimento da consciência fonológica está diretamente relacionado ao domínio do princípio alfabético, favorecendo a correspondência entre fonemas e grafemas e contribuindo para uma aprendizagem mais consistente.

Da mesma forma, verificou-se que dificuldades nesse desenvolvimento podem comprometer o avanço da criança na alfabetização, tornando indispensável a realização de intervenções pedagógicas precoces e planejadas.

A organização de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e lúdicas, utilizando recursos como músicas, parlendas, jogos, poemas, histórias e brincadeiras com os sons da fala, favorece significativamente o desenvolvimento das habilidades fonológicas. Além disso, a mediação docente, associada a uma avaliação contínua e formativa, possibilita identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e planejar intervenções adequadas ao desenvolvimento de cada criança.

Também foi possível compreender que a consciência fonológica não deve ser trabalhada de forma isolada, mas integrada às práticas de alfabetização e letramento, permitindo que os estudantes atribuam significado às aprendizagens construídas na escola. O desenvolvimento das habilidades fonológicas contribui não apenas para o domínio do sistema de escrita, mas também para a formação de leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais.

Conclui-se, portanto, que investir no desenvolvimento da consciência fonológica durante os anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma estratégia pedagógica essencial para o fortalecimento do processo de alfabetização. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a temática e incentive professores, gestores e demais profissionais da educação a incorporarem práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



TAYNARA LEITE DANTAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O uso das tecnologias digitais na educação tem se intensificado nos últimos anos, especialmente diante das transformações sociais e do avanço das ferramentas tecnológicas. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a integração das tecnologias no contexto educacional. Os resultados indicam que as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para a aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e acessíveis. No entanto, também foram identificados desafios, como a falta de formação dos professores, a desigualdade no acesso e o uso inadequado dessas ferramentas. Conclui-se que a utilização das tecnologias na educação requer planejamento, formação docente e políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas têm impactado profundamente a sociedade contemporânea, influenciando diferentes áreas, incluindo a educação. Nesse contexto, as tecnologias digitais passaram a fazer parte do cotidiano escolar, trazendo novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, autores como Moran (2015) destacam que a tecnologia pode ampliar as formas de ensinar e aprender, tornando o processo mais flexível e interativo.

No entanto, sua utilização exige uma mudança na postura dos professores e das instituições de ensino.

A relevância do tema justifica-se pelo fato de que a tecnologia está cada vez mais presente na vida dos alunos, sendo necessário integrá-la de forma adequada ao ambiente escolar. O uso dessas ferramentas pode contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados à utilização das tecnologias na educação, como a falta de infraestrutura, a resistência dos professores e a desigualdade no acesso aos recursos digitais.

A justificativa deste estudo baseia-se na necessidade de compreender como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma eficaz no processo educativo, considerando seus benefícios e limitações.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o uso das tecnologias digitais na educação, destacando seus desafios e suas contribuições para a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

As tecnologias digitais têm transformado o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado, influenciando diretamente o ambiente educacional. Ferramentas como computadores, tablets, aplicativos e plataformas digitais ampliam as possibilidades de ensino.

Uma das principais vantagens do uso da tecnologia na educação é a possibilidade de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas. Recursos multimídia, como vídeos, jogos e simulações, facilitam a compreensão dos conteúdos e despertam o interesse dos alunos.

Além disso, as tecnologias permitem a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Plataformas digitais possibilitam que cada estudante avance em seu próprio ritmo.

Outro aspecto importante é o acesso à informação. A internet oferece uma grande quantidade de conteúdos, permitindo que os alunos ampliem seus conhecimentos para além da sala de aula.

No entanto, a utilização das tecnologias também apresenta desafios. A falta de formação dos professores é um dos principais obstáculos, pois muitos não se sentem preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica.

Além disso, a desigualdade no acesso à tecnologia pode gerar exclusão digital, dificultando o processo de ensino-aprendizagem para alguns alunos.

A integração das tecnologias digitais no ambiente escolar exige planejamento e organização. Não basta apenas utilizar ferramentas tecnológicas, é necessário que seu uso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos.

As metodologias ativas têm se destacado nesse contexto, pois utilizam a tecnologia como meio para promover a participação dos alunos. Estratégias como sala de aula invertida e ensino híbrido são exemplos dessa abordagem.

Outro ponto relevante é a formação continuada dos professores, que deve incluir o desenvolvimento de competências digitais. Professores capacitados conseguem utilizar a tecnologia de forma mais eficaz.

Além disso, a gestão escolar tem um papel importante na implementação das tecnologias, garantindo infraestrutura adequada e incentivando práticas inovadoras.

A segurança digital também deve ser considerada, orientando os alunos sobre o uso responsável da internet e das redes sociais.

Por fim, destaca-se que a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta complementar, e não como substituta do professor.

A análise dos estudos evidencia que as tecnologias digitais possuem grande potencial para transformar o processo educativo, desde que utilizadas de forma planejada e consciente. Seu uso pode contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Segundo Moran (2015), a tecnologia permite a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, nos quais o aluno assume um papel ativo. Essa mudança exige uma nova postura do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento.

Entretanto, a literatura aponta que a simples presença da tecnologia não garante a melhoria da aprendizagem. É necessário que haja uma integração entre tecnologia, metodologia e objetivos pedagógicos.

Outro aspecto importante refere-se à desigualdade digital, que ainda é uma realidade em muitos contextos educacionais. A falta de acesso a dispositivos e internet de qualidade limita as oportunidades de aprendizagem.

A formação docente é um dos fatores mais importantes para o sucesso da integração das tecnologias na educação. Professores preparados conseguem explorar melhor as potencialidades dessas ferramentas. Além disso, a tecnologia pode contribuir para a inclusão, oferecendo recursos que atendam às necessidades de alunos com deficiência.

A ampliação da análise sobre o uso das tecnologias digitais na educação evidencia que sua inserção no contexto escolar não deve ser compreendida apenas como uma inovação técnica, mas como uma transformação profunda nas formas de ensinar e aprender, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais que impactam diretamente o papel do professor, a postura do aluno e a organização do ambiente educacional, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea, marcada pelo avanço constante das tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e diversificados, nos quais os alunos podem acessar conteúdos em diferentes

formatos, como vídeos, podcasts, animações, jogos e textos interativos, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais significativa e contextualizada, uma vez que essas ferramentas permitem a exploração de diferentes linguagens e estimulam múltiplas formas de aprendizagem, atendendo às necessidades e aos estilos individuais dos estudantes. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser linear e passa a assumir uma configuração mais aberta e participativa.

Além disso, a utilização de recursos digitais favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois permite que eles assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento, buscando informações, realizando pesquisas, resolvendo problemas e interagindo com diferentes conteúdos e colegas, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação, competências amplamente valorizadas no contexto atual. Essa mudança de postura exige que o aluno deixe de ser um sujeito passivo e se torne protagonista de sua própria aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de personalização do ensino, uma vez que as tecnologias digitais permitem adaptar os conteúdos e as atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada aluno, oferecendo desafios adequados ao seu nível de aprendizagem e contribuindo para a superação de dificuldades específicas. Plataformas adaptativas, por exemplo, possibilitam o acompanhamento do desempenho dos estudantes em tempo real, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes.

Entretanto, é importante destacar que a efetividade do uso das tecnologias na educação depende diretamente da formação dos professores, que precisam estar preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica e intencional, integrando-as ao currículo e aos objetivos de aprendizagem. A falta de preparo docente pode levar ao uso superficial ou inadequado das tecnologias, limitando seu potencial educativo e, em alguns casos, até prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial, permitindo que os educadores desenvolvam competências digitais e reflitam sobre suas práticas.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de planejamento no uso das tecnologias, uma vez que sua simples inserção no ambiente escolar não garante melhorias na aprendizagem. É fundamental que o professor selecione os recursos de acordo com os objetivos pedagógicos, considerando a pertinência, a relevância e a adequação das ferramentas às características dos alunos e do conteúdo a ser trabalhado. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um elemento acessório e passa a integrar de forma significativa o processo educativo.

A desigualdade no acesso às tecnologias digitais constitui um dos principais desafios para a sua efetiva utilização na educação, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, nos quais muitos alunos não possuem acesso a dispositivos adequados ou à internet de qualidade, o que pode ampliar as desigualdades educacionais e comprometer o direito à aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o poder público e as instituições de ensino invistam em políticas que garantam o acesso equitativo às tecnologias, promovendo a inclusão digital.

Além disso, a tecnologia pode desempenhar um papel importante na promoção da inclusão educacional, ao oferecer recursos que atendam às necessidades de alunos com deficiência, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, legendas automáticas e aplicativos adaptados, possibilitando maior autonomia e participação desses estudantes no processo de aprendizagem.

No entanto, é necessário que esses recursos sejam utilizados de forma planejada e integrada às práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante é o papel da gestão escolar na implementação das tecnologias digitais, sendo responsável por garantir a infraestrutura necessária, como acesso à internet, equipamentos adequados e suporte técnico, além de incentivar a formação dos professores e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A liderança da gestão é fundamental para a construção de uma cultura escolar que valorize o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem.

A segurança digital também deve ser considerada no contexto educacional, sendo necessário orientar os alunos sobre o uso responsável da internet, abordando temas como privacidade, proteção de dados, cyberbullying e ética digital, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para atuar no ambiente virtual de forma segura e responsável.

Nesse contexto, as metodologias ativas ganham destaque, pois utilizam a tecnologia como meio para promover a participação dos alunos e a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. Estratégias como sala de aula invertida, ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos permitem integrar o uso das tecnologias ao processo pedagógico, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

A sala de aula invertida, por exemplo, possibilita que os alunos tenham contato prévio com os conteúdos por meio de recursos digitais, utilizando o tempo em sala para discutir, aprofundar e aplicar os conhecimentos, o que favorece a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento crítico. Já o ensino híbrido combina momentos presenciais e online, ampliando as possibilidades de aprendizagem e permitindo maior flexibilidade no processo educativo.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de desenvolver competências digitais tanto em professores quanto em alunos, incluindo habilidades relacionadas ao uso crítico das tecnologias, à produção de conteúdos digitais e à comunicação em ambientes virtuais, aspectos essenciais para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma consciente na sociedade digital.

