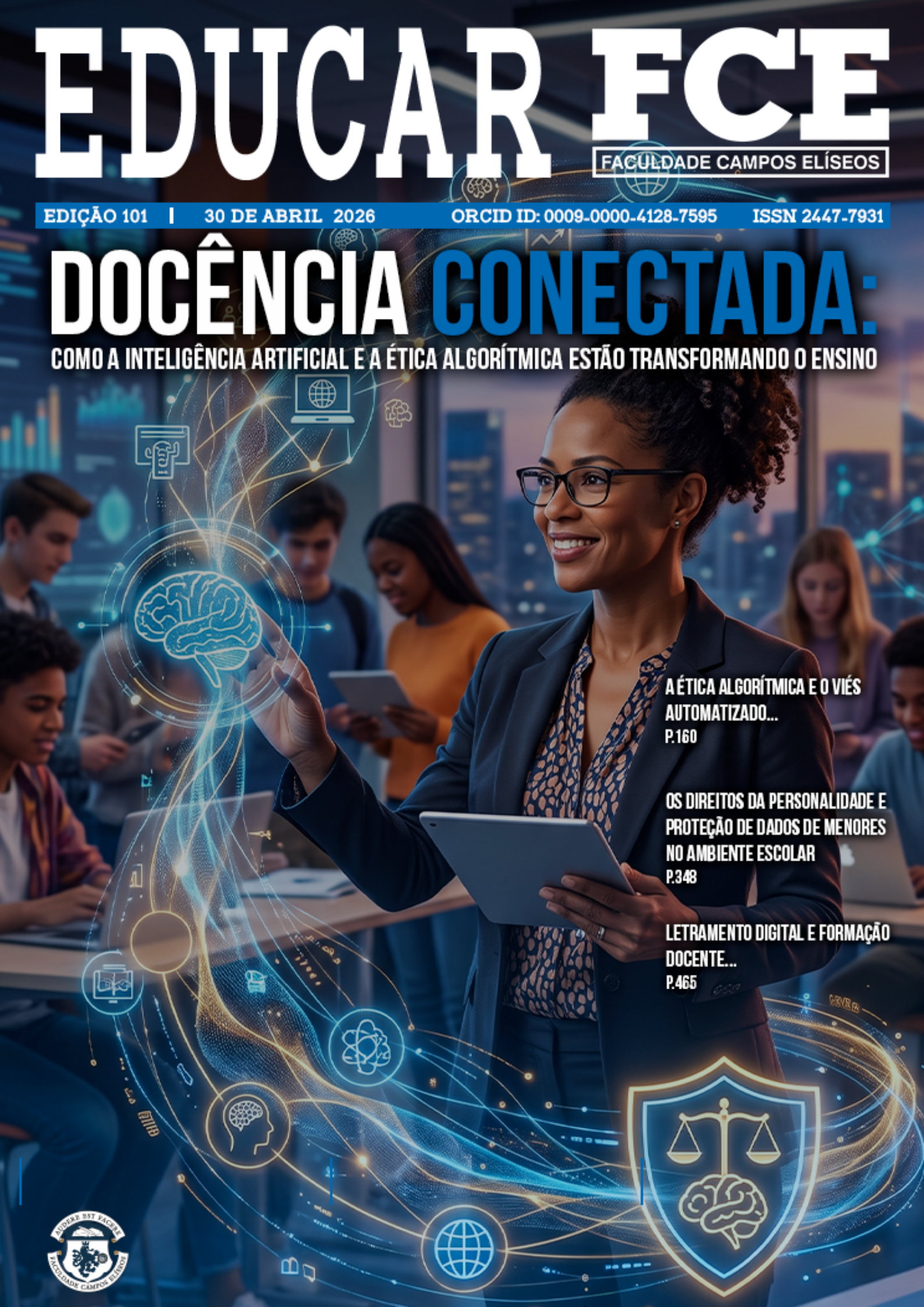
EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 101 | 30 DE ABRIL 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

DOCÊNCIA CONECTADA:

COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A ÉTICA ALGORÍTMICA ESTÃO TRANSFORMANDO O ENSINO



A ÉTICA ALGORÍTMICA E O VIÉS AUTOMATIZADO...
P.160

OS DIREITOS DA PERSONALIDADE E PROTEÇÃO DE DADOS DE MENORES NO AMBIENTE ESCOLAR
P.348

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE...
P.465


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ERRATA – EDIÇÃO 101/ Abril/ 2027.

Referente à Edição 100 – mês de março/ 2027.

Informamos que o nome correto da autora do artigo intitulado “O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS”, que consta na página 62, edição n. 100, referente ao mês de março/2027, na Revista EDUCAR FCE- lê-se “**MARIA IRANILDA MENESES ALMEIDA”,** Licenciatura plena em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (2012). Doutor em Química pela Universidade Federal do Ceará (2023). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2025). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2024).

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 101, (Abril/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

Bibliotecário Responsável:
Andrea dos Santos Tavares
CRB-4 1716

E-mail:
biblioteca@fce.edu.br
revista@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

Revista
EDUCAR FCE

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
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

ALINE SALES DE OLIVEIRA 9
SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: IMPACTOS DA ANSIEDADE, ESTRESSE E SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO 26
CONCEPÇÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA CRECHE: HISTORICIDADE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ANDREIA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA 35
NEUROPLASTICIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

ANDYARA PASSOS ROCHA 44
CORES, TRAÇOS E IMAGINAÇÃO: O USO DAS ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANGELO MACHADO DE SOUZA/ DAVIS SOUZA ALVES/ JULIANO ARAÚJO SANTANA 53
SOBERANIA DIGITAL E AUTOSSUFICIÊNCIA TECNOLÓGICA NO BRICS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM CONTEXTO GEOPOLÍTICO

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO 71
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

ANTONIO CLARET VALENTE JÚNIOR 85
DIREITOS DE PROTEÇÃO DE DADOS: DESAFIOS E GARANTIAS JURÍDICAS NA SOCIEDADE DIGITAL

BIANKA ROSIRES BEZERRA 93
A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA

CARLOS GLAYDSON CAVALCANTE MARTINS/ ELIZABETE GOMES DE ALENCAR/ MARIA CRISTIANE COSTA DOS SANTOS/ MARIA LUCIANA DA SILVA FARIAS 102
NEUROERGONOMIA EDUCACIONAL: A INFLUÊNCIA DO DESIGN BIOFÍLICO E DA ILUMINAÇÃO CIRCADIANA NO RENDIMENTO COGNITIVO

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA 113
NEUROPSICOPEDAGOGIA E AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA 124
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO BRASILEIRO

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA 137
A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS/ ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS 145
SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ESTADOS E A INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS ENTES DA FEDERAÇÃO

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DAYANE ANA LUIZA SILVA DE MORAES/ EMERSON YVAY ALMEIDA DE SOUSA/ ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA/ MARIA IRENILDA MENESES ALMEIDA 160

A ÉTICA ALGORÍTMICA E O VIÉS AUTOMATIZADO: IMPLICAÇÕES SOCIOJURÍDICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA GESTÃO PÚBLICA

DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA 172

CARTOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA 187

GESTÃO ESCOLAR E SUAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

DORALICE BARBOZA DE NOVAIS. 196

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE ANASTACIO. 207

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ELAINE LOURENÇO DE SOUZA. 218

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ. 230

A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS

ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA 238

A MUTAÇÃO CONSTITUCIONAL DO ARTIGO 226, § 3º, DA CRFB/88: REINTERPRETAÇÃO PROGRESSISTA DO CONCEITO DE ENTIDADE FAMILIAR E EFICÁCIA VINCULANTE DAS DECISÕES NA ADI 4277 E ADPF 132

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA 250

O PROFESSOR FRENTE A GESTÃO DO SABER E OS ESTILOS DA APRENDIZAGEM

ERIKA APARECIDA SILVA. 260

MEDITAÇÃO BENEFÍCIOS DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES. 271

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

FRANCISCO GLEDISON LIMA ARAUJO/ JOSÉ DOUGLAS ROMEIRO MENDONÇA/ MARIA GRAZIANE SALES FEITOSA 282

O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA RESSOCIALIZAÇÃO E REINTEGRAÇÃO DOS EGRESSOS DO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PLANO PENA JUSTA

GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO 299

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

GISELI DARÉ ALVIM. 309

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

ISIS BOSCOLO DOS SANTOS 317

PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE 329
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

JESSICA ANGELIQUE FERREIRA DE CARVALHO 338
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

JORDANA RAIZA SILVA 348
OS DIREITOS DA PERSONALIDADE E PROTEÇÃO DE DADOS DE MENORES NO AMBIENTE ESCOLAR

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA 360
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES

JULLIANA GONÇALVES DE SANT'ANNA 372
DIREITO À EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO

KELIS MAR PIRES CAMINHA CUNHA 382
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUANA DE ALMEIDA NUNES REIS 392
O CORPO QUE BRINCA, A MÃO QUE CRIA: UM ENSAIO HUMANIZADO SOBRE ARTE, LUDICIDADE E INFÂNCIA

LUCIANA PEREIRA SILVA 402
A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA: ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LUCIANI FERNANDES DO NASCIMENTO 412
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

LUIS ANDRÉ ANTONIETTI ROSA 422
A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

MAGALI RAMILO COZER 432
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

MARIA CAMILA REBELATO GROM 443
A INFLUÊNCIA DO TEMPO DE TELA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARÍLIA MANTENHAUER BELKO TEODORO 465
LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICS NA EDUCAÇÃO

OSCAR MARCELO PEREIRA 477
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E NO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL ATRAVÉS DO ESPORTE E DA DISCIPLINA

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA 489
EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS): EXPERIÊNCIAS SONORAS, DESENVOLVIMENTO GLOBAL E AMPLIAÇÃO CULTURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA 501
A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS 513
JOGOS E BRINCADEIRAS COOPERATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

RENATA STEFANIA CEREJO 523
O PROFESSOR DO FUTURO: DOMINANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA POTENCIALIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ROSELI CRISTINA JANES MONTAGNINI 535
APRENDIZAGEM AUTOGERIDA EM AMBIENTES ONLINE: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA AUTONOMIA NO ENSINO DIGITAL

ROSIANE LEITE 543
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

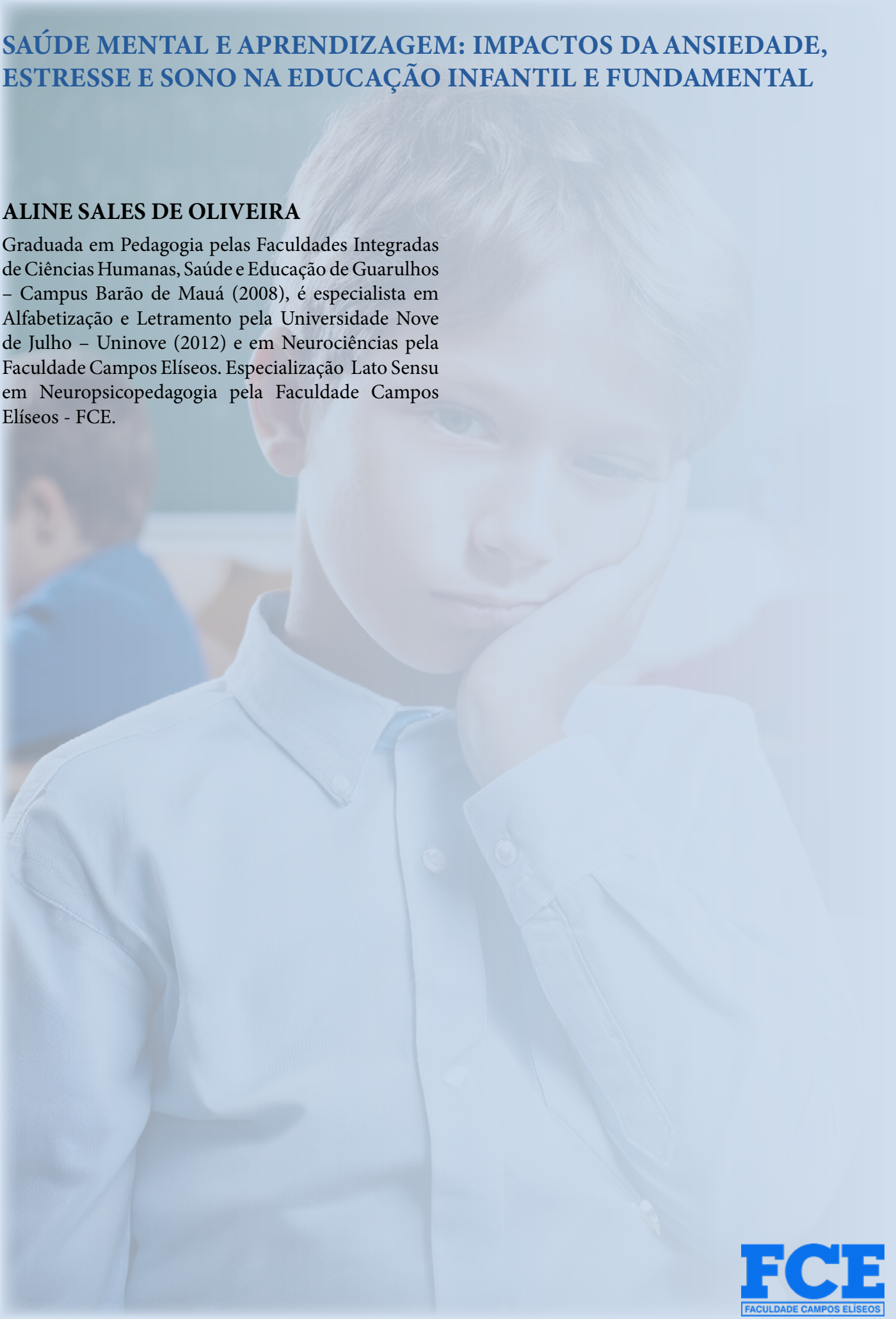
SILVIA DE SOUSA NEIMAN 553
RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