Além disso, a tecnologia pode contribuir para a melhoria da avaliação da aprendizagem, por meio de ferramentas que permitem o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, oferecendo feedbacks imediatos e possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas, o que favorece um processo avaliativo mais dinâmico e formativo.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem também amplia as possibilidades de interação entre professores e alunos, permitindo a continuidade dos estudos fora do espaço físico da escola, o compartilhamento de materiais e a realização de atividades colaborativas, o que contribui para a construção de uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

Outro aspecto relevante é a necessidade de equilíbrio no uso das tecnologias, evitando tanto o uso excessivo quanto a ausência dessas ferramentas no processo educativo, sendo importante que o professor saiba dosar e selecionar os recursos de forma adequada, considerando sempre os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos.

A participação da família também pode ser favorecida pelo uso das tecnologias, uma vez que

ferramentas digitais permitem o acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos, facilitando a comunicação entre escola e responsáveis e fortalecendo a parceria no processo educativo.

Além disso, a constante evolução das tecnologias exige que a educação esteja em permanente atualização, buscando novas estratégias e ferramentas que contribuam para a melhoria do ensino, o que reforça a importância de uma postura aberta à inovação por parte dos profissionais da educação.

Outro ponto importante é a necessidade de desenvolver o pensamento crítico dos alunos em relação às informações disponíveis na internet, capacitando-os para identificar fontes confiáveis, analisar conteúdos e evitar a disseminação de informações falsas, o que é fundamental no contexto atual, marcado pela grande circulação de dados.

A tecnologia também pode contribuir para a internacionalização da educação, permitindo o contato com diferentes culturas, idiomas e realidades, por meio de projetos colaborativos e intercâmbios virtuais, ampliando a visão de mundo dos alunos.

Além disso, o uso de recursos digitais pode tornar o ensino mais atrativo e motivador, especialmente para as novas gerações, que já estão inseridas em um contexto altamente tecnológico, o que reforça a necessidade de a escola dialogar com essa realidade.

Por fim, conclui-se que as tecnologias digitais possuem um grande potencial para transformar o processo educativo, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, desde que sejam utilizadas de forma planejada, crítica e integrada às práticas pedagógicas, garantindo que seu uso esteja a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais representam uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo diversas possibilidades para a melhoria da educação.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que, apesar dos desafios, o uso adequado dessas tecnologias pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

A formação dos professores, o acesso aos recursos e o planejamento pedagógico são fatores essenciais para o sucesso da integração das tecnologias na educação.

Conclui-se que a tecnologia deve ser utilizada de forma consciente e estratégica, contribuindo para a construção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e eficaz. Além disso, é importante destacar que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação, permitindo que os alunos explorem diferentes fontes de conhecimento de maneira rápida e interativa. Esse acesso contribui para a formação de estudantes mais autônomos e críticos.

Outro aspecto relevante refere-se à personalização do ensino, uma vez que as ferramentas digitais possibilitam adaptar conteúdos e atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada aluno, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Cabe ressaltar que o uso de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos pedagógicos pode enriquecer as práticas docentes, tornando as aulas mais atrativas e estimulantes para os estudantes.

Além disso, as tecnologias favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, competências essenciais para a vida em sociedade.

Outro ponto importante é a possibilidade de promover o ensino híbrido, que combina momentos presenciais e online, ampliando as formas de aprendizagem e proporcionando maior flexibilidade no processo educativo.

A utilização de recursos multimídia, como vídeos, jogos, simulações e animações, também contribui para facilitar a compreensão de conteúdos complexos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível.

Entretanto, é necessário considerar que o uso das tecnologias exige planejamento e intencionalidade pedagógica, para que não se torne apenas um recurso superficial, sem impacto significativo na aprendizagem.

Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental para que possam utilizar essas ferramentas de forma eficiente, explorando todo o seu potencial pedagógico e adaptando-as às necessidades dos alunos.

Outro desafio relevante é a desigualdade no acesso às tecnologias, que pode gerar exclusão digital e comprometer a equidade no ensino. Por isso, é essencial que políticas públicas garantam o acesso a recursos tecnológicos para todos os estudantes.

A mediação do professor continua sendo indispensável, mesmo com o uso das tecnologias, pois é ele quem orienta, organiza e dá sentido ao processo de aprendizagem, evitando a dispersão e o uso inadequado dos recursos digitais.

Cabe destacar também a importância do uso responsável e ético das tecnologias, promovendo a educação digital e o desenvolvimento da consciência crítica em relação às informações disponíveis na internet.

Além disso, as tecnologias podem facilitar a comunicação entre escola, alunos e famílias, fortalecendo o acompanhamento do processo educativo e promovendo maior integração entre os envolvidos.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de avaliação das práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, garantindo que estejam contribuindo efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, ao considerar todos esses aspectos, reforça-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma planejada e consciente, representam um importante recurso para a inovação educacional, contribuindo para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Ensino híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA



VANDERLÉIA DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2021); Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando no CEU EMEF Cantos do Amanhecer, e Professora de Educação Infantil no CEI Jardim, na mesma rede de ensino.

RESUMO

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação de leitores, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas que valorizam a experiência estética, a imaginação e a construção de sentidos pela criança. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do professor como mediador da leitura literária no ambiente escolar, compreendendo que a formação do leitor ultrapassa o domínio da decodificação da escrita e envolve a criação de vínculos afetivos e culturais com os textos literários. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Paulo Freire, Magda Soares, Regina Zilberman, Cecília Meireles e outros estudiosos da literatura infantil e da leitura. Os estudos analisados evidenciam que o professor leitor possui papel essencial na aproximação entre criança e literatura, possibilitando práticas de leitura significativas, baseadas na escuta, no diálogo e na fruição literária. Conclui-se que a escola deve garantir o acesso aos livros e promover experiências literárias que contribuam para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de atribuir sentidos ao mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Mediação de leitura; Formação de leitores; Professor leitor; Educação.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática social indispensável para a participação plena do indivíduo na sociedade. Mais do que dominar o sistema de escrita, ler significa interpretar, construir sentidos, estabelecer relações e compreender diferentes formas de expressão presentes no cotidiano. Nesse sentido, a formação do leitor inicia-se antes mesmo da alfabetização formal, pois a

criança, desde os primeiros anos de vida, estabelece contato com narrativas, imagens, músicas, poemas e diferentes manifestações culturais que contribuem para sua inserção no universo da linguagem.

A literatura infantil apresenta-se como uma importante possibilidade de aproximação da criança com a leitura, pois permite experiências marcadas pela imaginação, pela fantasia e pela construção de significados. Ao ouvir histórias, observar ilustrações e participar de conversas sobre livros, a criança amplia seu repertório linguístico e cultural, desenvolvendo gradativamente uma relação de pertencimento com a leitura.

Entretanto, ainda é comum encontrar práticas escolares nas quais a literatura é utilizada apenas como instrumento para ensinar conteúdos específicos, como gramática, ortografia ou valores comportamentais. Quando o texto literário é reduzido a uma função exclusivamente pedagógica, perde-se uma de suas principais características: a capacidade de provocar emoções, questionamentos e diferentes interpretações.

Para Zilberman (2009), a literatura na escola não deve ter como finalidade apenas ensinar a ler, mas proporcionar uma experiência singular com o texto literário, permitindo que o leitor estabeleça uma relação de interação e descoberta. A literatura não oferece apenas informações; ela possibilita ao sujeito imaginar, sentir, criar e compreender diferentes perspectivas sobre si mesmo e sobre o mundo. Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador entre a criança e a obra literária.

A mediação docente é responsável por criar situações nas quais o livro deixa de ser apenas um objeto escolar e passa a ser compreendido como uma manifestação artística e cultural. Para isso, é necessário que o próprio professor tenha uma relação significativa com a leitura, pois sua atuação influencia diretamente a maneira como os estudantes se aproximam dos livros.

Diante dessa perspectiva, este artigo busca responder à seguinte questão: qual a importância do professor como mediador da leitura literária na formação de leitores? O objetivo é refletir sobre o papel docente na construção de práticas que valorizem a literatura infantil como experiência estética, cultural e formativa.

A pesquisa possui caráter qualitativo e foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, analisando contribuições teóricas de autores que discutem leitura, alfabetização, letramento e literatura infantil, entre eles Freire (1981), Soares (1998), Meireles (1984), Zilberman (2009), Bajour (2012), Reyes (2012) e Colomer (2007).

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil ocupa um lugar significativo no processo de formação humana, pois possibilita à criança entrar em contato com diferentes formas de representação da realidade, ampliando sua capacidade de imaginar, interpretar e construir sentidos. O encontro com a literatura desde a infância favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade e da sensibilidade, além de contribuir para que a criança estabeleça vínculos afetivos com os livros e com as narrativas.

A criança não precisa dominar o sistema convencional de leitura e escrita para participar de experiências literárias. Antes mesmo de aprender a ler, ela já realiza leituras por meio das imagens, da oralidade e das relações que estabelece com as histórias apresentadas pelos adultos. Como afirma Freire (1981), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, demonstrando que a construção de sentidos acontece antes mesmo da alfabetização formal.

Nesse sentido, a literatura infantil apresenta-se como uma possibilidade de inserção da criança no universo da linguagem escrita de maneira significativa. Diferentemente de atividades voltadas exclusivamente para o reconhecimento de letras e palavras, a experiência literária permite que a criança compreenda a escrita como uma forma de expressão, comunicação e produção cultural.

Segundo Soares (1998), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita, o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita. Dessa forma, oferecer contato com textos literários contribui para que a criança compreenda que a escrita possui funções sociais e culturais, ultrapassando a simples decodificação de símbolos.

A literatura infantil, portanto, não deve ser compreendida apenas como recurso para auxiliar a alfabetização, mas como uma manifestação artística que proporciona experiências estéticas. De acordo com Zilberman (2009), a literatura na escola deve possibilitar uma relação de interação entre leitor e texto, permitindo que a criança desenvolva sua subjetividade e sua capacidade interpretativa.

A obra literária possibilita que a criança conheça diferentes personagens, culturas, sentimentos e formas de compreender o mundo. Por meio das narrativas, ela pode elaborar conflitos, reconhecer emoções e construir novas possibilidades de interpretação da realidade. Para Cademartori (2010), a literatura infantil possui valor formativo justamente porque apresenta à criança uma representação simbólica do mundo, contribuindo para sua formação intelectual e emocional.

Entretanto, para que a literatura cumpra esse papel, é necessário que esteja presente no cotidiano escolar como experiência de leitura e não apenas como instrumento pedagógico. O livro literário não deve ser utilizado somente para ensinar conteúdos, transmitir valores ou responder atividades previamente estabelecidas. A literatura possui valor próprio e precisa ser vivenciada pela criança em sua dimensão estética.

Nesse aspecto, Meireles (1984) destaca que a literatura destinada às crianças deve ser compreendida como verdadeira obra literária, respeitando sua qualidade artística e sua capacidade de despertar emoções. A escolha das obras e a forma como são apresentadas às crianças são fatores determinantes para a construção de uma relação positiva com a leitura.

Assim, a presença da literatura infantil no espaço escolar representa uma oportunidade de democratizar o acesso aos livros e garantir que todas as crianças possam vivenciar experiências literárias desde os primeiros anos de vida. Para muitas crianças, a escola é o principal espaço de contato com obras literárias, tornando o professor uma figura essencial nesse processo.

O PROFESSOR LEITOR COMO MEDIADOR DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

A formação de leitores no ambiente escolar está diretamente relacionada à atuação do professor enquanto mediador. Mais do que disponibilizar livros, é necessário criar condições para que a criança estabeleça uma relação significativa com a literatura. O professor possui o papel de aproximar o leitor iniciante das obras, conduzindo experiências de escuta, diálogo e apreciação. Para que essa mediação aconteça de forma efetiva, é fundamental que o professor também seja um leitor.

O docente que possui vínculo com a leitura consegue apresentar os livros às crianças de maneira mais envolvente, demonstrando interesse e valorizando a literatura como prática cultural. Vieira (1989) destaca que professores leitores contribuem para despertar nos estudantes o gosto pelos livros, pois conseguem compartilhar suas próprias experiências de leitura e criar situações nas quais o texto literário seja percebido como fonte de prazer e descoberta.

A formação do leitor não acontece pela imposição de leituras obrigatórias, mas pela construção de uma relação afetiva e significativa com os textos. Quando a criança associa o livro apenas a atividades avaliativas, questionários e cobranças escolares, a leitura pode perder seu caráter prazeroso e transformador.

Nesse sentido, o professor precisa compreender que mediar literatura não significa explicar todos os sentidos possíveis de uma obra ou conduzir a criança para uma única interpretação considerada correta. A mediação literária envolve escutar as crianças, acolher suas percepções e possibilitar que construam seus próprios significados.

Bajour (2012) defende a importância da escuta nas práticas de leitura, pois as interpretações produzidas pelas crianças revelam formas singulares de compreender as narrativas. O momento de conversa após uma leitura literária deve ser um espaço de troca, no qual diferentes perspectivas possam coexistir.

A atuação docente, portanto, ultrapassa a função de apresentar histórias. O professor organiza ambientes leitores, seleciona obras de qualidade, realiza leituras compartilhadas e possibilita que a criança desenvolva autonomia e prazer diante dos textos.

Além disso, o professor precisa estar atento à diversidade das crianças presentes na escola, garantindo que diferentes culturas, identidades e experiências sejam representadas nas obras escolhidas. Uma literatura infantil plural contribui para que as crianças reconheçam a si mesmas e aos outros, fortalecendo valores como respeito, pertencimento e valorização das diferenças.

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação do leitor literário depende da criação de experiências significativas com os livros. Nesse processo, a escola assume papel essencial, principalmente porque, para muitas crianças, o ambiente escolar representa o principal espaço de acesso às obras literárias. Dessa maneira, cabe à instituição educativa garantir momentos em que a leitura esteja presente não apenas como uma atividade pedagógica, mas como uma prática cultural capaz de despertar interesse, curiosidade e prazer.

A literatura infantil precisa estar inserida no cotidiano escolar desde a Educação Infantil, período em que a criança inicia sua relação com a linguagem, com as narrativas e com diferentes formas de expressão. Mesmo sem dominar a leitura convencional, a criança participa do universo literário por meio da escuta, da observação das imagens, da antecipação de sentidos e das interações estabelecidas durante a leitura compartilhada.

Como apresentado no trabalho de Souza (2021), “a criança pode ter contato com livros desde a mais tenra idade, na primeira infância ainda não lê sozinha e é no processo de apresentação dos livros e no rito de ler que começa o processo de formação do leitor literário”. Essa compreensão evidencia que a formação leitora não se inicia quando a criança aprende a decodificar palavras, mas quando estabelece contato significativo com textos e histórias.

Nesse sentido, o professor possui papel fundamental na organização de situações de leitura. A escolha das obras, a forma de apresentação dos livros, a entonação durante a leitura, a abertura para conversas e a valorização das interpretações infantis são aspectos que contribuem para aproximar a criança da literatura.

Segundo Bajour (2012), a leitura literária envolve também a escuta, pois os sentidos construídos pelo leitor são produzidos a partir de sua experiência individual e coletiva com o texto. Assim, após uma leitura, o professor não deve buscar apenas respostas corretas ou uma única interpretação, mas possibilitar que as crianças expressem suas impressões, sentimentos e pensamentos despertados pela narrativa.

Essa perspectiva rompe com práticas tradicionais nas quais o texto literário é utilizado apenas como instrumento para atividades posteriores, como exercícios de gramática, localização de informações ou identificação de uma suposta moral da história. A literatura possui características próprias e sua potência está justamente na possibilidade de provocar diferentes experiências.

Conforme Zilberman (2009), a literatura na escola deve ser compreendida como uma atividade que proporciona uma experiência única com o texto literário, e não somente como resultado do processo de alfabetização e decodificação da escrita. Dessa forma, o contato com a literatura precisa preservar sua dimensão artística, permitindo que a criança desenvolva uma relação de encantamento e descoberta.

O professor mediador também precisa considerar a qualidade das obras oferecidas às crianças. A escolha dos livros não deve ocorrer apenas pela temática trabalhada pela escola ou por datas comemorativas, mas principalmente pelo valor literário da obra, pela sua capacidade de provocar reflexões e pela possibilidade de estabelecer diálogo com o universo infantil.

Meireles (1984) já defendia que a literatura destinada às crianças deveria ser valorizada como verdadeira obra literária. Para a autora, a criança merece ter acesso a textos de qualidade, capazes de ampliar sua visão de mundo e estimular sua sensibilidade.

Dessa maneira, selecionar bons livros, organizar espaços de leitura, realizar contações de histórias e promover conversas literárias são ações que fazem parte do trabalho docente na formação do leitor. A mediação do professor possibilita que o livro deixe de ser apenas um objeto presente na sala de aula e se transforme em uma experiência compartilhada.

Além disso, é importante compreender que a literatura infantil também contribui para a construção da identidade das crianças. Obras que apresentam diferentes culturas, modos de vida, personagens diversos e variadas formas de existir ampliam o repertório infantil e favorecem o reconhecimento da diversidade presente na sociedade.

Nesse aspecto, a escolha das obras literárias também envolve uma responsabilidade social e educativa. O professor precisa estar atento para oferecer às crianças livros que representem diferentes sujeitos e experiências, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva.

Assim, a mediação da leitura literária exige do professor conhecimento, sensibilidade e compromisso com a formação integral da criança. Mais do que ensinar a ler, trata-se de possibilitar que ela descubra a leitura como uma forma de compreender a si mesma, aos outros e ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil apresenta-se como uma importante aliada no processo de formação do sujeito leitor, pois possibilita que a criança desenvolva uma relação significativa com a linguagem escrita antes mesmo da alfabetização formal. Por meio das histórias, dos personagens e das experiências proporcionadas pelos livros, a criança amplia sua imaginação, sua criatividade e sua capacidade de interpretar o mundo.

Este artigo buscou discutir o papel do professor como mediador da leitura literária, evidenciando que a formação de leitores não depende apenas da disponibilidade de livros, mas da qualidade das experiências construídas no encontro entre criança, texto e mediador.

A partir das contribuições dos autores analisados, compreende-se que alfabetizar não deve significar apenas ensinar o funcionamento do sistema de escrita, mas possibilitar que a criança compreenda a leitura e a escrita como práticas sociais. Nesse processo, a literatura contribui para o letramento ao apresentar a linguagem em seus diferentes usos e sentidos.

O professor exerce papel essencial nessa construção, pois é responsável por criar situações em que a literatura seja vivenciada como arte, descoberta e prazer. Para isso, necessita ser também um leitor, conhecer diferentes obras e compreender que a criança possui capacidade de interpretar, sentir e produzir sentidos a partir dos textos literários.

Portanto, a escola possui a responsabilidade de garantir o acesso à literatura infantil desde os primeiros anos de escolarização, promovendo práticas de leitura que valorizem a escuta, o diálogo e a participação das crianças. A literatura, quando apresentada de maneira significativa, contribui não apenas para formar leitores competentes, mas sujeitos sensíveis, críticos e capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

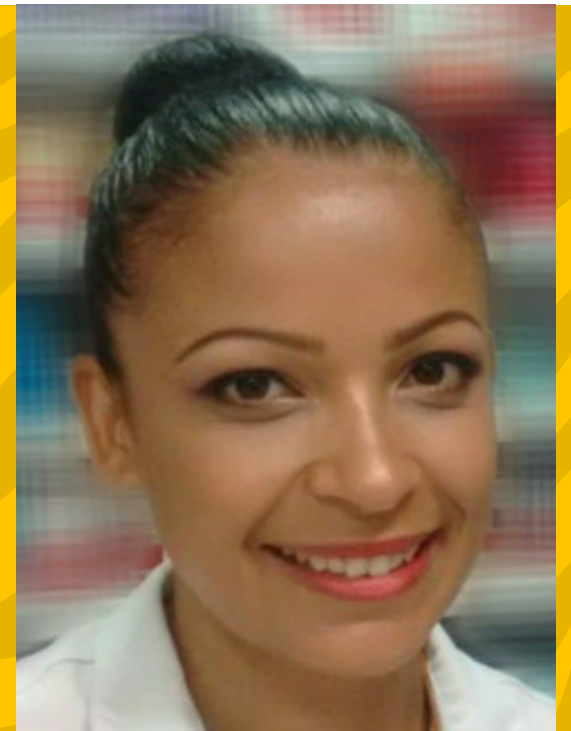
REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2012.

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

SOUZA, Vanderléia. **O papel da literatura no processo de alfabetização**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Anhanguera, Taboão da Serra, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2009.

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DOS PADRÕES DE BELEZA IMPOSTOS PELA MÍDIA NO COTIDIANO ESCOLAR



Vaneide Oliveira Santos

Licenciada em Educação Física (Universidade Brasil, 2018), Pedagogia (FACON, 2019), Psicopedagogia (FACON, 2019), Letras (UNICV, 2024) e TEA (FACON, 2024). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Josefa Nicácio Araújo e de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Educação Física na EMEF Maria Clara Machado.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar como os padrões de beleza impostos pela mídia influenciam a vida dos indivíduos, provocando diversos transtornos, inclusive alimentares. Os mais atingidos são os jovens, que estão em constante mudança devido às transformações típicas da adolescência. Foram discutidas maneiras de minimizar os efeitos negativos causados na vida desses indivíduos e o papel do professor de acolher, incluir em atividades e fazer encaminhamentos quando necessário. Os temas abordados são: imagem corporal, padrões de beleza, culto ao corpo feminino, autoestima, transtornos alimentares, entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram analisados dez artigos publicados a partir de 2002.