WESLEY RODRIGUES DE LIMA 564
REPRESENTATIVIDADE AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENSIONAMENTOS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DOS JOGOS DE MATRIZ AFRICANA

YAN RODRIGUES DOS SANTOS 574
O DIREITO À IDENTIDADE E A DESJUDICIALIZAÇÃO DA ALTERAÇÃO IMOTIVADA DO PRENOME (LEI 14.382/2022)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: IMPACTOS DA ANSIEDADE, ESTRESSE E SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL



ALINE SALES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – Campus Barão de Mauá (2008), é especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho – Uninove (2012) e em Neurociências pela Faculdade Campos Elíseos. Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos - FCE.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a importância da saúde mental como um é um fator determinante para o sucesso acadêmico, influenciando diretamente a atenção, memória, autocontrole e motivação. Assim, este artigo aborda o impacto da ansiedade, do estresse e da qualidade do sono no desempenho escolar, relacionando-os a estratégias neuropsicopedagógicas que promovem o bem-estar e a aprendizagem significativa. Por meio de revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais, são discutidas intervenções que favorecem a regulação emocional, a atenção plena, a organização das rotinas escolares e a promoção de hábitos saudáveis de sono. Conclui-se que práticas sistemáticas e 2 individualizadas podem minimizar os efeitos negativos do estresse e da ansiedade, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Saúde Mental; Ansiedade; Estresse; Sono; Aprendizagem; Neuropsicopedagogia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar depende não apenas de fatores cognitivos, como memória, atenção e funções executivas, mas também do equilíbrio emocional e da saúde mental da criança. Ansiedade, estresse e privação de sono são condições cada vez mais presentes na infância e adolescência, podendo afetar significativamente a aprendizagem.

A neuropsicopedagogia surge como campo interdisciplinar capaz de articular psicologia, neurociência e pedagogia, oferecendo estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional em contextos educativos.

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da ansiedade, do estresse e da qualidade do sono sobre a aprendizagem, propondo intervenções neuropsicopedagógicas voltadas para o fortalecimento da atenção, memória, autocontrole e bem-estar emocional dos educandos.

Desse modo, as questões norteadoras: Como a ansiedade e o estresse influenciam a aprendizagem? De que forma a qualidade do sono afeta o desempenho cognitivo e escolar? Quais estratégias neuropsicopedagógicas podem minimizar os efeitos negativos desses fatores?

1. E, como objetivos geral e específicos:Discutir a relação entre saúde mental e aprendizagem. 2. Explorar o impacto do sono na cognição e no desempenho acadêmico. 3. Apresentar estratégias neuropsicopedagógicas de intervenção voltadas ao bem-estar emocional e à regulação cognitiva.

SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: Processos Cognitivos e Aprendizagem

Os processos cognitivos — atenção, memória, funções executivas e linguagem

— são fundamentais para o sucesso acadêmico. A atenção permite foco em estímulos relevantes; a memória possibilita a retenção e manipulação de informações; e o autocontrole permite a organização e o planejamento das atividades.

Segundo Baddeley (2010), a memória de trabalho é essencial para a aprendizagem, pois permite armazenar e manipular informações temporárias durante a realização de tarefas cognitivas. Já as funções executivas, conforme Diamond (2013), estão diretamente relacionadas ao controle inibitório, à flexibilidade cognitiva e ao planejamento, sendo indispensáveis para o desempenho escolar.

Estudos apontam que situações de estresse e ansiedade podem prejudicar a ativação do córtex pré-frontal, reduzindo a capacidade de atenção, planejamento e resolução de problemas, enquanto o sono insuficiente compromete a consolidação da memória e a aprendizagem de conteúdos complexos (DIAMOND, 2013; BADDELEY, 2010).

Ansiedade, Estresse e Aprendizagem

Ansiedade é uma resposta emocional a situações percebidas como ameaçadoras, enquanto o estresse é a reação fisiológica e psicológica a demandas externas ou internas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –

DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), a ansiedade pode

impactar significativamente o funcionamento cognitivo e comportamental do indivíduo, interferindo na aprendizagem e nas relações sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, transtornos de aprendizagem devem ser compreendidos considerando múltiplos fatores, incluindo aspectos emocionais, cognitivos e ambientais, uma vez que "a avaliação e intervenção devem considerar o sujeito em sua totalidade" (BOSA, 2018).

Assim, ansiedade e estresse podem afetar a aprendizagem por meio de:

- Impactos na atenção;
- Comprometimento da memória de trabalho;
- Prejuízo no desempenho acadêmico (BOSA, 2018).

Sono e Aprendizagem

O sono é essencial para consolidar memórias, regular emoções e restaurar funções cognitivas.

Segundo estudos da neurociência cognitiva, o sono desempenha papel fundamental na consolidação da memória e no aprendizado (BADDELEY, 2010; DIAMOND, 2013).

Além disso, alterações no padrão de sono podem impactar diretamente o funcionamento emocional e comportamental das crianças, influenciando sua capacidade de aprender e interagir no ambiente escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Crianças com privação de sono apresentam: Redução de atenção sustentada; Dificuldades na memória de trabalho; Maior irritabilidade e impulsividade, prejudicando relações sociais e a participação em atividades escolares; Estratégias neuropsicopedagógicas:

A neuropsicopedagogia propõe intervenções que consideram o funcionamento cognitivo e emocional do educando.

Segundo Oliveira e Santos (2020), a prática neuropsicopedagógica deve ser individualizada, respeitando o ritmo e as necessidades da criança.

Entre as principais estratégias, destacam-se:

- Planejamento de atividades graduais;
- Uso de recursos lúdicos;
- Organização da rotina;
- Práticas de relaxamento e mindfulness;
- Parceria entre escola e família.

Além disso, dificuldades específicas, como a dislexia, exigem intervenções estruturadas que integrem aspectos neuropsicológicos e pedagógicos (SÁNCHEZ et al., 2019).

A higiene do sono

O sono é um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Uma boa qualidade de sono está diretamente ligada à consolidação da memória, à atenção sustentada, à regulação emocional e ao desempenho escolar (SÁNCHEZ et al., 2019).

A higiene do sono consiste em um conjunto de práticas e hábitos que favorecem um descanso adequado, prevenindo déficit de sono e problemas associados, como fadiga, irritabilidade e dificuldades de aprendizagem.

- Orientação sobre higiene do sono: horários regulares, ambiente adequado e limites de telas antes de dormir;
- Impactos da má qualidade do sono;

- Déficits de atenção: crianças cansadas apresentam dificuldade em manter o foco em atividades escolares, aumentando o risco de distração e erros;
- Comprometimento da memória de trabalho: a retenção temporária de

informações é prejudicada, afetando leitura, escrita e cálculo;

- Alterações emocionais: aumento da irritabilidade, ansiedade e impulsividade,

dificultando relações sociais e aprendizagem colaborativa;

- Redução do desempenho acadêmico: notas mais baixas e menor participação

em sala de aula devido à fadiga cognitiva (SÁNCHEZ et al., 2019).

Princípios de higiene do sono

Para crianças em idade pré-escolar e escolar, a neuropsicopedagogia recomenda a implementação de práticas estruturadas que promovam a regularidade e a qualidade do sono (SÁNCHEZ et al., 2019).

1. Horário regular: estabelecer horários fixos para dormir e acordar, inclusive finais de semana, ajuda a regular o ritmo circadiano e melhora a disposição para as atividades escolares.

2. Ambiente adequado: quarto silencioso, escuro, com temperatura confortável e livre de estímulos excessivos, como televisão ou jogos eletrônicos.

3. Limitação de telas: evitar uso de celulares, tablets e televisão pelo menos 1 hora antes de dormir, pois a luz azul interfere na produção de melatonina, hormônio regulador do sono.

4. Rotina relaxante antes de dormir: atividades calmantes como leitura, ouvir música suave, banho morno ou exercícios leves de respiração e mindfulness.

5. Alimentação adequada: evitar alimentos ricos em açúcar e cafeína à noite, que podem dificultar o início e a manutenção do sono.

6. Exposição à luz natural: durante o dia, a luz solar ajuda a regular o ciclo sono-vigília, favorecendo o adormecer à noite.

7. Práticas de relaxamento: exercícios de respiração profunda ou meditação guiada ajudam a reduzir tensão e ansiedade antes de dormir (SÁNCHEZ et al., 2019).

Estratégias neuropsicopedagógicas para promover boa higiene do sono

Segundo Oliveira e Santos (2020) as estratégias neuropsicopedagógicas para promover boa higiene do sono podem ser classificadas em:

- Planejamento da rotina familiar: orientar pais sobre horários consistentes e criar um ambiente doméstico que priorize o descanso;
- Incorporação de hábitos escolares: atividades relaxantes após períodos de estudo intenso ou antes da saída para casa podem reduzir a ansiedade e preparar a criança para uma noite tranquila;
- Uso de recursos visuais e calendários do sono: quadros ou adesivos que registrar os horários de dormir e acordar ajudam a criança a internalizar a rotina;
- Feedback positivo: elogiar crianças que seguem corretamente a rotina de sono reforça o comportamento saudável e fortalece a autorregulação. Benefícios da higiene do sono para aprendizagem;
- Melhora a atenção sustentada e a concentração;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

- Consolidação mais eficiente da memória de trabalho e de longo prazo;
- Redução de comportamentos disruptivos em sala de aula;
- Maior motivação e engajamento nas atividades escolares;
- Suporte à regulação emocional, promovendo bem-estar e autoestima, inclusão de atividades relaxantes ao final do dia, promovendo a regulação emocional (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Para os autores, a rotina escolar intensa e as demandas cognitivas podem gerar sobrecarga emocional e mental nas crianças, impactando negativamente a atenção, memória e desempenho acadêmico.

Atividades relaxantes ao final do dia têm como objetivo reduzir o estresse acumulado, promover autor-regulação emocional e preparar o cérebro para a consolidação da aprendizagem durante o sono.

Os autores classificam os objetivos das atividades relaxantes em:

1. Redução da ansiedade: permite que a criança libere tensões do dia e diminua pensamentos ansiosos ou preocupações.Estímulo à atenção plena: a prática de mindfulness e respiração consciente ajuda a criança a perceber sensações corporais e emoções, fortalecendo a autoconsciência.

2. Melhora da regulação emocional: ao aprender a identificar e gerenciar suas emoções, a criança passa a reagir de forma mais equilibrada a desafios escolares e sociais.

3. Preparação para o sono: atividades relaxantes contribuem para que o cérebro entre em um estado de descanso, facilitando a iniciação e manutenção do sono (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Exemplos de atividades neuropsicopedagógicas

1. Respiração guiada com objetos lúdicos: a criança segura um brinquedo ou balão, visualizando seu "inchar e esvaziar" durante a respiração, promovendo foco e relaxamento.

2. Meditação com bichinhos de pelúcia: colocar o objeto sobre o abdômen enquanto inspira e expira lentamente, observando o movimento do corpo e acalmando a mente.

3. Alongamentos leves e movimentos suaves: exercícios de estiramento, yoga infantil ou movimentos guiados ajudam a liberar tensão física e mental acumulada.

4. Atividades de atenção plena (mindfulness) auditiva: ouvir sons do ambiente ou músicas suaves, identificando cada elemento sonoro, favorecendo concentração e relaxamento.

5. Histórias ou contação de histórias calmantes: narrativas curtas com ritmo tranquilo e imagens mentais auxiliam na diminuição do ritmo cerebral e promovem imaginação criativa.

6. Diário emocional ilustrado: registrar emoções do dia por meio de desenhos ou cores ajuda a criança a reconhecer e organizar sentimentos, promovendo autoconsciência.

- Estratégias de implementação na escolaIntegração no encerramento da rotina escolar: destinar os últimos 10- 15 minutos da aula para atividades relaxantes antes do retorno para casa.
- Ambiente adequado: luz suave, música calma, espaço confortável e sem

distrações externas.

- Participação gradual: iniciar com atividades curtas e lúdicas, aumentando a

duração conforme a criança se acostuma à prática.

- Orientação e reforço positivo: reconhecer o esforço da criança em participar e manter a postura tranquila, reforçando hábitos saudáveis de autorregulação. Benefícios observáveis
- Redução de comportamento impulsivo e agitação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

- Maior capacidade de foco nas tarefas subsequentes e em casa.
- Preparação para um sono de qualidade, potencializando consolidação da

memória e aprendizado.

- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, paciência e

autocontrole.

Planejamento de tarefas escolares respeitando o ritmo biológico da criança

Em relação ao ritmo biológico, ou ritmo circadiano, refere-se aos ciclos naturais de vigília e sono que regulam diversas funções fisiológicas, cognitivas e emocionais do corpo. Cada criança apresenta horários em que seu nível de atenção, energia e capacidade de concentração são mais elevados, e momentos em que o desempenho cognitivo naturalmente diminui (BADDELEY, 2010).

O planejamento das atividades escolares deve considerar essas variações para otimizar a aprendizagem e reduzir frustração e sobrecarga. Princípios do planejamento respeitando o ritmo biológico

Identificação dos períodos de maior atenção e rendimento:

Geralmente, crianças em idade escolar apresentam pico de atenção nas primeiras horas da manhã. Após o almoço, há um declínio natural de energia e concentração, sendo recomendado reservar esse período para atividades mais leves ou lúdicas.

1. Distribuição estratégica das atividades:

Tarefas que exigem maior esforço cognitivo, como leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas, devem ser programadas nos períodos de maior alerta.

Atividades mais criativas, sociais ou motoras podem ocorrer em momentos de menor disposição, promovendo aprendizado de forma menos extenuante.

Respeito ao tempo de descanso e intervalos: os intervalos regulares de 5 a 10 minutos a cada 45–50 minutos de estudo ajudam a manter a atenção e permitem que a memória de trabalho se recupere.

Pausas curtas com movimentos leves, respiração ou pequenas dinâmicas lúdicas aumentam o engajamento e reduzem a fadiga mental (BADDELEY, 2010).

Estratégias neuropsicopedagógicas : Mapeamento do perfil individual:

Para Oliveira e Santos (2020), mapeamento do perfil psiconeuropsicopedagógico consiste em avaliar o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental da criança, permitindo a criação de intervenções individualizadas que favoreçam a aprendizagem, o autocontrole e o bem-estar emocional.

A neuropsicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, busca compreender o funcionamento cognitivo e emocional do sujeito para promover intervenções eficazes no processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira e Santos (2020), a atuação neuropsicopedagógica deve considerar a integração entre aspectos cognitivos, emocionais e pedagógicos, favorecendo o desenvolvimento global do educando.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse contexto, estratégias pedagógicas devem ser planejadas considerando as especificidades de cada criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades cognitivas e emocionais.

Coleta de Informações

Quanto às Coletas de Informações os autores (2020) mostram que:

- Histórico escolar e familiar: informações sobre desenvolvimento, hábitos,

dificuldades anteriores, desempenho acadêmico e histórico de saúde.

- Entrevistas estruturadas: conversas com professores, familiares e, quando possível, com a própria criança, para identificar percepções sobre comportamento, motivação e interesses.

- Questionários padronizados: instrumentos que avaliem atenção, memória,

funções executivas, autorregulação emocional e comportamento adaptativo (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Observação Direta

- Observar a criança em diferentes contextos: sala de aula, atividades individuais

e em grupo, brincadeiras e momentos de transição.

- Registrar padrões de atenção, engajamento, impulsividade, estratégias de

aprendizagem e interações sociais.

- Notar respostas a estímulos de alto e baixo desafio, identificando tolerância à

frustração e flexibilidade cognitiva (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Avaliação Cognitiva e Neuropsicológica

- Aplicar testes e atividades lúdicas para mensurar:

Memória de trabalho: retenção e manipulação de informações temporárias.

Atenção: sustentada, seletiva, dividida e alternada.

Funções executivas: planejamento, organização, inibição, tomada de decisão e flexibilidade cognitiva.

Raciocínio lógico e linguagem: compreensão, expressão e uso funcional das informações.

- Atividades lúdicas e multimodais ajudam a manter o engajamento e fornecem

dados mais naturais sobre o desempenho da criança (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Avaliação Socioemocional

- Identificar níveis de ansiedade, estresse, autoestima, motivação e

autorregulação emocional.

- Observar reações diante de desafios, frustrações e mudanças de rotina.

- Verificar relações com colegas, professores e familiares, destacando

habilidades sociais e de comunicação (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Registro e Sistematização

- Organizar os dados em fichas individuais, destacando: Pontos fortes cognitivos, emocionais e comportamentais, áreas que necessitam intervenção ou acompanhamento especializado (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Estratégias pedagógicas e psicológicas mais indicadas.

- Utilizar mapas visuais, gráficos e tabelas para facilitar a análise e

acompanhamento longitudinal (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Análise Integrada e Planejamento

- Cruzar informações de observação, avaliação cognitiva e socioemocional. • Identificar padrões de funcionamento cognitivo, emocional e comportamental, relacionando-os às demandas escolares.

- Elaborar plano de intervenção personalizado, incluindo: Estratégias neuropsicopedagógicas. Adaptações pedagógicas e metodológicas. Ações para fortalecimento socioemocional e de autorregulação (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

- Monitoramento ContínuoRevisar o perfil periodicamente, avaliando evolução, eficácia das intervenções

e ajustes necessários.

- Manter registro detalhado de progressos e dificuldades, garantindo suporte

consistente para a criança.

- Promover comunicação contínua com professores e familiares, reforçando a

cooperação entre escola, casa e equipe de acompanhamento (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Benefícios do Mapeamento Psiconeuropsicopedagógico

1. Personalização do ensino e das estratégias de aprendizagem.
2. Desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais: memória, atenção, autocontrole e planejamento.
3. Promoção da regulação emocional e redução de comportamentos disruptivos.
4. Acompanhamento estruturado que favorece neuroplasticidade e aprendizagem significativa (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Flexibilidade na organização de tarefas

A flexibilidade na organização de tarefas refere-se à capacidade de adaptar a sequência, a complexidade e o tempo das atividades escolares de acordo com as necessidades, interesses e ritmos individuais do educando, promovendo aprendizagem efetiva e autorregulação cognitiva e emocional (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

E com base no DSM-5 (2014), apresentamos a seguir:

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conceito

- Envolve ajustar tarefas e estratégias pedagógicas para acomodar diferenças

de atenção, memória, autocontrole e estilo de aprendizagem.

- Permite que a criança realize atividades sem sobrecarga cognitiva, favorecendo

a motivação e o engajamento.

- Está alinhada aos princípios da neuroplasticidade, uma vez que experiências

adaptadas e graduais fortalecem conexões neurais relevantes à aprendizagem.

Importância

- Reduz ansiedade e frustração: crianças que enfrentam tarefas inflexíveis

podem sentir-se incapazes ou desmotivadas.

- Favorece a memória de trabalho e atenção sustentada: a criança consegue

focar sem se sentir sobrecarregada.

- Incentiva autorregulação: a criança aprende a monitorar seu desempenho e a

ajustar estratégias de resolução de tarefas.

- Promove inclusão: adaptações permitem que alunos com TDAH, dislexia, TEA

ou dificuldades de aprendizagem participem de forma significativa.

Estratégias de Flexibilidade

1. Segmentação de tarefas: dividir atividades em etapas curtas e graduais, permitindo que o aluno complete cada etapa antes de avançar.

2. Escolha e alternância de atividades: oferecer opções de tarefas para que a criança escolha a sequência ou a forma de realizá-las.

3. Ajuste de tempo e dificuldade: ampliar ou reduzir o tempo disponível, variar a complexidade de acordo com a capacidade do aluno.

4. Uso de recursos multimodais: materiais visuais, auditivos e manipulativos para diferentes estilos de aprendizagem.

5. Rotinas adaptáveis: manter uma estrutura previsível, mas com possibilidade de ajustes conforme o desempenho e estado emocional da criança.

Integração com Funções Executivas

- Planejamento: a criança aprende a organizar passos e recursos necessários

para concluir a tarefa.

- Flexibilidade cognitiva: adapta estratégias diante de novos desafios ou erros,

- promovendo soluções alternativas.Inibição e autocontrole: regula impulsos, respeita turnos ou etapas da atividade.

- Monitoramento do desempenho: acompanha o progresso, reconhecendo

acertos e identificando ajustes necessários.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Exemplos Práticos

- Matemática: oferecer problemas em etapas progressivas, permitindo que o aluno resolva inicialmente cálculos simples antes de avançar para problemas complexos.
- Leitura e escrita: dividir textos longos em parágrafos, introduzindo atividades

de interpretação por partes e uso de recursos visuais ou audiobooks.

- Atividades de grupo: permitir que a criança escolha seu papel ou a ordem de

execução, respeitando suas preferências e ritmo.

- Rotinas diárias: iniciar com atividades mais desafiadoras quando a atenção

está mais alta e tarefas repetitivas ou relaxantes ao final do período.

Papel do Neuropsicopedagogo

- Avaliar o perfil cognitivo e emocional da criança antes de organizar as tarefas.
- Planejar intervenções individualizadas, considerando ritmo, estilo de aprendizagem e necessidades específicas.
- Observar respostas às adaptações e ajustar estratégias em tempo real.
- Orientar professores e familiares sobre a importância da flexibilidade e como implementá-la de forma consistente.

Benefícios

1. Aprendizagem mais efetiva e significativa.
2. Maior motivação e engajamento da criança.
3. Redução de comportamentos disruptivos.Fortalecimento da memória de trabalho, atenção e funções executivas.
4. Desenvolvimento de autonomia e confiança. Uso de atividades graduais e progressivas: As atividades graduais e progressivas consistem em organizar tarefas em etapas que aumentam progressivamente em dificuldade, complexidade ou duração, garantindo que a criança adquira habilidades de forma segura, motivadora e eficiente.

Essa abordagem é central na neuropsicopedagogia, pois respeita o ritmo biológico, cognitivo e emocional do educando.

Conceito

- Gradualidade: apresentar tarefas que começam com desafios simples e

evoluem para níveis mais complexos à medida que a criança domina cada etapa.

- Progressão: avançar de forma estruturada, permitindo consolidação do conhecimento e fortalecimento de funções cognitivas como memória de trabalho, atenção e autocontrole.
- Baseada em princípios de neuroplasticidade, pois estímulos sistemáticos e

progressivos fortalecem conexões neurais e facilitam a aprendizagem duradoura.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Importância

- Reduz sobrecarga cognitiva: atividades complexas são divididas em partes manejáveis, evitando frustração e desmotivação.
- Favorece o desenvolvimento de funções executivas: planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva são exercitados em cada etapa.
- Estimula a autorregulação emocional: a criança percebe progresso constante, aumentando a autoconfiança e a motivação.
- Garante inclusão: crianças com dificuldades de aprendizagem conseguem acompanhar o ritmo sem se sentirem excluídas.

Estratégias de Implementação

Divisão de tarefas: fragmentar atividades em etapas curtas, com objetivos específicos e claros.

Sequenciamento lógico: iniciar com o mais simples e avançar gradualmente para o mais complexo.

Feedback contínuo: fornecer retorno imediato sobre cada etapa, reforçando acertos e orientando ajustes.

Reforço positivo: celebrar pequenas conquistas para estimular engajamento e motivação.

Revisão e repetição espaçada: consolidar habilidades antes de avançar para a etapa seguinte.

Integração com Funções Cognitivas

- Memória de trabalho: as etapas graduais permitem que a criança retenha e manipule informações em blocos menores.
- Atenção: tarefas curtas e progressivas favorecem o foco sustentado.
- Autocontrole: aprender a esperar e completar uma etapa antes de avançar fortalece o controle inibitório.
- Planejamento: a criança entende como organizar ações para atingir metas graduais.

Exemplos Práticos

- Leitura: começar com reconhecimento de letras, depois formar sílabas, palavras e, por fim, frases curtas.
- Matemática: iniciar com contagem e operações simples, avançando para cálculos mais complexos e problemas contextualizados.
- Atividades de escrita: treinar traços ou letras isoladas, progredindo para
- palavras, frases e pequenos textos.Projetos em grupo: dividir tarefas em etapas, com responsabilidades graduais, permitindo que cada criança contribua de forma significativa.

Papel do Neuropsicopedagogo

- Avaliar o nível de habilidades da criança antes de planejar atividades graduais.
- Planejar progressão adequada, respeitando limites cognitivos e emocionais.
- Monitorar o desempenho e engajamento, ajustando etapas quando necessário.
- Orientar professores e familiares sobre como aplicar a progressão em sala de

aula ou em casa, garantindo consistência.

Benefícios

1. Aprendizagem mais estruturada e eficaz.
2. Maior motivação e autoestima da criança.
3. Fortalecimento de memória de trabalho, atenção e funções executivas.
4. Redução de ansiedade e frustração diante de tarefas desafiadoras.
5. Maior autonomia e capacidade de enfrentar desafios futuros.

Integração de pausas ativas e relaxamento

As atividades graduais e progressivas consistem em organizar tarefas em etapas que aumentam progressivamente em dificuldade, complexidade ou duração, garantindo que a criança adquira habilidades de forma segura, motivadora e eficiente. Essa abordagem é central na neuropsicopedagogia, pois respeita o ritmo biológico, cognitivo e emocional do educando.