PALAVRAS-CHAVE: Padrões de beleza; Imagem corporal; Desempenho escolar; Autoestima; Redes sociais.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo analisar de que modo os padrões de beleza impostos pela mídia, por meio das redes sociais, influenciam a vida de jovens e adultos, especialmente no ambiente escolar.

É preocupante o modo como esse ideal de beleza muitas vezes inatingível consegue dominar mentes a ponto de interferir no modo como as pessoas se veem e se percebem como sujeitos no mundo. O que gera conflitos e faz com que o indivíduo sinta a necessidade de se moldar para se sentir saudável aos olhos do outro (Frois et al., 2011).

A ponto de colocarem em risco sua saúde e até mesmo sua vida, que é seu bem maior, por meio de dietas da moda e medicamentos para emagrecer, sem orientação, para se sentirem pertencentes a um estilo de vida que nem faz tanto sentido assim para elas, mas por conta da pressão que é feita para se ter corpos perfeitos, que muitas vezes está ligada à magreza excessiva ou ao excesso de músculos. Para quem deseja uma vida saudável, o ideal é que procure orientação de um profissional; o nutricionista é capacitado para elaborar dietas e planos alimentares capazes de proporcionar ao paciente o corpo desejado, além de preservar a saúde (Faria; de Moura Rodrigues, 2022).

E quando se trata de adolescentes, aí o problema se agrava ainda mais, porque, além das demandas decorrentes da fase da adolescência, ainda precisam se preocupar com as exigências ditadas pela sociedade em relação ao seu corpo. Isso gera frustrações que ocasionam consequências graves. (Campagna, 2006).

Muitos deles se isolam e se tornam pessoas tímidas, depressivas e com tendências suicidas. No caso de quem não possui uma rede de apoio, a situação se torna ainda pior, porque procura os amigos para desabafar sobre suas dores e, por se tratar de pessoas com a mesma idade, ainda enfrenta as mesmas questões.

O presente trabalho inicia falando sobre o conceito e construção de imagem corporal, em seguida, explica como ocorre o culto ao corpo, especialmente o feminino, pela sociedade, depois insere discussões referentes à influência da mídia, à pressão dos padrões de beleza, aos impactos na vida dos adolescentes e finaliza tratando do papel da escola e do professor.

DESENVOLVIMENTO

Imagem corporal vai muito além da aparência física segundo Silva et al. (2010): “A imagem corporal relaciona-se às relações intra e interpessoais, às emoções e sentimentos do indivíduo consigo, com os outros e seu ambiente, com uso de vestimentas e objetos de adorno, além de suas relações com seu próprio corpo na parte externa e interna do mesmo (superfície e interior do corpo).”

Isso significa que a imagem corporal de uma pessoa não depende somente da imagem que ela vê no espelho, mas envolve outros aspectos, como psicológicos, sociais e emocionais, e o modo como ela se veste também influencia a imagem que ela tem de si mesma.

E no que diz respeito ao aspecto social, está cada vez mais difícil se adequar aos padrões impostos pela mídia, de acordo com Frois et al. (2011) que diz:

“Assim, as exigências traduzidas pelas imagens do contemporâneo, sobretudo as fornecidas pelas mídias, configuram um corpo-imagem irreal e ilusório, nem sempre convergente e em sintonia com as imagens corporais de indivíduos imbuídos de marcas familiares e vivenciais de ordem biológica, afetiva e social. Essa incongruência acaba por gerar um processo conflituoso, que será organizado a partir de um novo ajustamento da imagem corporal. A cada momento em que recebe novas demandas físicas e afetivas, o indivíduo se vê na necessidade de construir novas imagens e esquemas para o seu corpo, de modo a colocar-se saudável na relação com os outros no mundo.”

Esses padrões cada vez mais inatingíveis provocam nos indivíduos a necessidade de se moldar para que se sintam saudáveis e, com isso, acabam adquirindo transtornos de ordem alimentar, psicológica e física. Diante do desejo de se sentirem bem e dentro do “padrão”, começam a tomar iniciativas que podem ser prejudiciais para sua saúde, como dietas e uso de medicamentos sem orientação de médico e/ou nutricionista. E pelo fato de não ter acompanhamento de um profissional acabam por não fazer efeito o que causa mais frustração ainda e para evitar que isso ocorra Faria; de Moura Rodrigues (2022) alerta:

“Para as pessoas que desejam emagrecer e ter alimentação saudável, para não acarretarem problemas de saúde por deficiência de vitamina e outras deficiências na alimentação, é indicado procurar um profissional. O nutricionista tem embasamento científico para um tratamento individualizado e preciso, fazendo com que seu paciente tenha uma vida saudável, prevenindo doenças e alcançando o corpo desejado.”

E quando se trata de adolescentes, a situação se agrava ainda mais, como pontua Campagna (2006) quando relata:

“Em nossa sociedade, há uma desconsideração da subjetividade e uma supervalorização da imagem, um culto narcísico ao corpo, que é vendido como objeto de consumo, onde o mais importante do que sentir, pensar, criar, é ter medidas perfeitas, considerando-se o padrão de magreza como ideal. Assim, a adolescente, que já tem que lidar com suas transformações físicas, é colocada frente a esses modelos e à impossibilidade de corresponder a eles.”

Além de ter que lidar com conflitos típicos da fase da adolescência, ainda precisam enfrentar o desafio de estar de acordo com os padrões ditados pela mídia. Enquanto isso, o corpo, principalmente feminino, é divulgado como mercadoria. Siqueira; Faria (2007) afirma:

“[...] o corpo encontra na mídia um espaço onde representações a seu respeito são amplamente construídas e reproduzidas. Anúncios publicitários, textos jornalísticos, fotos e ilustrações na televisão, na internet e na mídia impressa veiculam discursos, vozes sobre o corpo e sobre como ele é visto, desejado, vendido. Na mídia impressa, as capas de revistas são síntese de representações, de imaginários, explorando largamente o corpo feminino.”

Em diversos canais de comunicação na televisão e na internet, os anúncios utilizam sempre o mesmo discurso para divulgar e vender o corpo feminino como um produto de consumo. A cultura pelo ideal de beleza que nos persegue a todo momento e chega a ser perturbador, como enfatiza Fischer (2002):

“Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como instrumentos de tortura: corpos de tantos outros e outras são oferecidos como modelos para que operemos sobre o nosso próprio corpo, para que o transformemos, para que atinjamos (ou que pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos.”

O que nos incentiva a mudarmos nosso corpo em busca da jovialidade, magreza e beleza, e qualquer coisa que seja oposta a isso nos faz sentir derrotados, deslocados, como se a nossa vida não tivesse sentido.

Chega a ser desesperador imaginar tudo isso do ponto de vista de um adolescente que está em fase de transformação e já se sente rejeitado por não se enquadrar nos padrões exigidos pela sociedade em que vive. De acordo com Calligaris (2000):

“O que vemos no espelho não é bem nossa imagem. É uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros. Ou seja, me vejo bonito ou desejável se tenho razões de acreditar que os outros gostam de mim ou me desejam. Vejo, em suma, o que imagino que os outros vejam. Por isso, o espelho é ao mesmo tempo tão tentador e tão perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio.”

A autoestima nessa fase está ligada diretamente ao ser aceito, desejado pelo outro e, para isso, precisa se encaixar no que a sociedade dita como padrão, como modelo de beleza. Isso é uma das causas de vermos jovens tímidos, depressivos e com comportamentos suicidas a ponto de não conseguirem sair de casa para não correrem o risco de serem rejeitados; se isolam e tendem a desenvolver Transtornos Alimentares (TAs), enfatiza Fernandes (2020):

“Os Transtornos Alimentares (TAs) possuem etiologia multifatorial, sendo determinados por uma variedade de fatores biológicos, genéticos, psicológicos, socioculturais e familiares. Dentre os principais, destacam-se a Anorexia Nervosa (AN) e a Bulimia Nervosa (BN), que são distúrbios psicopatológicos caracterizados por hábitos alimentares inadequados, desordens psicológicas, excesso de atividade física e distorções da imagem corporal, podendo levar a problemas físicos como caquexia, obesidade, osteoporose e arritmia cardíaca.”

A Figura 1 mostra o antes e depois de uma pessoa com este transtorno. Além de uma perda de peso exagerada, há uma distorção de imagem que, mesmo estando em um estado de magreza excessiva, quando ela se olha no espelho, se vê gorda.

Figura 1 – Representação da distorção da imagem corporal em indivíduos com anorexia nervosa



Fonte: Janotto, Juliana Santos. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/DVIJN3CDgjA/?igsh=MWV4cDN3dHMzdHlmdg==> >. Acesso em: 13 jul. 2026.

Pereira (2005) destaca:

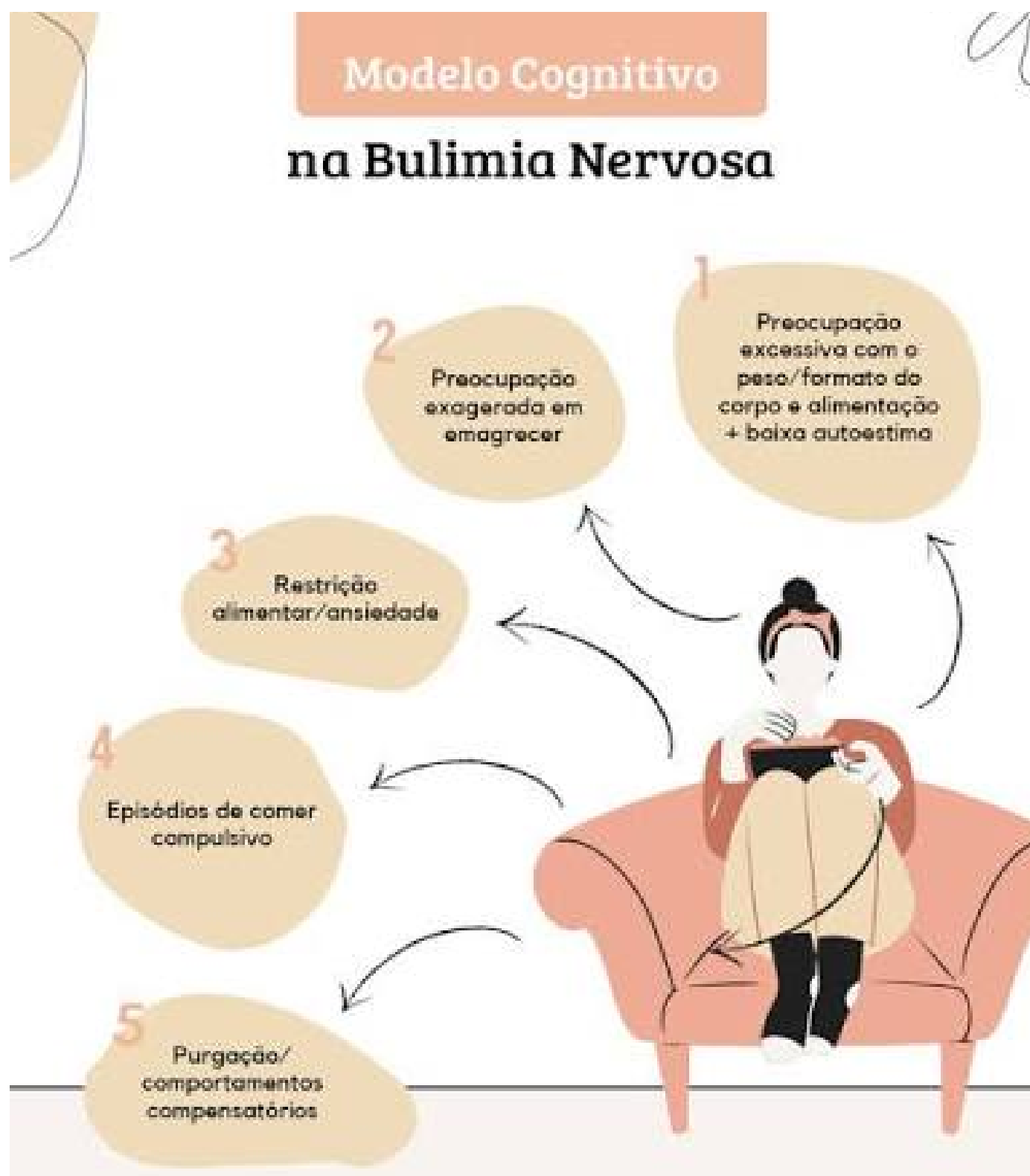
“A anorexia nervosa é caracterizada por uma procura incansável pela magreza, um comportamento voltado a uma intensa e autoinduzida perda de peso, um medo exagerado de engordar, uma imagem distorcida do corpo, amenorreia (interrupção da menstruação) e uma recusa implacável a manter o peso corporal. Entre 10 e 15% das jovens com anorexia, literalmente, passam fome exagerada até a morte. (Pereira, 2005, p. 40).”

O medo de engordar faz com que desenvolvam uma imagem equivocada de seu corpo, que, mesmo estando abaixo do peso, enxergam acima, e por isso se submetem a jejuns intermináveis, o que prejudica sua saúde, causando fraqueza, desnutrição e, em alguns casos, a morte. A bulimia nervosa provoca alterações graves no organismo, afirma Fernandes (2020):

“A bulimia nervosa é um tipo de transtorno alimentar descrito e reconhecido por Gerald Russell em 1979. Atualmente, os critérios diagnósticos são definidos pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) por meio da Classificação Internacional de Doenças - 10ª edição (CID-10). Esse tipo de transtorno indica um quadro clínico no qual a estrutura, o consumo e as atitudes alimentares estão alterados. Pacientes acometidos por essa patologia apresentam distúrbios hidroeletrólíticos, principalmente em relação ao potássio, alterações gastrointestinais, endócrinas, hematológicas e no sistema imunológico, com redução nos mecanismos de defesa e modificações na matriz cerebral..”

A figura 2 mostra fatores que determinam a ocorrência desse transtorno:

Figura 2 – Modelo Cognitivo na Bulimia Nervosa



Fonte: Scribd. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/683117356/Modelo-Cognitivo-Da-Bulimia-Nervosa>>. Acesso em: 14 jul. 2026.

Além dos danos causados ao organismo de pacientes com esses transtornos, há a questão psicológica que afeta também seus familiares, relatam COSTA e SANTOS (2016).

“Tanto na Anorexia Nervosa (AN) quanto na Bulimia Nervosa (BN), o peso e o formato corporal exercem grande influência na determinação da autoestima dos pacientes que, na maior parte dos casos, encontra-se rebaixada. As complicações dessas patologias decorrem, principalmente, da desnutrição na anorexia e dos distúrbios hidroeletrólíticos na bulimia, mas há também diversas complicações no nível psicossocial que merecem atenção, uma vez que os sintomas afetam também o bem-estar psicológico e familiar, gerando tensões insustentáveis (COSTA; SANTOS, 2016).”

Para atender a esses pacientes o ideal é que o nutricionista seja especialista em terapia nutricional, pois além da reeducação nutricional o paciente precisa tratar as questões psicológicas, como afirma ALVARENGA; SCAGLIUSI; PHILIPPI (2011):

“O nutricionista que trabalha com esses transtornos deve ser chamado de terapeuta nutricional, termo esse que engloba todas as ações diferenciadas utilizadas perante os pacientes afetados. O tratamento divide-se em duas fases; a primeira delas é baseada em educação nutricional; posteriormente, é realizada a fase que tem como principais características os aconselhamentos para mudanças nos comportamentos e atitudes alimentares (ALVARENGA; SCAGLIUSI; PHILIPPI, 2011, p. 17).”

Nesses casos, ter uma rede de apoio também é fundamental para que o jovem se sinta amparado e até mesmo orientado sobre como procurar ajuda; ao contrário, ele irá compartilhar suas dores com seus amigos que geralmente têm a mesma idade e passam pelos mesmos problemas que ele. De acordo com Andrade; Oliveira; Avinci (2025):

“O apoio social é um fator protetor estudado em modelos teóricos sobre depressão. O modelo de causalidade social sugere que o suporte social, ao proporcionar experiências positivas de afeto e cuidado, atenua a probabilidade de depressão, fortalecendo a autoestima e reduzindo a cognição negativa. Níveis reduzidos de apoio percebido preveem sintomas depressivos na adolescência. Além disso, adolescentes que percebem que podem contar com pessoas de confiança são capazes de reduzir os efeitos negativos da depressão ocasionados pelos eventos estressantes da vida.”

O apoio familiar também é responsável pela formação da autoestima no indivíduo ainda na infância. Segundo relata Cid et al. (2019 apud Machado e Rodrigues, 2025):

“A formação da autoestima começa ainda na infância e é moldada por uma série de fatores, como a educação, o ambiente familiar, as interações sociais e a cultura em que a pessoa está inserida. Crianças que crescem em ambientes de apoio, amor e reconhecimento tendem a desenvolver uma autoestima mais equilibrada, aprendendo a se valorizar e a ter confiança em suas próprias capacidades. Em contrapartida, ambientes que apresentam críticas excessivas, comparações negativas ou falta de apoio emocional podem resultar em uma autoimagem distorcida e sentimentos de inadequação.”

A diferença é nítida entre crianças que crescem em ambientes sadios, tranquilos, onde elas são valorizadas e amadas, e as que são frutos de famílias desestruturadas, onde a criança nem é percebida, que dirá ser apoiada ou incentivada, e isso refletirá em sua vida adulta de forma positiva ou negativa. E na escola, especialmente nas aulas de Educação Física, esse apoio pode vir por meio dos conteúdos. Como pontua Carrano (2011):

“O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento escolar, mas como política de reconhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude deveria ser pensada, então, como uma estratégia de libertação dos sentidos. A escola pode ser também espaço para que os jovens desaprendam os valores da sociedade de consumo (Carrano, 2011, p. 204).”

Além disso, o ambiente escolar deve auxiliar os estudantes a desapegar da sociedade consumista e promover projetos e discussões sobre imagem corporal e promoção de saúde Segundo Portron e Fonseca (2012):

“A escola é um lugar de excelência para a promoção da saúde, principalmente através da educação, e deve-se utilizar todos os espaços formais e não formais para isso. Um desses espaços privilegiados para se pensar a educação alimentar e a discussão sobre a imagem corporal e a promoção de saúde nesse contexto é o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Segundo o Conselho Federal de Nutrição (1995), a merenda escolar adquire características de ferramenta educativa, que pode e deve ser utilizada para os fins maiores da educação, habilitando o aluno a intervir na própria realidade.”

Ainda mais por se tratar de um ambiente no qual o aluno passa a maior parte do seu tempo e conta com ajuda de professores que, além de serem profissionais, são pessoas nas quais confia e com as quais tem afinidade. Silva et al. (2026) afirmam que:

“A importância da promoção da saúde mental no ambiente escolar é essencial, pois a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. É dentro desse espaço que esses sujeitos passam grande parte do seu tempo, interagindo com pares e adultos, o que influencia diretamente o seu bem-estar. No contexto da promoção da saúde, a escola é um cenário ideal para a implementação de intervenções promissoras no âmbito da saúde mental de crianças e adolescentes. Esta realidade contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e seguro, onde os estudantes se sentem valorizados e apoiados, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal e a aquisição de competências socioemocionais, envolvendo toda a comunidade escolar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, concluímos que a mídia tem forte influência sobre os indivíduos, principalmente nos jovens que estão em fase de desenvolvimento e transformação física, emocional e psicológica. Em todos os meios de comunicação, o tempo todo, o que se vê é a divulgação de corpos extremamente magros, o que causa nos indivíduos o desejo de pertencer a esse padrão.

Há uma cobrança por um ideal de beleza que, na maioria das vezes, é inalcançável. Isso gera frustrações e ansiedade nos indivíduos e faz com que desenvolvam diversos transtornos, inclusive alimentares. Os mais comuns são anorexia nervosa e bulimia nervosa.

A anorexia nervosa se caracteriza por distorção na imagem na qual a pessoa se enxerga acima do peso mesmo estando extremamente magra, repulsa ao alimento até a pessoa chegar a uma magreza excessiva que, em alguns casos, pode evoluir para a morte.

Na bulimia nervosa, uma das peculiaridades é a compulsão alimentar seguida de sentimento de culpa e meios compensatórios; ou seja, com medo de engordar após ingerir uma quantidade de alimentos excessiva, a pessoa utiliza métodos como o uso de laxantes, prática exagerada de exercícios físicos e, na maioria das vezes, o vômito forçado.

Tanto a anorexia quanto a bulimia causam muitos danos ao corpo e danos psicológicos que afetam a família toda. É preciso uma rede de apoio incluindo família, escola e profissionais da saúde para auxiliar no entendimento deste processo.

É papel da escola e do professor realizar a acolhida deste estudante, a inclusão nas atividades e encaminhamentos a um profissional quando necessário. Pois a escola é um ambiente em que os adolescentes passam a maior parte do dia e contam com profissionais de confiança pelos quais eles desenvolvem afeto para falar de suas dores e dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M.; SCAGLIUSI, F. B.; PHILIPPI, S. T. **Nutrição e transtornos alimentares: avaliação e tratamento**. Barueri: Manole, 2011; p. 17-36.

ANDRADE, Célia Regina de; OLIVEIRA, Raquel de Vasconcellos Carvalhaes de; AVANCI, Joviana Quintes. **Sintomas depressivos de adolescentes escolares: efeito cumulativo de eventos adversos e mediação do apoio social**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 28, p. e250019, 2025.

Calligaris, C. (2000). **A adolescência**. São Paulo: Publifolha.

CAMPAGNA, V. N.; SOUZA, A. S. L. de. **Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina**. Boletim de Psicologia, 2006, v. I, nº 124.p. 09.

CARRANO, P. **Identidades culturais e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. In: MOREIRA, F. M;

COSTA, L. R. S.; SANTOS, M. A. (2016). **Cuidado paterno e relações familiares no enfrentamento da anorexia e da bulimia**. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Orgs.), **Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação** (pp. 253-279). São Paulo, SP: Vetor.

FARIA, Maria Gabriela Evangelista; DE MOURA RODRIGUES, Gabriela Meira. **Estudo dos riscos da prática de principais dietas influenciadas pelas mídias sociais sem acompanhamento profissional**. Revista Liberum accessum, v. 14, n. 4, p. 12-21, 2022.

FERNANDES, Maria Helena. **Transtornos alimentares**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FISCHER, Rosa. Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, Jan./Jun. 2002.

Frois, E., Moreira, J., & Stengel, M. (2011). **Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão**. Psicologia em Estudo, 16(1), 71-77.

MACHADO, Kayque Figueiredo; RODRIGUES, Roger Giovane. **A importância da autoestima para o desempenho acadêmico: um relato de experiência sobre alunos com transtornos do neurodesenvolvimento**. In: **Anais do Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares**. 2025. p. 01-12.

PORTRON, Fernanda Roberta Daniel da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. **A construção da imagem corporal entre jovens do ensino fundamental: a questão da identidade e da diferença e o papel do professor**. Ensino, Saúde e Ambiente, Niterói, v. 5, n. 3, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21011>. Acesso em: 12 jul. 2026.

Silva, R. F. da, Venditti Jr., R., Miller, J. (2010). **Imagem corporal na perspectiva de Paul Schilder: Contribuições para trabalhos corporativos nas áreas de educação física, dança e pedagogia**. Lecturas: Educación Física y Deportes, (10)68.

SILVA, Danielle Boing Bernardes et al. **Promoção da saúde mental de crianças e adolescentes nas escolas: percepções da equipe multiprofissional**. Educação, Ciência e Saúde (ISSN 2358-7504), v. 13, n. 1, 2026.

SIQUEIRA, D. C. O.; FARIA, A. A. **Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas. Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo.v. 9, n.4, p. 171 – 188, mar. 2007. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/95/96> . Acesso em: 11 jul. 2026.

O CURRÍCULO DO MEIO AMBIENTE NO CEI



VIVIANE SARAIVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (2016) Professor de Educação infantil – no CEMEI Jardim Iporanga; graduação em Ciências Humanas Exatas e Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco (2004) Professora de Ensino Fundamental II – especialista em Ciências Físicas e Biológicas - na E.E. Almirante Custódio José de Mello

RESUMO

O currículo do meio ambiente na educação representa uma abordagem pedagógica voltada para a conscientização ecológica e para a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Ao integrar temas ambientais ao currículo escolar, é possível desenvolver nas crianças e jovens a compreensão sobre a importância da preservação dos recursos naturais, da biodiversidade e do equilíbrio ecológico. Essa integração promove a reflexão sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e incentiva práticas sustentáveis no cotidiano. O currículo ambiental não se limita ao estudo de conteúdos isolados, mas busca transversalidade, envolvendo disciplinas como ciências, geografia, matemática, artes e educação física. Atividades práticas, como hortas escolares, reciclagem, observação da fauna e flora e projetos comunitários, permitem que os alunos vivenciem de forma concreta os conceitos aprendidos. Além disso, o currículo do meio ambiente contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade social. A educação ambiental, quando inserida de maneira consistente, fortalece valores éticos e incentiva a participação ativa na construção de um futuro sustentável. É fundamental que educadores estejam preparados para abordar questões ambientais de forma crítica e criativa, promovendo experiências significativas que conectem teoria e prática. A escola, nesse contexto, atua como agente transformador, formando indivíduos conscientes de seu papel no cuidado com o planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Sustentabilidade; Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a preservação ambiental e a sustentabilidade tem colocado o tema do meio ambiente em destaque nas discussões educacionais.

Nos últimos anos, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza e de atuar de forma responsável frente aos desafios ambientais. Nesse contexto, o currículo escolar desempenha papel fundamental, pois é por meio dele que conteúdos, práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem são estruturados, possibilitando a construção de valores, atitudes e conhecimentos sobre o meio ambiente.

O currículo do meio ambiente, portanto, não se limita ao ensino de conteúdos científicos, mas integra uma abordagem interdisciplinar, que conecta saberes de diferentes áreas do conhecimento e promove a compreensão crítica do mundo.

A inclusão de temas ambientais no currículo escolar busca desenvolver nos alunos a percepção da importância da preservação dos recursos naturais, da biodiversidade e do equilíbrio ecológico, enfatizando que as ações humanas têm impactos diretos e indiretos sobre o planeta. É essencial que a educação ambiental seja abordada de forma contínua e consistente, e não apenas em datas comemorativas ou projetos isolados. Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar práticas sustentáveis, compreender as consequências das escolhas individuais e coletivas e internalizar valores que favoreçam a proteção ambiental. A transversalidade do currículo ambiental permite que disciplinas como ciências, geografia, matemática, artes e educação física contribuam para a construção de um olhar crítico e responsável sobre a natureza, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

A prática pedagógica voltada para o meio ambiente envolve não apenas o ensino teórico, mas também atividades práticas que aproximem os estudantes do mundo natural. Hortas escolares, projetos de reciclagem, observação da fauna e flora, campanhas de conscientização e visitas a espaços de preservação ambiental são exemplos de estratégias que tornam o aprendizado mais concreto e participativo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, responsabilidade e senso crítico, permitindo que os alunos compreendam seu papel como agentes transformadores na sociedade. A vivência prática do cuidado com o meio ambiente fortalece a consciência ecológica e promove atitudes sustentáveis que podem se estender para a vida familiar e comunitária.

O papel do educador nesse processo é central, pois cabe a ele planejar, mediar e avaliar experiências que despertem nos alunos o interesse e a sensibilidade para as questões ambientais. É necessário que os profissionais da educação estejam capacitados para integrar o currículo do meio ambiente de maneira estratégica, identificando oportunidades de conexão entre os conteúdos escolares e a realidade ecológica local. A formação continuada de professores, a utilização de metodologias ativas e o incentivo à pesquisa e à investigação são elementos que potencializam o impacto da educação ambiental, tornando-a significativa e transformadora. Além disso, a articulação com a comunidade, incluindo famílias, organizações não governamentais e instituições públicas, amplia o alcance das ações pedagógicas e fortalece o compromisso coletivo com a sustentabilidade.

A educação ambiental, quando inserida de forma transversal no currículo escolar, contribui também para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Ao compreenderem as relações entre sociedade, economia e natureza, os alunos são capazes de refletir sobre problemas ambientais locais e globais, como poluição, desmatamento, mudanças climáticas, escassez de recursos e perda de biodiversidade. Essa compreensão crítica é essencial para a construção de uma postura

responsável e participativa, que valoriza a preservação do meio ambiente como prioridade coletiva. O currículo do meio ambiente, portanto, assume função ética, social e política, ao promover a consciência sobre a importância da sustentabilidade e do equilíbrio ecológico para o bem-estar das gerações presentes e futuras.

É importante destacar que o currículo ambiental não deve ser concebido como um conteúdo isolado ou como uma disciplina restrita, mas como uma abordagem integrada que permeia todas as áreas do conhecimento. Ao relacionar conceitos científicos, culturais e sociais, o currículo proporciona uma visão holística do mundo, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. A aprendizagem ambiental baseada em projetos, investigações e experiências concretas favorece a construção de competências essenciais, como resolução de problemas, tomada de decisão responsável, trabalho em equipe e protagonismo estudantil. Dessa forma, o currículo do meio ambiente contribui não apenas para o aprendizado de conteúdos, mas para a formação integral do indivíduo, capacitando-o para agir de maneira consciente e ética.

Além disso, o currículo do meio ambiente desempenha papel fundamental na promoção da equidade social e da justiça ambiental. Ao abordar questões relacionadas ao acesso a recursos naturais, à poluição, ao desmatamento e à vulnerabilidade de populações específicas, a educação ambiental sensibiliza os estudantes para os impactos diferenciados que problemas ecológicos podem gerar. Essa perspectiva fortalece valores de solidariedade, respeito à diversidade e responsabilidade coletiva, incentivando ações que busquem minimizar desigualdades e proteger o meio ambiente de forma sustentável. A escola, nesse sentido, se transforma em um espaço de construção de cidadania, onde a consciência ecológica e social caminham juntas, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

O desenvolvimento de projetos ambientais na escola também contribui para a formação de hábitos de consumo consciente, economia de recursos e valorização de práticas sustentáveis no cotidiano. Ao compreenderem a importância da água, da energia, da coleta seletiva, do reaproveitamento de materiais e da preservação da biodiversidade, os estudantes internalizam práticas que podem ser replicadas em suas famílias e comunidades. A educação ambiental, portanto, é um processo contínuo e vivencial, que promove a transformação de atitudes, comportamentos e valores, estimulando o protagonismo juvenil e o engajamento em ações concretas em prol do meio ambiente.

Diante disso, torna-se evidente que o currículo do meio ambiente vai além da transmissão de conhecimentos: ele busca formar cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de interagir de maneira ética e responsável com o mundo natural e social. Integrar a temática ambiental ao currículo escolar é investir no desenvolvimento integral do aluno, na construção de valores sustentáveis e na promoção de uma sociedade mais justa, equilibrada e consciente. Essa abordagem representa um compromisso com a educação de qualidade, com a preservação ambiental e com a construção de um futuro sustentável para todos.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do currículo voltado para o meio ambiente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se mostrado uma estratégia fundamental para a formação integral das crianças,

considerando não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional e ético. Ao inserir questões ambientais de forma transversal no currículo escolar, os educadores possibilitam que os alunos compreendam a complexidade das relações entre sociedade e natureza, entendendo que as ações humanas têm impactos diretos e indiretos sobre o equilíbrio ecológico. Essa compreensão, quando construída desde cedo, contribui para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de tomar decisões mais sustentáveis.