Conceito

- Gradualidade: apresentar tarefas que começam com desafios simples e
- evoluem para níveis mais complexos à medida que a criança domina cada etapa.Progressão: avançar de forma estruturada, permitindo consolidação do conhecimento e fortalecimento de funções cognitivas como memória de trabalho, atenção e autocontrole.
- Baseada em princípios de neuroplasticidade, pois estímulos sistemáticos e progressivos fortalecem conexões neurais e facilitam aprendizagem duradoura. 15

Importância

- Reduz sobrecarga cognitiva: atividades complexas são divididas em partes

manejáveis, evitando frustração e desmotivação.

- Favorece o desenvolvimento de funções executivas: planejamento,

monitoramento e flexibilidade cognitiva são exercitados em cada etapa.

- Estimula a autorregulação emocional: a criança percebe progresso constante,

aumentando a autoconfiança e a motivação.

- Garante inclusão: crianças com dificuldades de aprendizagem conseguem

acompanhar o ritmo sem se sentirem excluídas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Estratégias de Implementação

1. Divisão de tarefas: fragmentar atividades em etapas curtas, com objetivos específicos e claros.
2. Sequenciamento lógico: iniciar com o mais simples e avançar gradualmente para o mais complexo.
3. Feedback contínuo: fornecer retorno imediato sobre cada etapa, reforçando acertos e orientando ajustes.
4. Reforço positivo: celebrar pequenas conquistas para estimular engajamento e motivação.
5. Revisão e repetição espaçada: consolidar habilidades antes de avançar para a etapa seguinte.

Integração com Funções Cognitivas

- Memória de trabalho: as etapas graduais permitem que a criança retenha e manipule informações em blocos menores.
- Atenção: tarefas curtas e progressivas favorecem o foco sustentado.
- Autocontrole: aprender a esperar e completar uma etapa antes de avançar fortalece o controle inibitório.
- Planejamento: a criança entende como organizar ações para atingir metas graduais.

Exemplos Práticos

- Leitura: começar com reconhecimento de letras, depois formar sílabas, palavras e, por fim, frases curtas.
- Matemática: iniciar com contagem e operações simples, avançando para cálculos mais complexos e problemas contextualizados.
- Atividades de escrita: treinar traços ou letras isoladas, progredindo para palavras, frases e pequenos textos.
- Projetos em grupo: dividir tarefas em etapas, com responsabilidades graduais, permitindo que cada criança contribua de forma significativa.

Papel do Neuropsicopedagogo

- Avaliar o nível de habilidades da criança antes de planejar atividades graduais.
- Planejar progressão adequada, respeitando limites cognitivos e emocionais.
- Monitorar o desempenho e engajamento, ajustando etapas quando necessário.
- Orientar professores e familiares sobre como aplicar a progressão em sala de aula ou em casa, garantindo consistência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Benefícios

1. Aprendizagem mais estruturada e eficaz.Maior motivação e autoestima da criança.
2. Fortalecimento de memória de trabalho, atenção e funções executivas.
3. Redução de ansiedade e frustração diante de tarefas desafiadoras.
4. Maior autonomia e capacidade de enfrentar desafios futuros.

Benefícios do planejamento baseado no ritmo biológico

1. Maior eficiência cognitiva: crianças realizam tarefas complexas quando estão naturalmente mais alertas, aumentando a compreensão e retenção de conteúdo.
2. Redução de frustração e estresse: tarefas planejadas fora dos períodos de baixa atenção evitam sobrecarga emocional e desmotivação.
3. Fortalecimento da memória e aprendizado: o cérebro absorve informações de forma mais eficaz quando as atividades

Estratégias Neuropsicopedagógicas Integradas

A intervenção neuropsicopedagógicadeve integrar aspectos cognitivos, emocionais e físicos:

- Avaliação diagnóstica: observar comportamento, desempenho acadêmico e

padrões de sono.

- Planejamento personalizado: atividades graduais de memória, atenção e

autocontrole, alinhadas ao perfil da criança.

- Uso de jogos e recursos lúdicos: favorecem o aprendizado sem gerar

sobrecarga emocional.

- Parceria família-escola: manutenção de rotinas e acompanhamento de hábitos saudáveis, como sono adequado.
- Feedback contínuo: reforço positivo e orientação sobre estratégias de

enfrentamento de ansiedade e estresse.

Dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, exigem intervenções específicas que integrem aspectos neuropsicológicos e pedagógicos.

De acordo com Sánchez et al. (2019), a compreensão dessas dificuldades deve considerar tanto os processos cognitivos quanto às estratégias pedagógicas utilizadas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas de forma estruturada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental é um componente central da aprendizagem, sendo essencial que professores e neuropsicopedagogos considerem os efeitos da ansiedade, estresse e sono na educação infantil e fundamental.

Como apontam Baddeley (2010) e Diamond (2013), os processos cognitivos estão diretamente ligados às condições emocionais e fisiológicas do indivíduo, influenciando significativamente o desempenho escolar.

Assim, práticas baseadas na neuropsicopedagogia (OLIVEIRA; SANTOS, 2020), aliadas à compreensão dos transtornos e dificuldades de aprendizagem (BOSA, 2018; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), tornam-se fundamentais para promover uma educação inclusiva e eficaz.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BADDELEY, Alan. **Working Memory, Thought, and Action.** Oxford: Oxford University Press, 2010.

BOSA, C. A. **Transtornos de aprendizagem: avaliação e intervenção.** São Paulo: Artmed, 2018.

DIAMOND, Adele. **Executive functions.** Annual Review of Psychology, v. 64, p.135–168, 2013.

OLIVEIRA, V. F.; SANTOS, L. F. **Neuropsicopedagogia: fundamentos e práticas.** São Paulo: Vozes, 2020.

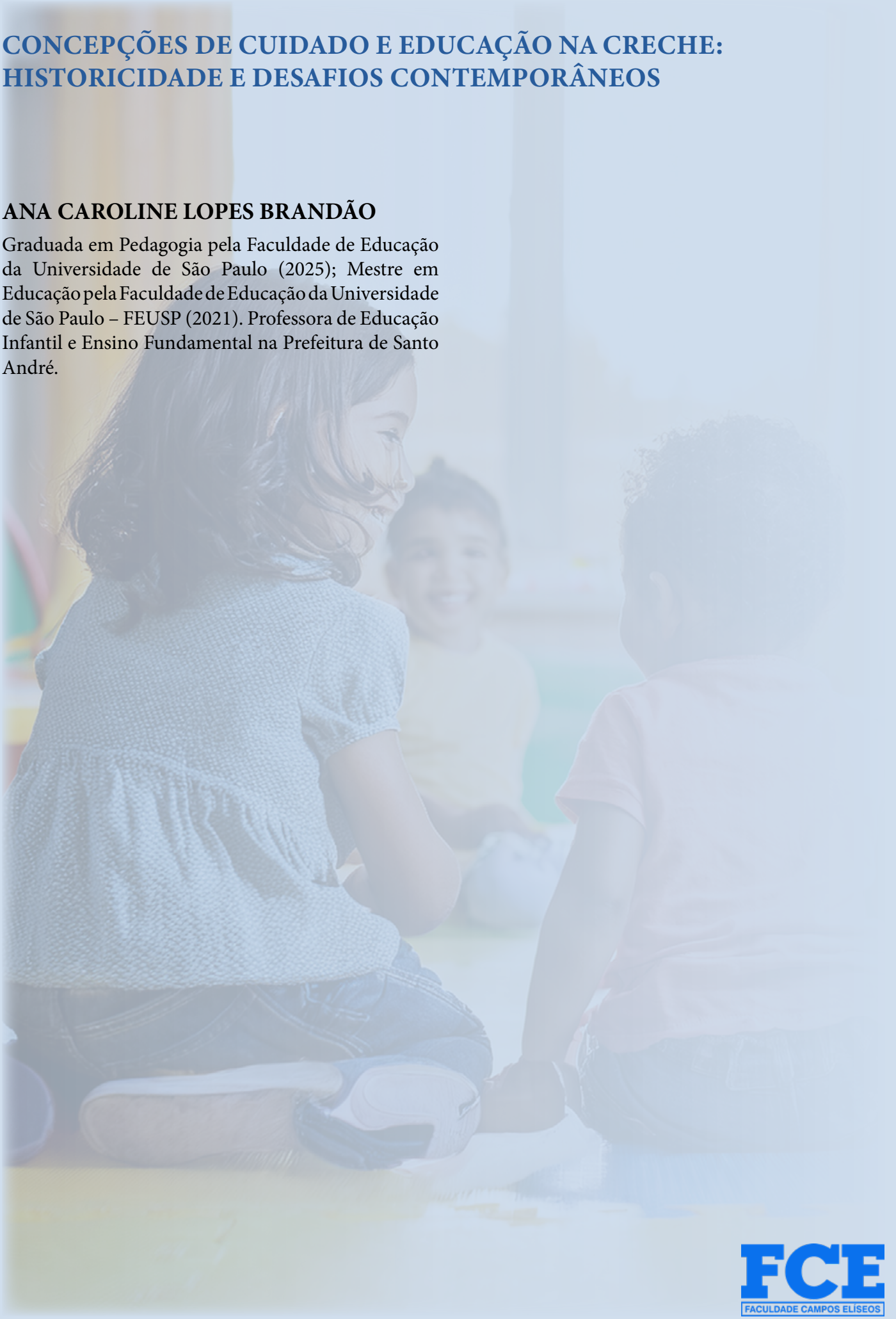
SÁNCHEZ, F. et al. **Dislexia: fundamentos neuropsicológicos e pedagógicos.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONCEPÇÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA CRECHE: HISTORICIDADE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2025); Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2021). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de Santo André.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de analisar as concepções de cuidado e educação na creche, articulando historicidade e desafios contemporâneos na primeira infância. A pesquisa se apoia nos aportes teóricos de Emmi Pikler, Loris Malaguzzi e Lev Vigotski, buscando compreender como o cuidado respeitoso, a autonomia da criança e a mediação pedagógica contribuem para o desenvolvimento integral. A metodologia utilizada é bibliográfica, de abordagem qualitativa e reflexiva, contemplando estudos sobre pedagogia da infância, experiências Reggio Emilia e práticas de cuidado centradas na criança. Os resultados indicam que a creche contemporânea enfrenta o desafio de integrar cuidado e educação, respeitando a singularidade da criança, promovendo ambientes estimulantes e fortalecendo vínculos afetivos. Conclui-se que, historicamente, as creches evoluíram de espaços meramente assistenciais para instituições educacionais que demandam formação, sensibilidade e práticas fundamentadas na teoria do desenvolvimento infantil, sendo fundamentais para o reconhecimento da criança como sujeito cultural e aprendiz ativo.

Palavras-chave: Creche; Cuidado infantil; Educação; Primeira Infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A creche, enquanto instituição voltada à primeira infância, tem atravessado transformações significativas ao longo da história, tanto em sua concepção quanto em suas práticas pedagógicas.

Originalmente concebida como espaço de cuidado, voltado à proteção física de crianças pequenas, a creche respondia às demandas sociais e econômicas do contexto capitalista emergente, quando o ingresso das mulheres no mercado de trabalho tornou necessário um local seguro para a permanência das crianças durante a jornada laboral.

Nessa perspectiva inicial, a função da creche limitava-se à proteção, sendo o cuidado entendido como ato puramente assistencialista, desvinculado de qualquer dimensão educativa (PIKLER, 2010).

Contudo, nas últimas décadas, a percepção acerca da infância e do desenvolvimento infantil passou por profundas mudanças, influenciadas por avanços na psicologia do desenvolvimento, na pedagogia e nas ciências sociais. A compreensão contemporânea reconhece que o cuidado e a educação na primeira infância não são atividades separadas, mas dimensões indissociáveis do processo de formação da criança.

Esse entendimento está intimamente relacionado à historicidade da infância, conceito que evidencia como as práticas educativas e de cuidado são moldadas pelo contexto social, cultural e político em que se inserem (VYGOTSKY, 2009). Assim, analisar a creche implica considerar suas origens, os processos de transformação histórica e os desafios atuais que emergem da necessidade de equilibrar proteção, educação e promoção da autonomia infantil.

Emmi Pikler, pediatra húngara, trouxe contribuições centrais para a compreensão do cuidado respeitoso na primeira infância, destacando a importância do vínculo afetivo e da autonomia motora das crianças. Seus estudos evidenciam que o cuidado não é apenas manutenção física, mas envolve atenção às necessidades emocionais, cognitivas e sociais, proporcionando à criança oportunidades de explorar o ambiente e desenvolver competências essenciais para a vida (PIKLER, 2010). Por sua vez, Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, enfatiza a criança como protagonista de seu aprendizado, defendendo que o ambiente educativo deve ser rico em estímulos, esteticamente organizado e capaz de inspirar a investigação, a expressão e a criação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RINALDI, 2012).

Essa perspectiva reforça que o papel da creche transcende o cuidado, constituindo-se em espaço de experiências significativas e aprendizado coletivo, onde a cultura infantil, a curiosidade e a capacidade criativa são valorizadas. Além disso, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski oferece um referencial teórico para compreender como o desenvolvimento infantil é inseparável do contexto social e das interações mediadas por adultos e pares.

Para Vygotsky (2009), o conhecimento não emerge isoladamente, mas é construído através da linguagem, do brincar e da participação ativa da criança em práticas socialmente organizadas. Essa abordagem evidencia que a função contemporânea da creche deve contemplar tanto a dimensão do cuidado quanto a da educação, integrando mediação pedagógica, autonomia da criança e respeito às diferenças culturais.

Diante desses aportes teóricos, observa-se que os desafios contemporâneos das creches consistem, sobretudo, em romper com práticas assistencialistas ainda presentes, promover a formação de profissionais qualificados, equilibrar cuidado e educação e garantir a construção de experiências que valorizem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

Ademais, é necessário considerar que a criança deve ser compreendida como sujeito cultural ativo, capaz de interpretar e transformar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a creche atual não é apenas um espaço de abrigo, mas um lugar de oportunidades, onde se desenvolvem competências cognitivas, sociais e afetivas, integrando dimensões históricas, culturais e pedagógicas.

Portanto, este artigo busca analisar as concepções de cuidado e educação na creche, articulando a historicidade das práticas com os desafios contemporâneos, a partir dos estudos de Pikler, Malaguzzi e Vygotsky. Ao investigar como a creche se constitui historicamente e como se organiza atualmente para responder às

necessidades das crianças e das famílias, pretende-se compreender os fatores que possibilitam ou limitam a efetivação de espaços educativos ricos, respeitosos e autônomos, promovendo o desenvolvimento integral na primeira infância.

Histórico da Creche e Concepções de Cuidado

A creche, inicialmente concebida como espaço de cuidado, nasce da necessidade social e econômica de permitir que mulheres pudessem trabalhar fora de casa. Historicamente, o cuidado se restringia à proteção física das crianças, sem articulação pedagógica ou promoção do desenvolvimento integral. No entanto, ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1980 no Brasil, a concepção de creche evoluiu, incorporando aspectos educativos e culturais.

Segundo Pikler (2010), a infância deve ser compreendida como um período de intenso desenvolvimento da autonomia e motricidade, e não apenas como fase de proteção. A pesquisadora húngara enfatiza que a relação de cuidado na primeira infância deve priorizar a observação respeitosa e a intervenção mínima, permitindo que a criança explore o ambiente de forma segura e significativa.

Vygotsky (2009) complementa essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para ele, a criança aprende e se apropria de conhecimentos quando inserida em contextos socialmente significativos, onde adultos e pares atuam como mediadores de experiências que potencializam a construção do saber.

Malaguzzi (1999), por sua vez, amplia a historicidade da creche ao apresentar a experiência de Reggio Emilia, na Itália, na qual a infância é valorizada como período de protagonismo, expressão criativa e múltiplas linguagens. A pedagogia de Malaguzzi combina cuidado e educação, propondo que o ambiente seja considerado o "terceiro educador", proporcionando experiências estéticas, sensoriais e cognitivas que estimulam a construção de significados.

Portanto, a evolução histórica da creche reflete uma mudança paradigmática: de um espaço restrito ao cuidado, para um ambiente que integra cuidado, educação e cultura, reconhecendo a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

O CUIDADO COMO ESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O cuidado na creche é uma dimensão central da educação infantil e deve ser compreendido de forma ampla, integrando aspectos afetivos, físicos, cognitivos e sociais. Pikler (2010) reforça que o cuidado não deve ser entendido como proteção passiva, mas como oportunidade para que a criança desenvolva autonomia, iniciativa e habilidades motoras. Procedimentos de rotina, como alimentação, higiene e descanso, tornam-se momentos pedagógicos quando realizados com atenção, paciência e respeito ao ritmo individual de cada criança.

Vygotsky (2009) amplia essa perspectiva ao considerar que a mediação adulta é essencial para que a criança possa internalizar significados e habilidades. O cuidado cotidiano na creche oferece inúmeras oportunidades para a aprendizagem culturalmente relevante, desde a socialização com os pares até a aquisição de hábitos e regras sociais, sempre mediadas por adultos sensíveis às necessidades da infância.

Malaguzzi (1999) reforça que o cuidado não pode ser dissociado da educação. Em Reggio Emilia, cuidar significa também organizar o ambiente, planejar experiências e criar contextos em que a criança possa se expressar, interagir e experimentar diferentes linguagens. O cuidado, assim, transforma-se em ponte para a construção do conhecimento, permitindo que a criança explore, descubra e desenvolva seu potencial pleno.

Apesar dos avanços históricos, é possível observar que, em muitos contextos, a concepção da criança como sujeito de direitos ainda sofre apagamentos sutis e explícitos. O modelo assistencialista, persistente em diversas instituições, tende a reduzir a criança a um objeto de cuidado ou preparação para etapas futuras do ensino, desconsiderando suas capacidades atuais de expressão, decisão e protagonismo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essa visão instrumentaliza a infância, priorizando a segurança e a rotina em detrimento da escuta, do diálogo e da participação ativa da criança nas decisões que dizem respeito ao seu cotidiano, reproduzindo padrões adultos cêntricos que podem comprometer o desenvolvimento integral e a construção da autonomia (PIKLER, 2010; MALAGUZZI, 1999).

Além disso, o apagamento dos direitos infantis se manifesta também na limitação do acesso das crianças a espaços de participação e à tomada de decisões, o que fragiliza a percepção social de que elas são cidadãos plenos, com direito à opinião, ao brincar, à cultura e à aprendizagem significativa.

Vygotsky (2009) alerta que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, o que implica reconhecer a criança como participante ativa na construção do conhecimento e das normas sociais. Portanto, qualquer prática educativa que ignore ou minimize esse protagonismo contribui para a manutenção de desigualdades, invisibilizando a criança como sujeito de direitos e reforçando uma cultura que valoriza mais o cuidado físico do que o reconhecimento de suas capacidades e potencialidades atuais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A educação infantil não se limita à instrução formal, mas envolve a construção de saberes por meio do brincar, da exploração e da interação com o mundo. Pikler (2010) destaca que a intervenção do adulto deve ser mínima e estratégica, respeitando a iniciativa da criança e promovendo experiências que estimulem a motricidade, a percepção e a autonomia.

Segundo Vygotsky (2009), o aprendizado ocorre na chamada "zona de desenvolvimento proximal", na qual a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de mediadores mais experientes. Na creche, isso significa que o educador deve observar, compreender o estágio de desenvolvimento da criança e oferecer suporte apenas quando necessário, promovendo a construção ativa do conhecimento.

Malaguzzi (1999) acrescenta que o ambiente pedagógico deve estimular múltiplas formas de expressão – as chamadas "cem linguagens da criança" – que inclui arte, movimento, fala, escrita, música e brincadeiras simbólicas. A mediação pedagógica, portanto, não é apenas verbal, mas também simbólica e material, envolvendo planejamento de atividades, organização do espaço e escolha de materiais que favoreçam a curiosidade e a autonomia.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS CRECHES

Apesar dos avanços históricos, as creches contemporâneas ainda enfrentam desafios significativos. O resquício da visão assistencialista, a pressão por alfabetização precoce e a falta de valorização do cuidado como espaço educativo comprometem a integralidade da infância.

Pikler (2010) alerta para o risco de adultocentrismo, quando as crianças são privadas de movimentos e decisões, perdendo oportunidades de desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Vygotsky (2009) reforça que a aprendizagem significativa depende da sensibilidade do mediador, de sua capacidade de observar e intervir de forma adequada, respeitando o ritmo e os interesses da criança.

Malaguzzi (1999) evidencia que, mesmo em contextos avançados, é necessário investir na formação contínua de educadores, na valorização das múltiplas linguagens infantis e na construção de ambientes ricos, flexíveis e estimulantes. Entre os desafios contemporâneos, destacam-se a necessidade de políticas públicas eficazes, reconhecimento social da profissão docente e compreensão da infância como período estratégico de aprendizagem e desenvolvimento humano integral.

Portanto, o cuidado e a educação na creche devem ser concebidos como práticas integradas e complexas, que respeitam a historicidade da instituição e respondem aos desafios contemporâneos por meio de mediação pedagógica, autonomia infantil e valorização da criança como sujeito ativo de direitos e saberes.

O uso de tecnologias digitais na infância contemporânea tem se tornado cada vez mais frequente, influenciando a forma como as crianças exploram, aprendem e interagem com o mundo. O acesso a tablets,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

smartphones e televisores desde idades precoces levanta questões sobre o impacto desses recursos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, especialmente aquelas em idade de Educação Infantil.

A perspectiva de Emmi Pikler (2010), que valoriza a autonomia e o movimento livre da criança, alerta para a necessidade de que o contato com tecnologias não substituem experiências essenciais de exploração sensorial, motora e relacional. Para Pikler, a criança constrói seu desenvolvimento por meio da ação livre e da interação com o ambiente e com pessoas significativas, sendo o corpo um instrumento de aprendizagem e conhecimento. A exposição precoce a telas pode reduzir o tempo destinado a brincadeiras ativas, fundamentais para a coordenação motora, a percepção espacial e a descoberta do próprio corpo, interferindo na consolidação de habilidades básicas do desenvolvimento global.

De acordo com Lev Vygotsky (2009), o aprendizado infantil se dá de forma sociocultural, mediado por interações com adultos e pares. As tecnologias, nesse contexto, podem ser ferramentas pedagógicas valiosas se usadas de forma planejada e mediada, mas quando isoladas e excessivas, tendem a restringir o diálogo, a imaginação e a construção coletiva do conhecimento.

Vygotsky destaca que o brinquedo simbólico e a interação social promovem o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como memória, atenção e linguagem. O uso de telas sem mediação pedagógica, portanto, pode limitar essas experiências e reduzir oportunidades de aprendizado ativo e interativo. Por outro lado, quando integradas de maneira intencional, tecnologias podem enriquecer o repertório cultural da criança, aproximando-a de mundos simbólicos e artísticos, desde que sejam instrumentos complementares às vivências concretas, físicas e sociais.

Rinaldi e Malaguzzi (1999), ao refletirem sobre a abordagem de Reggio Emilia, enfatizam que a criança é protagonista de sua aprendizagem e que o ambiente deve ser rico em estímulos e possibilidades de investigação. Nesse sentido, o uso de telas deve ser cuidadosamente planejado, inserido em contextos que permitam reflexão, exploração e criatividade. Os recursos digitais podem servir como "materiais de expressão", estimulando a imaginação e a experimentação, desde que não substituam a interação humana, a exploração do ambiente natural e a brincadeira livre. O desafio contemporâneo, portanto, consiste em equilibrar a inserção de tecnologias digitais com o respeito às necessidades de movimento, autonomia e experimentação sensorial, promovendo experiências significativas e integradas ao desenvolvimento global da criança.

Assim, o debate sobre infância e tecnologia evidencia a necessidade de práticas educativas que valorizem a autonomia, a interação social e o brincar ativo, sem demonizar o uso de telas, mas contextualizando-o como recurso complementar à aprendizagem.

O equilíbrio entre experiências digitais e experiências concretas constitui um desafio contemporâneo para famílias, educadores e instituições de Educação Infantil, reforçando a importância de políticas e orientações que promovam o uso saudável e educativo das tecnologias, respeitando a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu desenvolvimento e participante ativo da construção de seu conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, com enfoque reflexivo e interpretativo, visando analisar as concepções de cuidado e educação na creche, considerando sua historicidade e os desafios contemporâneos. A investigação teve como referência teórica os aportes de Emmi Pikler, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi, articulando contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia histórico-cultural e da abordagem de Reggio Emilia.

A escolha da pesquisa bibliográfica deve-se à necessidade de compreender, de maneira aprofundada, os processos educativos na infância, relacionando o cuidado, a autonomia e a construção social do conhecimento. Foram analisados livros, artigos acadêmicos e produções científicas que abordam a Educação Infantil, o brincar, o desenvolvimento motor e cognitivo, bem como a mediação pedagógica das tecnologias na infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Este procedimento metodológico permite a reflexão sobre a evolução histórica das creches, desde espaços dedicados exclusivamente ao cuidado infantil até instituições voltadas para a educação integral, integrando os aspectos de cuidado, movimento, brincadeira e aprendizagem social.

A análise dos textos de Pikler (2010) forneceu subsídios sobre a importância do movimento livre, da autonomia e do cuidado respeitoso na primeira infância. Esses estudos fundamentaram a discussão sobre como as práticas de cuidado influenciam o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo das crianças, ressaltando a necessidade de permitir tempos e espaços para que elas explorem e interajam livremente com o ambiente e com seus pares.

Vygotsky (2009), por sua vez, contribuiu para compreender a dimensão sociocultural do desenvolvimento infantil, evidenciando a mediação de adultos e colegas como elemento central para a construção de funções cognitivas superiores, como linguagem, atenção e pensamento simbólico.

A perspectiva de Malaguzzi (1999) ampliou o enfoque, reforçando a criança como protagonista de seu aprendizado, em ambientes ricos em estímulos e com diversas linguagens de expressão, reconhecendo a criatividade e o protagonismo infantil como eixos estruturantes da prática pedagógica.

A coleta de dados se deu por meio da leitura, análise e sistematização de obras clássicas e contemporâneas sobre Educação Infantil, com especial atenção às discussões sobre a integração entre cuidado, brincadeira e aprendizagem. O tratamento dos dados consistiu na categorização temática das informações, articulando os conceitos de autonomia, movimento, brincadeira heurística, interação social e tecnologias digitais.

Assim, buscou-se identificar convergências e divergências entre as perspectivas teóricas, bem como apontar implicações para a prática educativa nas creches, considerando os desafios contemporâneos, como o uso de telas, a participação das famílias e a valorização das culturas infantis.

O estudo se caracteriza, portanto, como reflexivo e interpretativo, com ênfase na análise crítica de literatura especializada, permitindo compreender como as creches podem conciliar cuidado e educação de forma integrada, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Ao articular Pikler, Vygotsky e Malaguzzi, esta pesquisa oferece uma base teórica robusta para repensar práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de ambientes que respeitem a autonomia infantil, valorizem a interação social e contemplem múltiplas formas de aprendizagem e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permite afirmar que a concepção contemporânea de creche deve transcender o modelo assistencialista, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos de seu desenvolvimento e aprendizado.

A integração entre cuidado, educação, brincadeira e interação social configura-se como eixo central para a promoção de experiências significativas na primeira infância, alinhando-se aos aportes teóricos de Emmi Pikler, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi.

A abordagem de Pikler evidencia que o cuidado respeitoso e a valorização da autonomia infantil são fundamentais para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo das crianças.

Ao observar e interagir com as crianças de maneira sensível, sem imposições excessivas, os educadores possibilitam que elas explorem, experimentem e desenvolvam confiança em suas capacidades, promovendo o autocuidado e a iniciativa própria. Esses princípios ressaltam que o cuidado e a educação não são dimensões separadas, mas processos integrados que sustentam a formação integral do sujeito.

Vygotsky, por sua vez, reforça a importância da dimensão sociocultural no desenvolvimento infantil. A mediação do adulto e das interações com os pares contribui para a construção de funções cognitivas superiores, como a linguagem, o pensamento simbólico e a capacidade de resolução de problemas.

Esse enfoque evidencia que a prática educativa deve articular momentos de brincadeira livre e orientada, respeitando a zona de desenvolvimento proximal de cada criança e promovendo aprendizagem significativa em contextos coletivos.

A perspectiva de Malaguzzi, oriunda da experiência de Reggio Emilia, acrescenta que as crianças são protagonistas de seu aprendizado, capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos por meio de múltiplas linguagens — visuais, corporais, sonoras e simbólicas. Essa visão reforça a necessidade de criar ambientes ricos em estímulos, que valorizem a investigação, a criatividade e a expressão artística, integrando as experiências individuais ao contexto coletivo e cultural.

Os desafios contemporâneos para a creche envolvem a necessidade de equilibrar cuidado e educação, considerar o impacto das tecnologias digitais e promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e social das crianças.

O uso de telas, por exemplo, deve ser cuidadosamente mediado, de forma a não substituir a interação social, a exploração do ambiente e o brincar heurístico, reconhecendo que o desenvolvimento integral depende de experiências sensoriais, motoras e cognitivas concretas.

Dessa forma, este estudo conclui que a creche contemporânea deve ser compreendida como um espaço de formação integral, que articula cuidado, educação, brincadeira e cultura, considerando a criança como protagonista e sujeito de direitos.

A reflexão teórica proporcionada por Pikler, Vygotsky e Malaguzzi evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à autonomia, na mediação sociocultural e na valorização das múltiplas linguagens infantis podem transformar a creche em um ambiente capaz de promover desenvolvimento integral, criatividade, interação social e construção de culturas infantis significativas.

Por fim, ressalta-se que o fortalecimento do papel da família e da comunidade na vida da criança é um fator determinante para o sucesso dessas práticas. O cuidado compartilhado, aliado a uma abordagem educativa que respeite a infância em sua plenitude, constitui uma ferramenta potente para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sensíveis às necessidades e potencialidades das crianças desde seus primeiros anos de vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections.** 2. ed. Greenwich: Ablex Publishing, 1999.

MALAGUZZI, L. **The child and the hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

PIKLER, E. **Cuidado e movimento na primeira infância.** São Paulo: Pioneira, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

NEUROPLASTICIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

ANDREIA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FITO,2008; Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2023). Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como a Neurociência tem contribuído significativamente para a compreensão dos processos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Entre os conceitos mais relevantes dessa área destaca-se a neuroplasticidade, definida como a capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta às experiências, estímulos ambientais e processos de aprendizagem. Durante a infância, período marcado por intenso desenvolvimento cerebral, a neuroplasticidade desempenha papel fundamental na formação das conexões neurais responsáveis pelas funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais. O desenvolvimento cognitivo infantil está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança nos diferentes contextos em que está inserida. Estímulos adequados, interações sociais significativas, atividades lúdicas e práticas pedagógicas diversificadas contribuem para fortalecer as conexões neurais e favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, compreender os mecanismos da neuroplasticidade permite ampliar as possibilidades de intervenção educacional e promover estratégias capazes de potencializar o desenvolvimento infantil. A infância representa uma fase de elevada sensibilidade para a aquisição de conhecimentos e habilidades. Nesse período, o cérebro apresenta grande capacidade de reorganização estrutural e funcional, possibilitando adaptações constantes diante das experiências vivenciadas. As descobertas da Neurociência evidenciam que fatores como ambiente familiar, relações afetivas, qualidade da educação, alimentação e estímulos cognitivos influenciam diretamente o desenvolvimento cerebral. Este artigo, busca ainda compreender a importância da neuroplasticidade no desenvolvimento cognitivo infantil, analisando suas contribuições para os processos de aprendizagem e para a prática pedagógica. Busca ainda refletir sobre estratégias educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças por meio de estímulos adequados e experiências significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentada nos estudos de Lent (2019), Cosenza e Guerra (2011), Relvas (2018), Vygotsky (2007), Piaget (1999), Freire (1996), entre outros autores que discutem Neurociência, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os resultados demonstram que a neuroplasticidade exerce influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, favorecendo processos relacionados à memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. As análises evidenciam que ambientes ricos em estímulos e práticas pedagógicas adequadas contribuem significativamente para o fortalecimento das conexões neurais e para a aprendizagem significativa.Conclui-se que o conhecimento sobre neuroplasticidade oferece importantes contribuições para a educação, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais eficientes e alinhadas ao funcionamento cerebral. Investir em estratégias que estimulem o desenvolvimento cognitivo infantil representa uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Neuroplasticidade; Desenvolvimento Cognitivo; Neurociência; Aprendizagem Infantil; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços da Neurociência têm proporcionado importantes descobertas sobre o funcionamento do cérebro humano e sua relação com os processos de aprendizagem.

Entre os conceitos mais relevantes dessa área destaca-se a neuroplasticidade, compreendida como a capacidade do sistema nervoso de reorganizar suas estruturas e funções em resposta às experiências, estímulos e aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Durante a infância, a neuroplasticidade apresenta-se de forma particularmente intensa, favorecendo a formação e o fortalecimento das conexões neurais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

Nesse período, o cérebro encontra-se em constante transformação, possibilitando que experiências vivenciadas pela criança influenciam significativamente sua capacidade de aprender, compreender o mundo e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

O desenvolvimento cognitivo infantil envolve processos relacionados à atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e resolução de problemas. Essas capacidades são construídas gradativamente por meio das interações entre fatores biológicos, ambientais, culturais e educacionais. Assim, compreender a relação entre neuroplasticidade e aprendizagem torna-se fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

Segundo Lent (2019), o cérebro infantil apresenta elevada capacidade adaptativa, sendo influenciado pelas experiências e pelos estímulos recebidos nos diferentes contextos de desenvolvimento. Dessa forma, ambientes enriquecidos e oportunidades de aprendizagem favorecem a construção de novas conexões neurais e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Este artigo tem como objetivo compreender as implicações da neuroplasticidade no desenvolvimento cognitivo infantil, analisando sua influência nos processos de aprendizagem e identificando estratégias educacionais capazes de potencializar o desenvolvimento cerebral durante a infância.

Quanto à participação da família também desempenha papel essencial nesse processo. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, torna-se possível compreender melhor as necessidades do estudante e desenvolver ações mais eficazes para favorecer sua aprendizagem e inclusão social. Essa parceria fortalece o acompanhamento educacional e contribui para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

Diante dos avanços das políticas inclusivas e da crescente valorização dos direitos das pessoas com deficiência, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida no ambiente escolar. Compreender os desafios enfrentados por esses alunos e desenvolver estratégias que favoreçam sua participação representa um importante passo para a construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a igualdade de oportunidades.

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando a importância da acessibilidade, das adaptações pedagógicas e das políticas públicas voltadas à promoção da inclusão. Busca ainda refletir sobre o papel da escola na construção de ambientes educacionais mais acessíveis, participativos e inclusivos, capazes de garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Sassaki (2010), Carvalho (2018), Freire (1996), Glat (2007), Mittler (2003), entre outros autores que discutem educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. A análise dessas contribuições permitiu compreender os avanços, desafios e possibilidades relacionados à inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida.

Os resultados demonstram que a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida depende da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como da implementação de práticas educativas comprometidas com a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. As análises evidenciam que ambientes escolares acessíveis e acolhedores favorecem a aprendizagem, a autonomia, a autoestima e a convivência social dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conclui-se que a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida representa um compromisso ético, social e educacional que exige a participação de toda a comunidade escolar. Investir em acessibilidade, formação docente, recursos pedagógicos e práticas inclusivas significa promover o direito à educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, humana e respeitosa com a diversidade. Dessa forma, a inclusão escolar torna-se não apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade de transformar a escola em um espaço de convivência, aprendizagem e valorização das diferenças.

A educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos e constitui um dos principais instrumentos para a promoção da igualdade, da cidadania e do desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, importantes avanços ocorreram no campo da educação inclusiva, fortalecendo a compreensão de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, possuem o direito de frequentar a escola regular e participar ativamente dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes com mobilidade reduzida tornou-se tema de grande relevância, exigindo reflexões sobre acessibilidade, participação e garantia de direitos no ambiente educacional.

NEUROPLASTICIDADE E DESENVOLVIMENTO CEREBRAL NA INFÂNCIA

A neuroplasticidade corresponde à capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta às experiências vivenciadas pelo indivíduo. Durante muito tempo acreditou-se que o cérebro humano possuía características fixas e imutáveis após determinada fase do desenvolvimento. Entretanto, pesquisas neurocientíficas demonstraram que o sistema nervoso apresenta capacidade contínua de reorganização ao longo da vida, especialmente durante a infância.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), a plasticidade cerebral permite a formação, reorganização e fortalecimento das conexões neurais em resposta aos estímulos recebidos do ambiente. Essas modificações ocorrem por meio da criação de novas sinapses, do fortalecimento das conexões já existentes e da eliminação de conexões pouco utilizadas.

Nos primeiros anos de vida, o cérebro infantil apresenta intensa atividade neural. Nesse período ocorre a formação de bilhões de conexões entre os neurônios, processo conhecido como sinaptogênese. Essas conexões constituem a base para o desenvolvimento das funções cognitivas responsáveis pela aprendizagem, memória, linguagem, atenção e raciocínio.

Lent (2019) destaca que o cérebro da criança encontra-se em constante construção e que as experiências vivenciadas influenciam diretamente o desenvolvimento das estruturas neurais. Quanto mais diversificados e significativos forem os estímulos recebidos, maiores serão as oportunidades para o fortalecimento das redes neurais responsáveis pela aprendizagem.

O ambiente desempenha papel fundamental nesse processo. As interações familiares, as experiências escolares, as brincadeiras, a linguagem e os vínculos afetivos contribuem para o desenvolvimento cerebral saudável. Crianças expostas a ambientes estimulantes tendem a apresentar maior desenvolvimento das habilidades cognitivas quando comparadas àquelas que vivenciam contextos marcados por privação de estímulos.

Outro aspecto relevante refere-se aos períodos sensíveis do desenvolvimento. Esses períodos correspondem a fases em que determinadas áreas cerebrais apresentam maior receptividade aos estímulos ambientais. A aquisição da linguagem, por exemplo, ocorre de forma mais eficiente durante os primeiros anos de vida devido à elevada plasticidade das áreas cerebrais relacionadas à comunicação.

Piaget (1999) afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio. Essa perspectiva aproxima-se das descobertas da Neurociência ao reconhecer que a construção do conhecimento depende das experiências vivenciadas pela criança em seu contexto social e cultural. Além dos fatores ambientais, aspectos biológicos também influenciam o desenvolvimento cerebral. A alimentação adequada, a qualidade do sono, a saúde física e o equilíbrio emocional contribuem para o funcionamento adequado do sistema nervoso e para a consolidação das aprendizagens.

As experiências afetivas exercem igualmente grande influência sobre a neuroplasticidade. Crianças que estabelecem vínculos seguros com familiares e educadores apresentam melhores condições para explorar o

ambiente, desenvolver habilidades cognitivas e construir aprendizagens significativas. O afeto favorece a liberação de neurotransmissores relacionados à motivação, ao prazer e à aprendizagem.

Dessa forma, compreender o funcionamento da neuroplasticidade permite reconhecer a importância das experiências oferecidas durante a infância. Quanto mais enriquecedor for o ambiente de desenvolvimento da criança, maiores serão as possibilidades de fortalecimento das conexões neurais e de promoção do desenvolvimento cognitivo.

A NEUROPLASTICIDADE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem constitui um dos fenômenos mais importantes relacionados à neuroplasticidade. Sempre que uma pessoa aprende algo novo, ocorrem modificações nas conexões neurais do cérebro. Essas alterações permitem a aquisição, o armazenamento e a utilização de informações, tornando possível o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

Segundo Relvas (2018), aprender significa modificar o cérebro. Cada nova experiência promove mudanças nas redes neurais, fortalecendo conexões já existentes ou criando novos circuitos responsáveis pelo processamento das informações. Dessa forma, a aprendizagem não ocorre apenas no plano psicológico, mas também no plano biológico.

Entre os processos cognitivos mais influenciados pela neuroplasticidade destacam-se a memória, a atenção, a linguagem e as funções executivas. Essas habilidades são fundamentais para o desempenho escolar e para a participação da criança em diferentes situações de aprendizagem.

A memória permite registrar, armazenar e recuperar informações. A consolidação das memórias ocorre por meio do fortalecimento das conexões sinápticas estabelecidas durante as experiências de aprendizagem. Quanto mais significativa e frequente for uma experiência, maiores serão as chances de que ela seja armazenada de forma duradoura.

A atenção representa outro elemento essencial para a aprendizagem. Ela possibilita selecionar informações relevantes e direcionar recursos cognitivos para determinada atividade. Ambientes organizados, estímulos adequados e metodologias diversificadas favorecem o desenvolvimento da atenção e potencializam os processos de aprendizagem.

A linguagem também está diretamente relacionada à neuroplasticidade. Durante a infância, as áreas cerebrais responsáveis pela comunicação apresentam elevada capacidade adaptativa, facilitando a aquisição da linguagem oral e escrita. O contato frequente com diferentes formas de comunicação amplia o repertório linguístico da criança e favorece o desenvolvimento cognitivo. As funções executivas constituem um conjunto de habilidades responsáveis pelo planejamento, organização, controle emocional, tomada de decisões e resolução de problemas. Essas competências são desenvolvidas gradualmente ao longo da infância e possuem papel fundamental no sucesso acadêmico e social.

Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais estabelecidas entre a criança e o ambiente. Essa perspectiva reforça a importância das experiências compartilhadas e do papel dos educadores na mediação do conhecimento. Quando o professor cria situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, contribui para estimular a neuroplasticidade e favorecer o desenvolvimento cognitivo.

A motivação também exerce influência significativa sobre os processos de aprendizagem. Crianças motivadas apresentam maior engajamento nas atividades escolares, dedicam mais atenção às tarefas e demonstram maior persistência diante das dificuldades. Essas condições favorecem o fortalecimento das conexões neurais relacionadas ao aprendizado.

As emoções possuem papel igualmente importante. Estudos neurocientíficos demonstram que emoções positivas facilitam a aprendizagem e contribuem para a consolidação da memória. Ambientes escolares acolhedores e relações afetivas positivas favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Portanto, compreender a relação entre neuroplasticidade e aprendizagem permite reconhecer que o desenvolvimento cognitivo depende não apenas de fatores biológicos, mas também das experiências oferecidas pela família, pela escola e pela sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR A NEUROPLASTICIDADE

Os conhecimentos produzidos pela Neurociência oferecem importantes contribuições para a prática pedagógica. Ao compreender como o cérebro aprende, os educadores podem desenvolver estratégias capazes de potencializar a neuroplasticidade e favorecer o desenvolvimento cognitivo infantil.

Uma das principais estratégias consiste na utilização da ludicidade como ferramenta de aprendizagem. As brincadeiras estimulam diferentes áreas cerebrais simultaneamente, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da linguagem, da memória e do raciocínio lógico.

Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore o ambiente, estabeleça relações sociais e construa conhecimentos de forma significativa. Além disso, as experiências lúdicas despertam emoções positivas que favorecem os processos de aprendizagem.

A utilização de jogos educativos também representa importante estratégia pedagógica. Os jogos estimulam a atenção, a concentração, o planejamento e a resolução de problemas, promovendo o fortalecimento das conexões neurais relacionadas às funções executivas (KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de metodologias ativas. Essas metodologias colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, incentivando a investigação, a experimentação e a construção do conhecimento. Projetos, pesquisas, atividades colaborativas e resolução de problemas favorecem o desenvolvimento cognitivo e estimulam a neuroplasticidade (KISHIMOTO, 2017).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR A NEUROPLASTICIDADE

Outro recurso importante é a utilização de tecnologias educacionais. Ferramentas digitais, aplicativos pedagógicos, jogos interativos e plataformas de aprendizagem oferecem estímulos variados que favorecem a atenção, a memória e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Quando utilizadas de forma planejada, as tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a construção de experiências significativas KISHIMOTO, 2017).

A leitura também desempenha papel fundamental no fortalecimento das conexões neurais. O contato frequente com livros, histórias, textos e diferentes gêneros discursivos estimula áreas cerebrais relacionadas à linguagem, interpretação, imaginação e pensamento crítico. A formação do hábito de leitura desde a infância contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de experiências oferecidas às crianças. Atividades artísticas, musicais, corporais e culturais promovem estímulos variados que favorecem a integração entre diferentes áreas cerebrais. A música, por exemplo, contribui para o desenvolvimento da memória, da atenção, da coordenação motora e da linguagem (FREIRE, 1996).

A prática de atividades físicas também apresenta benefícios para a neuroplasticidade. Estudos demonstram que o movimento corporal estimula a circulação sanguínea cerebral e favorece a produção de substâncias relacionadas à aprendizagem e à memória. Além disso, as atividades físicas contribuem para o desenvolvimento motor, emocional e social das crianças (FREIRE, 1996).

O professor ocupa papel essencial nesse processo. Sua atuação como mediador da aprendizagem influencia diretamente a qualidade das experiências educacionais oferecidas aos estudantes. Cabe ao educador criar ambientes acolhedores, estimular a curiosidade, incentivar a participação e promover desafios compatíveis com as capacidades dos alunos.

Freire (1996) afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições da Neurociência ao reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A participação da família também é fundamental para potencializar a neuroplasticidade. O incentivo à leitura, ao diálogo, às brincadeiras e à exploração do ambiente contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento cognitivo infantil (FREIRE, 1996).

Portanto, a promoção da neuroplasticidade depende da atuação conjunta da escola, da família e da sociedade na criação de ambientes ricos em estímulos, experiências significativas e relações afetivas positivas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de compreender as implicações da neuroplasticidade no desenvolvimento cognitivo infantil e suas contribuições para os processos de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos relacionados às áreas da Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema a partir de materiais já publicados.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento cognitivo infantil, valorizando aspectos subjetivos, experiências e significados presentes nos processos educacionais.

Os referenciais teóricos utilizados fundamentam-se nos estudos de Lent (2019), Cosenza e Guerra (2011), Relvas (2018), Vygotsky (2007), Piaget (1999), Freire (1996), Kishimoto (2017) e outros autores que discutem a relação entre Neurociência, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico visando identificar produções científicas relacionadas à neuroplasticidade e ao desenvolvimento cognitivo infantil. Posteriormente, procedeu-se à seleção dos materiais mais relevantes para a construção da fundamentação teórica.

Após a seleção das obras, realizou-se leitura analítica e interpretativa dos textos, buscando identificar conceitos, contribuições e estratégias relacionadas ao fortalecimento das conexões neurais e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas relacionadas à neuroplasticidade, ao desenvolvimento cerebral, aos processos de aprendizagem e às estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo infantil.

A escolha do tema justifica-se pela crescente relevância da Neurociência para a Educação e pela necessidade de compreender como os conhecimentos sobre o funcionamento cerebral podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados permitiram construir uma análise reflexiva sobre as contribuições da neuroplasticidade para o desenvolvimento cognitivo infantil e para a prática educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neurociência tem proporcionado importantes contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Entre essas contribuições destaca-se o conceito de neuroplasticidade, que evidencia a capacidade do cérebro de reorganizar-se continuamente em resposta às experiências vivenciadas ao longo da vida.

Os estudos analisados permitiram compreender que a infância representa um período especialmente favorável ao desenvolvimento cerebral devido à elevada plasticidade do sistema nervoso. Nesse contexto, os estímulos oferecidos pela família, pela escola e pela sociedade exercem influência significativa sobre a formação das conexões neurais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa demonstrou que funções cognitivas como memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas estão diretamente relacionadas aos processos de neuroplasticidade. Quanto mais

diversificadas e significativas forem as experiências vivenciadas pelas crianças, maiores serão as oportunidades de fortalecimento das redes neurais envolvidas na aprendizagem.

Observou-se também que fatores emocionais, sociais e ambientais desempenham papel essencial no desenvolvimento cognitivo infantil. Relações afetivas positivas, ambientes acolhedores e práticas pedagógicas adequadas favorecem a motivação, o interesse e o envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem.

As análises evidenciaram ainda que a atuação do professor possui importância fundamental na promoção da neuroplasticidade. Ao planejar atividades diversificadas, utilizar metodologias ativas e estimular a participação dos estudantes, o educador contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e socioemocionais das crianças.

A ludicidade, os jogos, as tecnologias educacionais, a leitura, as atividades artísticas e o movimento corporal foram identificados como importantes recursos para potencializar os processos de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento cerebral.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de aproximação entre Neurociência e Educação. O diálogo entre essas áreas possibilita a construção de práticas pedagógicas mais eficientes, fundamentadas em conhecimentos científicos sobre o funcionamento do cérebro e sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem.

Conclui-se que a neuroplasticidade representa um dos fundamentos biológicos mais importantes do desenvolvimento cognitivo infantil. Compreender esse processo permite ampliar as possibilidades educacionais e fortalecer estratégias capazes de promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, entende-se que investir em experiências educativas de qualidade significa contribuir para o fortalecimento das potencialidades humanas, favorecendo a formação de indivíduos mais autônomos, criativos, críticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

MORA, Francisco. **Neuroeducação: só se pode aprender aquilo que se ama.** Campinas: Alínea, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CORES, TRAÇOS E IMAGINAÇÃO: O USO DAS ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDYARA PASSOS ROCHA

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos (FCE); Graduação em Normal Superior pela Faculdade Cândido Mendes; Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; e Orientação Escolar; formação em Metodologia CDRA (Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem), com ênfase em defasagens educacionais e adaptações curriculares; Professora na Prefeitura Municipal de Maricá/RJ.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil no contexto da Educação Básica. A fundamentação teórica baseia-se principalmente nas contribuições de Paulo Freire, que compreende a educação como prática da liberdade e a aprendizagem como ato criador (FREIRE, 1996; 2019). Em diálogo com Vygotsky (1998), Dewey (2010), Gardner (1994), Ana Mae Barbosa (2010) e outros pensadores, argumenta-se que a arte, tratada como linguagem, amplia a imaginação, fomenta a reflexão crítica e potencializa a construção de sentidos. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Os resultados apontam que o ensino das artes visuais, fundamentado em princípios dialógicos e investigativos, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação integral de sujeitos sensíveis, criativos e críticos. Conclui-se que a criatividade deve ser reconhecida como direito de todos os estudantes e cultivada desde a infância, mediante práticas pedagógicas que promovam experimentação, acolhimento do erro e construção colaborativa do conhecimento.

Palavras-chave: Artes Visuais; Criatividade; Educação Básica; Paulo Freire; Infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a importância das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil na Educação Básica. A infância caracteriza-se como um período marcado pela imaginação, curiosidade e desejo de explorar o mundo.

Nesse contexto, as artes visuais configuram-se como linguagem essencial para a expressão, permitindo que as crianças comuniquem sentimentos, organizem pensamentos e construam significados. No entanto, em muitos contextos escolares, a Arte ainda é reduzida a práticas mecânicas e descontextualizadas, limitando o desenvolvimento criativo dos estudantes.

Paulo Freire (1996) critica esse modelo de ensino bancário, no qual o professor apenas transmite informações, e defende uma educação dialógica, construída coletivamente. Nessa perspectiva, a Arte deve constituir-se como espaço de criação, reflexão e liberdade. Como afirma o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2019, p. 11), sendo nas linguagens artísticas que a criança inicia a interpretação de sua realidade.

Outros pensadores reforçam essa compreensão. Vygotsky (1998) afirma que a imaginação é continuação criativa da experiência vivida. Dewey (2010) destaca que a experiência estética é parte essencial da aprendizagem. Gardner (1994) aponta que a criatividade se manifesta em diversas áreas, incluindo a artístico-visual. Ana Mae Barbosa (2010) defende a Arte como prática cultural e social, fundamental para a leitura crítica de imagens.

Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de valorizar práticas pedagógicas que promovam a criatividade e a expressão na infância. Com base nessas contribuições, este estudo busca responder à seguinte questão: como as artes visuais podem ser trabalhadas de forma significativa na Educação Básica para promover a criatividade infantil? Para tanto, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Refletir sobre o papel da Arte na educação implica reconhecer que ela não se configura como mero adorno ou atividade recreativa, mas como uma linguagem constitutiva da experiência humana. Desde os registros rupestres até as expressões artísticas contemporâneas, a Arte revela modos de compreender e transformar o mundo. No contexto escolar, entretanto, ainda é comum a presença de práticas reducionistas, nas quais a Arte é tratada como passatempo, desvinculada das dimensões críticas e criativas do processo educativo.

Paulo Freire (1996) critica a educação baseada na transmissão de conteúdos técnicos, afirmando que tal prática pode negar a humanidade dos sujeitos. Para o autor, o aprendizado se concretiza quando há espaço para o diálogo, a criação e a interpretação. Nesse sentido, a Arte constitui um campo privilegiado para vivenciar a pedagogia da autonomia, pois estimula a autoria, a experimentação e o pensamento crítico.

Freire (2019) também destaca que o processo educativo ocorre na relação entre os sujeitos, mediada pelo mundo, evidenciando a importância do diálogo na construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a Arte atua como mediação no processo educativo, uma vez que, ao desenhar, pintar, esculpir ou criar narrativas visuais, a criança dialoga com sua realidade, transformando-a em novas possibilidades de existência.

A educação estética, portanto, não se reduz à técnica, mas envolve sensibilidade, imaginação e criticidade. Ana Mae Barbosa (2010) sustenta que o ensino da Arte deve ser compreendido como prática cultural e social, possibilitando aos estudantes interpretar criticamente as imagens e símbolos presentes na sociedade e produzir novas leituras visuais. Isso implica superar práticas baseadas na cópia ou na valorização exclusiva do produto final, priorizando os processos criativos e investigativos.

Dewey (2010) acrescenta que a experiência estética é fundamental para dar sentido à vida cotidiana, pois articula emoção, razão e prática social. Nesse aspecto, a Arte atua como espaço de humanização, integrando dimensões afetivas, intelectuais e sociais do sujeito.

A UNESCO (2017) também reconhece a Arte como um direito humano, destacando a importância do acesso às práticas artísticas no ambiente escolar. Dessa forma, compreende-se que o ensino da Arte ocupa lugar central no currículo, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criadores, capazes de interpretar e transformar o mundo. Assim, a Arte não apenas embeleza a vida escolar, mas atribui sentido às aprendizagens, ampliando repertórios e promovendo cidadania.

CRIATIVIDADE E INFÂNCIA EM PAULO FREIRE

A infância configura-se como um período marcado pela curiosidade, pela capacidade criadora e pela busca constante por explicações. As manifestações infantis, como o desenho, a brincadeira e a narrativa, evidenciam a potência criadora presente em cada criança. Entretanto, práticas escolares baseadas na repetição, como a cópia de modelos ou o preenchimento de atividades prontas, tendem a limitar essa capacidade, reduzindo a experiência educativa à reprodução.

Paulo Freire (1996) defende que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Essa perspectiva evidencia a importância de um ensino que favoreça a autonomia e a criatividade. Freire (2019) também destaca que os saberes são diversos e que não há hierarquia entre eles, o que reforça a necessidade de valorizar os conhecimentos que as crianças trazem de seus contextos sociais e culturais.

A valorização desses saberes é essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois possibilita que a criança reconheça sua visão de mundo como significativa. Vygotsky (1998) contribui ao afirmar que a imaginação é uma reelaboração das experiências vividas, evidenciando que a criança recria o real em novas formas de expressão.

Dessa forma, a criatividade não deve ser compreendida como privilégio de poucos, mas como potencial de todos os sujeitos, especialmente das crianças. Dewey (2010) aponta que a experiência estética integra emoção, razão e ação, contribuindo para a compreensão da vida em sua totalidade. Nesse sentido, a infância deve ser entendida como tempo de liberdade criadora, em que o erro é reconhecido como parte do processo de aprendizagem.

Freire (1996) também compreende a educação como ato de esperança, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de reinventar o mundo e de se posicionar de forma crítica na realidade em que vive.

ARTES VISUAIS E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, evidenciando sua importância no processo formativo. O documento estabelece que as linguagens artísticas devem ser trabalhadas de forma processual, investigativa e contextualizada.

No caso das artes visuais, a BNCC orienta que o ensino não se limite à reprodução, mas promova a criação, a fruição e a reflexão crítica. Essa perspectiva está em consonância com as ideias de Freire (1996), que defende uma educação baseada no diálogo e na problematização da realidade.

Nesse contexto, as práticas artísticas possibilitam que os estudantes expressem suas percepções, dialoguem com diferentes referências culturais e construam sentidos próprios. Barbosa (2010) destaca que o ensino da Arte deve contribuir para a leitura crítica da cultura visual, considerando a presença constante de imagens no cotidiano.

A BNCC (2017) também reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade, à comunicação e à empatia, evidenciando o papel das artes visuais na formação integral dos estudantes.

Assim, compreende-se que o documento fortalece a presença da Arte na escola, ao mesmo tempo em que desafia os educadores a superar práticas tradicionais e a adotar metodologias que valorizem a criação, a autoria e a reflexão crítica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO CRIATIVO

O professor de Artes Visuais desempenha papel fundamental como mediador do processo criativo, não se limitando à transmissão de conteúdos, mas promovendo experiências que estimulem a expressão e a autonomia dos estudantes. Freire (1996) afirma que o educador se constrói continuamente na prática e na reflexão sobre sua atuação, o que evidencia a importância de uma postura investigativa.

Nesse sentido, o ensino da Arte exige sensibilidade e abertura, pois cada criança apresenta formas singulares de expressão. Eisner (2002) destaca que as artes ampliam a percepção e a imaginação, permitindo múltiplas formas de compreensão da realidade.

Barbosa (2010) também enfatiza a importância de ampliar o repertório dos estudantes por meio do contato com diferentes produções artísticas. Entretanto, essa mediação deve respeitar a autonomia dos alunos, possibilitando que construam seus próprios significados.

Freire (2019) reforça que a prática educativa deve reconhecer educadores e educandos como sujeitos do processo, o que implica criar ambientes que valorizem a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, o ensino das artes visuais deve favorecer a experimentação, a valorização do erro como parte do processo e o desenvolvimento da autonomia.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA

A experimentação artística constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção do conhecimento por meio da vivência, da descoberta e da criação. Ao explorar diferentes materiais e técnicas, a criança amplia sua percepção sensorial, desenvolve habilidades motoras e fortalece sua capacidade expressiva.

Nesse processo, valoriza-se o percurso criativo, e não apenas o resultado final, favorecendo a curiosidade e o pensamento investigativo. Dessa forma, a Arte configura-se como espaço de liberdade, no qual o erro é compreendido como parte do aprendizado.

Freire (1996) destaca que o ensino deve possibilitar a construção do conhecimento a partir das experiências dos sujeitos, o que reforça a importância da experimentação artística no desenvolvimento da autonomia e da identidade.

A BNCC (2017) também enfatiza a necessidade de práticas investigativas e criativas no ensino da Arte, evidenciando que a experimentação contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de atribuir significado às suas experiências.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DA ARTE

Apesar de sua relevância, o ensino da Arte ainda enfrenta desafios no contexto da Educação Básica. Entre eles, destaca-se a desvalorização desse componente curricular, frequentemente tratado como secundário em relação às demais áreas do conhecimento.

Outro desafio refere-se à formação docente, uma vez que nem sempre os professores possuem formação específica na área, o que pode limitar a proposição de práticas pedagógicas mais significativas. Além disso, a escassez de recursos e de espaços adequados compromete a realização de atividades que envolvam experimentação.

As tecnologias digitais também representam um desafio e, simultaneamente, uma possibilidade. Quando utilizadas de forma crítica, podem ampliar repertórios visuais e favorecer novas formas de expressão artística.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas que valorizem a Arte como área essencial à formação humana. Freire (1996) destaca a importância do diálogo, da escuta e da valorização das experiências dos estudantes como princípios fundamentais para uma educação significativa.

Assim, superar os desafios contemporâneos implica reconhecer a Arte como elemento essencial para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, reafirmando seu papel no contexto da Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida neste trabalho caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, pois buscou compreender o papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil a partir da análise de referenciais teóricos e de documentos oficiais da educação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica constitui um importante recurso para ampliar a compreensão sobre determinado fenômeno, permitindo ao pesquisador dialogar com produções já consolidadas na área. Dessa forma, este estudo fundamenta-se em obras de autores consagrados, como Freire (1996; 2019), Vygotsky (1998), Dewey (2010), Gardner (1994), Ana Mae Barbosa (2010), Lowenfeld e Brittain (1977) e Eisner (2002), além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e relatórios da UNESCO (2017).

O processo metodológico iniciou-se com um levantamento bibliográfico abrangente, priorizando fontes de reconhecida relevância para a área da Educação e da Arte. Em seguida, realizou-se a leitura crítica do material coletado, buscando identificar convergências entre os referenciais teóricos e a pedagogia freireana, especialmente no que se refere à concepção de educação como prática da liberdade e à indissociabilidade entre ensino e pesquisa (FREIRE, 1996).

A organização dos dados ocorreu por meio de eixos temáticos, o que possibilitou estruturar o desenvolvimento do artigo de maneira clara e coerente. Os eixos contemplaram: (1) o papel da arte na educação; (2) a criatividade e a infância em Paulo Freire; (3) as artes visuais em diálogo com a BNCC; (4) o professor como mediador do processo criativo; (5) a importância da experimentação artística na infância; e (6) os desafios contemporâneos no ensino da Arte. Essa divisão favoreceu a sistematização da análise, articulando fundamentação teórica e reflexão crítica.

Assim, a metodologia adotada buscou assegurar rigor acadêmico e coerência científica, permitindo compreender como as artes visuais contribuem para a formação integral e para o desenvolvimento da criatividade infantil, em estreita relação com a pedagogia crítica de Paulo Freire e com as demandas contemporâneas da Educação Básica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Experiências práticas em sala de aula

Pensar a inserção das artes visuais na escola implica considerar práticas que ultrapassem o simples ato de colorir desenhos prontos ou copiar modelos predefinidos. Ainda é comum encontrar situações em que a Arte é tratada como atividade secundária, destinada apenas a preencher horários, o que compromete o potencial criador dos estudantes e não dialoga com os princípios de uma educação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, Freire (1996) defende que a educação deve ocorrer de forma dialógica, construída na relação entre sujeitos mediada pelo mundo. Essa perspectiva permite compreender que o ensino da Arte se torna significativo quando considera a realidade e os interesses das crianças.

Assim, atividades como a criação de murais sobre a comunidade, a construção de esculturas com materiais recicláveis e a releitura de obras a partir das vivências dos alunos favorecem não apenas a produção artística, mas também a reflexão e a interpretação da realidade.

Vygotsky (1998) contribui para essa discussão ao afirmar que a aprendizagem ocorre na interação social e que a imaginação resulta da reorganização das experiências vividas. Isso pode ser observado nas produções infantis, nas quais elementos reais e imaginários se misturam, evidenciando processos de criação e ampliação da capacidade simbólica.

Ana Mae Barbosa (2010) destaca que o ensino da Arte deve contemplar as dimensões de fruição, criação e reflexão, o que reforça a importância de não apenas produzir, mas também apreciar e analisar criticamente as produções artísticas. Nesse contexto, o contato com obras de diferentes culturas e a construção de novas produções a partir desse repertório ampliam o olhar crítico dos estudantes.

Além disso, é fundamental que a escola valorize o erro como parte do processo criativo. Freire (1996) aponta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção, o que implica reconhecer a experimentação como elemento essencial da aprendizagem. Eisner (2002) também destaca que a Arte contribui para o desenvolvimento da percepção e da imaginação, ampliando a capacidade de ver o mundo sob diferentes perspectivas.

Dessa forma, as experiências práticas em sala de aula devem ser compreendidas como espaços de investigação, diálogo e criação coletiva, nos quais o estudante se reconhece como sujeito ativo do processo educativo.

Criatividade como habilidade do século XXI

No contexto contemporâneo, a criatividade deixou de ser compreendida apenas como talento individual e passou a ser reconhecida como competência fundamental para a vida em sociedade. A UNESCO (2017) destaca que a educação do século XXI deve formar sujeitos capazes de pensar criticamente, criar soluções e atuar de maneira colaborativa.

Freire (2019) contribui para essa reflexão ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, indicando que o conhecimento se constrói na relação com a realidade. Nesse sentido, a criatividade emerge da capacidade de interpretar e ressignificar experiências, sendo especialmente evidente nas manifestações infantis por meio de imagens e expressões visuais.

Gardner (1994), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, amplia essa compreensão ao demonstrar que a criatividade se manifesta em diferentes áreas, como a espacial, a musical e a corporal. Dessa forma, limitar o ensino a aspectos lógico-matemáticos e linguísticos significa restringir o potencial criativo dos estudantes.

Dewey (2010) reforça que a experiência estética integra emoção e pensamento, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Já Freire (1996) destaca a importância da pesquisa e da curiosidade como elementos fundamentais do processo educativo, evidenciando que ensinar e aprender são processos interdependentes.

Assim, a criatividade deve ser compreendida como direito humano e como ferramenta de transformação social. O ensino das artes visuais, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado de experimentação, no qual as crianças podem desenvolver autonomia, criticidade e identidade.

A contribuição das artes visuais para a formação