O ensino ambiental não deve ser encarado como um conteúdo isolado, mas como uma perspectiva que permeia todas as áreas do conhecimento. Na disciplina de ciências, por exemplo, os alunos podem investigar a biodiversidade local, compreender os ciclos naturais e estudar o funcionamento de ecossistemas, observando como plantas, animais e seres humanos interagem. Já na geografia, é possível explorar questões relacionadas à ocupação do território, uso de recursos naturais, urbanização e impactos ambientais. A matemática pode ser utilizada para analisar dados sobre consumo de água, energia, produção de resíduos e emissão de poluentes, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades quantitativas enquanto refletem sobre questões ambientais.

A transversalidade é um dos pontos centrais para tornar o currículo ambiental eficaz, pois permite que os alunos percebam que os problemas ecológicos não estão isolados e que suas soluções exigem compreensão integrada de diferentes saberes. Por meio de atividades que conectam conteúdos científicos, culturais e sociais, os estudantes passam a desenvolver pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolver problemas de forma ética e responsável. O aprendizado deixa de ser apenas teórico e passa a ser experiencial, proporcionando oportunidades de reflexão sobre atitudes individuais e coletivas e estimulando a participação ativa na construção de soluções sustentáveis.

Atividades práticas são fundamentais para consolidar o aprendizado ambiental. Hortas escolares, projetos de reciclagem, compostagem, observação da fauna e flora, visitas a parques e reservas ambientais são estratégias que aproximam os alunos do mundo natural. Essas experiências permitem que os estudantes compreendam de forma concreta conceitos como ciclos biológicos, relações de interdependência, preservação de recursos e sustentabilidade. Além disso, atividades práticas promovem habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, responsabilidade e senso de pertencimento, fundamentais para a construção de cidadãos conscientes e engajados.

A participação ativa das crianças em projetos ambientais contribui para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Ao envolverem-se em decisões sobre o cuidado da horta, a coleta seletiva de resíduos ou a organização de campanhas de conscientização, os alunos aprendem que suas atitudes individuais têm impacto coletivo. Esse aprendizado não se limita à compreensão teórica, mas é vivenciado na prática, fortalecendo a ideia de que pequenas ações podem gerar mudanças significativas no ambiente escolar e na comunidade. O protagonismo infantil é, portanto, um elemento-chave para a construção de hábitos sustentáveis e para o desenvolvimento da consciência ecológica.

O papel do educador é central nesse processo, pois cabe a ele mediar, orientar e planejar atividades que integrem o currículo ambiental de forma coerente e significativa. É necessário que o professor esteja preparado para contextualizar informações, propor desafios, estimular a curiosidade e promover reflexões críticas sobre a relação entre sociedade e natureza. A formação continuada dos profissionais da educação é essencial, garantindo que estejam atualizados sobre metodologias, políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à educação ambiental. Essa preparação permite que o educador seja um agente transformador, capaz de inspirar os alunos a valorizar a preservação e a sustentabilidade.

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, deve promover a integração entre teoria e prática, garantindo que os conteúdos ambientais sejam vivenciados de forma concreta. A experiência direta com a natureza e com projetos sustentáveis contribui para a internalização de valores éticos, respeito à diversidade biológica e compreensão da importância do cuidado com os recursos naturais. Quando a aprendizagem é significativa e conectada à realidade dos estudantes, as crianças passam a perceber a relevância de suas atitudes para a preservação do planeta, desenvolvendo senso crítico e consciência ambiental.

A educação ambiental também desempenha papel importante na formação da cidadania e da responsabilidade social. Ao compreenderem a interdependência entre sociedade e meio ambiente, os alunos são capazes de refletir sobre desigualdades sociais relacionadas à distribuição de recursos naturais e aos impactos da degradação ambiental em diferentes comunidades. Essa perspectiva contribui para a construção de valores como solidariedade, justiça e respeito à diversidade, incentivando ações que promovam o bem-estar coletivo e a preservação ambiental. O currículo do meio ambiente, portanto, não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares fortalece ainda mais o aprendizado ambiental, pois permite que os alunos compreendam os problemas ecológicos sob diferentes perspectivas. Ao integrar conhecimentos de ciências, geografia, matemática, artes e língua portuguesa, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas, criativas e socioemocionais, aprendendo a analisar, propor soluções e comunicar resultados. Projetos que envolvem pesquisa, observação, experimentação e registro de informações estimulam a curiosidade científica e a reflexão ética, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

A transversalidade do currículo ambiental também favorece a construção de hábitos sustentáveis no dia a dia dos alunos. Ao compreenderem a importância da redução do consumo de água e energia, da reciclagem, do reaproveitamento de materiais e da preservação da biodiversidade, as crianças internalizam práticas que podem ser aplicadas em casa, na escola e na comunidade. Esse aprendizado contínuo contribui para a formação de uma consciência ambiental duradoura, que influencia comportamentos e atitudes ao longo da vida. A vivência de práticas sustentáveis fortalece o senso de responsabilidade e o engajamento em ações coletivas, promovendo mudanças concretas no cotidiano.

A utilização da arte como ferramenta pedagógica também enriquece o currículo ambiental, permitindo que os alunos expressem suas percepções sobre a natureza e a sustentabilidade por meio de pinturas, esculturas, músicas, teatro e produções literárias. Essas atividades estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade estética, ao mesmo tempo em que fortalecem o vínculo afetivo com o meio ambiente. A experiência artística proporciona oportunidades de reflexão sobre a relação entre ser humano e natureza, consolidando valores de respeito, cuidado e empatia em relação a todos os seres vivos.

Outro aspecto relevante do currículo do meio ambiente é a valorização do conhecimento local e tradicional. Ao integrar saberes de comunidades indígenas, quilombolas e rurais, os alunos compreendem a diversidade cultural e os diferentes modos de interação com a natureza. Essa abordagem enriquece o aprendizado, promove respeito às tradições e estimula a apreciação da diversidade cultural e ecológica. Reconhecer e valorizar saberes locais contribui para a construção de uma visão mais ampla e integrada do mundo, fortalecendo o senso de pertencimento e a responsabilidade social.

A articulação entre escola e comunidade é essencial para ampliar o impacto da educação ambiental. Projetos que envolvem famílias, organizações sociais, instituições públicas e grupos comunitários possibilitam que os alunos percebam a relevância de suas ações no contexto coletivo. Além disso, essa parceria fortalece o engajamento de todos na preservação ambiental e na construção de uma cultura de sustentabilidade. A participação comunitária enriquece o currículo, proporciona experiências concretas e reforça a importância do cuidado compartilhado com o meio ambiente.

O currículo ambiental também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisão responsável. Ao enfrentar desafios relacionados à preservação, conservação de recursos e sustentabilidade, os alunos aprendem a avaliar alternativas, refletir sobre consequências e agir de forma ética. Esse processo fortalece a confiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas complexos, competências essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes. A educação ambiental, portanto, integra aprendizado acadêmico, experiências práticas e desenvolvimento pessoal de forma articulada.

A implementação de estratégias pedagógicas voltadas ao meio ambiente também permite que os alunos compreendam a importância da ciência e da tecnologia na solução de problemas ambientais. A investigação científica, a coleta de dados, a análise de resultados e a proposta de soluções inovadoras estimulam a curiosidade, o pensamento lógico e a criatividade. Ao mesmo tempo, essas experiências aproximam os estudantes da realidade do mundo contemporâneo, mostrando que a ação individual e coletiva pode gerar impactos positivos significativos.

O desenvolvimento do currículo ambiental é contínuo e exige reflexão permanente sobre práticas pedagógicas, materiais utilizados e experiências oferecidas. É necessário que educadores estejam atentos às mudanças ambientais, às demandas sociais e aos interesses das crianças, adaptando estratégias e projetos de acordo com a realidade local. A flexibilidade do currículo permite que a educação ambiental seja dinâmica, contextualizada e significativa, garantindo que o aprendizado esteja sempre conectado à vida dos alunos.

A educação ambiental integrada ao currículo escolar contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender a complexidade do mundo e de agir de forma ética e responsável. Ao internalizar valores de sustentabilidade, respeito à natureza e responsabilidade social, os alunos tornam-se protagonistas de sua aprendizagem e agentes de transformação em suas comunidades. O currículo do meio ambiente, portanto, não apenas transmite conhecimentos, mas constrói atitudes, valores e competências essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e sustentável.

A implementação efetiva do currículo do meio ambiente requer planejamento estratégico, compromisso institucional e participação de toda a comunidade escolar. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a valorização do conhecimento local, a promoção de atividades práticas e a articulação com a família e a comunidade são elementos que potencializam os resultados da educação ambiental. Quando essas práticas são integradas de forma consistente, os alunos desenvolvem senso crítico, autonomia, responsabilidade e empatia, consolidando valores que influenciam positivamente seu comportamento e a sociedade como um todo.

A educação ambiental escolar é, portanto, uma ferramenta transformadora que conecta teoria, prática e valores éticos. Ao integrar o currículo escolar com atividades significativas, experiências vivenciais

e reflexão crítica, é possível formar cidadãos conscientes, capazes de compreender os impactos de suas ações e engajados na construção de um futuro sustentável. O currículo do meio ambiente, nesse sentido, representa um compromisso com a qualidade da educação, com a preservação do planeta e com a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade, consciência e ética.

A consolidação do currículo ambiental nas escolas exige a compreensão de que a educação para a sustentabilidade não é apenas uma disciplina a ser estudada, mas um modo de viver e de se relacionar com o mundo. As crianças, ao serem expostas desde cedo a práticas e reflexões ambientais, desenvolvem uma percepção crítica sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e passam a valorizar atitudes responsáveis. Esse aprendizado se manifesta não apenas no cuidado com o lixo, a água e a energia, mas também na forma como percebem a importância da biodiversidade e o papel da sociedade na preservação dos recursos naturais. Cada atividade, cada projeto e cada interação pedagógica contribuem para a construção dessa consciência.

O currículo do meio ambiente permite que os alunos compreendam a interdependência entre os elementos naturais e humanos, reconhecendo que a degradação ambiental afeta a vida de todos, direta ou indiretamente. Por meio de experiências práticas, como plantio de hortas, cuidados com jardins escolares, visitas a reservas ambientais e participação em projetos comunitários, as crianças aprendem a importância da cooperação e do trabalho coletivo para alcançar resultados sustentáveis. Esse aprendizado colaborativo fortalece a empatia, o senso de responsabilidade e a capacidade de agir de forma ética em relação ao outro e ao ambiente.

Além disso, a integração de práticas ambientais ao currículo escolar possibilita que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas avançadas, como pensamento crítico, análise de problemas complexos e tomada de decisões fundamentadas. Ao investigar questões ambientais locais e globais, os estudantes passam a compreender que ações aparentemente pequenas, como economizar água ou separar o lixo, estão conectadas a questões maiores, como a preservação de ecossistemas e a redução do impacto humano no planeta. Esse entendimento contribui para a formação de cidadãos conscientes e capazes de influenciar positivamente sua comunidade.

O currículo ambiental também é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadania crítica. Ao discutir problemas ambientais locais e globais, como poluição, desmatamento, mudanças climáticas e escassez de recursos, os alunos desenvolvem capacidade de análise, reflexão ética e postura ativa diante de desafios sociais e ecológicos. Essa perspectiva crítica é essencial para que compreendam que a preservação do meio ambiente está diretamente ligada à justiça social e à qualidade de vida, promovendo valores de solidariedade, responsabilidade e engajamento comunitário.

A integração do currículo do meio ambiente com a tecnologia oferece oportunidades adicionais de aprendizagem. Aplicativos, softwares educativos, sensores ambientais e ferramentas digitais podem ser utilizados para monitorar o consumo de recursos, registrar dados sobre biodiversidade ou acompanhar mudanças no entorno. O uso consciente da tecnologia permite que os alunos compreendam padrões, analisem informações e proponham soluções, estimulando o pensamento científico e a criatividade, enquanto mantém o foco na sustentabilidade e no respeito à natureza.

A sensibilização ambiental também se beneficia da utilização de linguagens artísticas e culturais. Música, teatro, literatura, dança, pintura e outras formas de expressão artística possibilitam que os alunos

externalizem suas percepções sobre o meio ambiente, reflitam sobre problemas e proponham soluções criativas. Essas experiências fortalecem o vínculo afetivo com a natureza, estimulam a imaginação e promovem aprendizagem significativa. A arte, nesse contexto, atua como uma ferramenta pedagógica que integra emoção, conhecimento e ética, reforçando a importância da sustentabilidade.

Outro aspecto central do currículo ambiental é o desenvolvimento de competências para a vida. Ao aprender sobre consumo consciente, economia de recursos, preservação da biodiversidade e cuidado com o entorno, os alunos internalizam hábitos e atitudes que os acompanham ao longo da vida. Essas competências incluem organização, planejamento, resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe e liderança responsável. Ao vivenciar essas experiências de forma estruturada e contínua, as crianças desenvolvem autonomia, confiança e senso de responsabilidade em relação ao mundo que as cerca.

O currículo ambiental também favorece a construção de uma consciência ética e cidadã, promovendo valores como justiça, solidariedade, respeito às diferenças e responsabilidade coletiva. Ao discutir questões ambientais e sociais de forma integrada, os alunos compreendem que a preservação do meio ambiente é inseparável da promoção da equidade e do bem-estar social. Essa abordagem fortalece a percepção de interdependência entre seres humanos e natureza, incentivando atitudes de cuidado, proteção e cooperação, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

A participação da comunidade e das famílias é essencial para consolidar o aprendizado ambiental. Ao envolver pais, responsáveis e instituições locais em projetos, atividades e ações pedagógicas, os alunos percebem que suas atitudes impactam não apenas a escola, mas toda a comunidade. Essa interação fortalece o engajamento coletivo, amplia a aprendizagem prática e permite que o currículo ambiental tenha efeitos duradouros, promovendo uma cultura de sustentabilidade que transcende o espaço escolar.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares e colaborativos no âmbito do currículo ambiental contribui para o aprendizado significativo. Ao integrar conteúdos de diferentes disciplinas em atividades práticas, os alunos compreendem a complexidade das questões ambientais, desenvolvem habilidades de pesquisa, análise, comunicação e resolução de problemas e percebem que cada ação possui consequências concretas. A interdisciplinaridade fortalece a compreensão crítica, a criatividade e a capacidade de propor soluções inovadoras para desafios ambientais e sociais.

A educação ambiental, quando vivenciada de forma consistente e integrada, transforma a percepção da criança sobre o mundo, promovendo o respeito à natureza, a valorização da diversidade e o engajamento ético. Ao internalizar práticas sustentáveis, os alunos desenvolvem hábitos de consumo consciente, cuidado com o entorno e preocupação com o futuro do planeta. Esse aprendizado contínuo contribui para a formação de indivíduos responsáveis, críticos e capazes de atuar de forma ética em diferentes contextos, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho reafirmam a importância da integração do currículo do meio ambiente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que a formação

de cidadãos conscientes e críticos depende de experiências significativas e contextualizadas. Ao longo do estudo, evidenciou-se que o ensino ambiental não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas envolve práticas pedagógicas que promovem a interação direta dos alunos com a natureza, fortalecendo valores éticos, atitudes responsáveis e hábitos sustentáveis. A inserção de temas ambientais no currículo escolar contribui para que as crianças compreendam a interdependência entre sociedade e meio ambiente, desenvolvendo senso crítico, responsabilidade e protagonismo.

O currículo ambiental proporciona a construção de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, colaboração e tomada de decisões conscientes. Ao vivenciar projetos práticos, como hortas escolares, reciclagem, compostagem, observação da fauna e flora e campanhas de conscientização, os alunos internalizam práticas sustentáveis, compreendem os ciclos naturais e percebem a relevância de suas ações para a preservação do planeta. Essas experiências favorecem o desenvolvimento socioemocional, promovendo empatia, cooperação e respeito à diversidade biológica e cultural.

A transversalidade do currículo do meio ambiente permite que diferentes áreas do conhecimento se articulem de forma integrada, fortalecendo a aprendizagem significativa. Ciências, geografia, matemática, artes e língua portuguesa podem contribuir para o entendimento da complexidade ambiental e para a construção de soluções criativas e éticas. A abordagem interdisciplinar favorece a percepção de que os problemas ecológicos não estão isolados, estimulando o pensamento sistêmico e a compreensão de que cada ação individual está conectada a impactos coletivos.

A participação ativa dos alunos em projetos ambientais fortalece o protagonismo e a autonomia, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de planejamento, organização, liderança e trabalho em equipe. Ao se envolverem em atividades que envolvem cuidado com o ambiente, tomada de decisões e monitoramento de resultados, as crianças aprendem a importância da responsabilidade individual e coletiva. Esse engajamento contribui para a construção de uma consciência ética, reforçando valores de cidadania, respeito e solidariedade.

O papel do educador é central para o sucesso da implementação do currículo ambiental. Cabe aos profissionais da educação planejar, mediar e avaliar experiências de aprendizagem que sejam significativas, contextualizadas e alinhadas aos objetivos de formação integral do aluno. A formação continuada dos professores é essencial, garantindo que estejam capacitados para lidar com questões ambientais, articular conteúdos de diferentes disciplinas e promover reflexões críticas sobre o papel do ser humano na preservação do planeta.

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, desempenha papel transformador na vida das crianças. Ao integrar o currículo ambiental, o ambiente escolar se torna um local de prática ética e desenvolvimento integral, no qual os alunos aprendem a valorizar a natureza, a respeitar a diversidade biológica e cultural e a agir de forma consciente e responsável. Essa integração fortalece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de atitudes, valores e competências que influenciam o comportamento das crianças para além dos muros da escola.

A articulação entre escola, família e comunidade é outro elemento essencial para consolidar a educação ambiental. Projetos que envolvem pais, responsáveis e instituições locais permitem que os alunos percebam a relevância de suas ações no contexto coletivo, promovendo engajamento, cooperação

e conscientização social. A participação da comunidade amplia o alcance das práticas pedagógicas, reforça a aprendizagem significativa e contribui para a construção de uma cultura de sustentabilidade que se estende para além do espaço escolar.

A educação ambiental integrada ao currículo contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Ao compreenderem os impactos de suas ações e a importância de atitudes responsáveis, os alunos desenvolvem senso de responsabilidade ética, respeito à diversidade e capacidade de agir de forma consciente em diferentes contextos. Esse aprendizado favorece não apenas a proteção do meio ambiente, mas também a construção de valores sociais fundamentais para a convivência coletiva.

Outro ponto relevante das considerações finais é a importância da transversalidade do currículo ambiental, que permite integrar conteúdos de diferentes disciplinas e promover a reflexão crítica sobre problemas ecológicos locais e globais. A abordagem interdisciplinar fortalece o aprendizado significativo, desenvolve competências cognitivas, socioemocionais e éticas e estimula os alunos a propor soluções criativas e responsáveis. Ao compreenderem a complexidade dos desafios ambientais, as crianças aprendem que a preservação do meio ambiente é responsabilidade de todos e que pequenas ações individuais podem gerar impactos coletivos positivos.

O currículo ambiental, quando implementado de forma consistente, oferece benefícios duradouros para os alunos e para a comunidade escolar. A internalização de hábitos sustentáveis, a valorização da diversidade biológica e cultural, a percepção da interdependência entre sociedade e natureza e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas contribuem para a formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A educação ambiental promove, assim, transformação individual e coletiva, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa, consciente e sustentável.

Por fim, este estudo reforça que o currículo do meio ambiente é um elemento estratégico para a formação integral do aluno e para a construção de uma cultura de sustentabilidade. Ao integrar conteúdos teóricos, experiências práticas, reflexões éticas e participação comunitária, a escola contribui para que as crianças desenvolvam consciência ecológica, valores sociais e habilidades essenciais para a vida. A educação ambiental, nesse contexto, transcende o ensino de conteúdos e se torna ferramenta de transformação social, preparando cidadãos críticos, responsáveis e engajados na construção de um futuro equilibrado e sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir ensino da história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CRESWELL, John W. ***Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research***. 6. ed. Boston: Pearson, 2018.

FARIA, Ana Lúcia; SILVA, Maria C. **Educação Ambiental na Escola: práticas, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Ana Cristina. **Educação ambiental e currículo escolar: integração de saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MORAES, Rosa; ALMEIDA, Ricardo. **Educação ambiental e cidadania: experiências escolares e comunitárias**. São Paulo: Moderna, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória do ensino**. Coimbra: Almedina, 2019.

SOUZA, Jussara. **Educação, cultura e meio ambiente: reflexão sobre sustentabilidade na infância**. Curitiba: CRV, 2018.

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável: propostas e estratégias**. Paris: UNESCO, 2017.

+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT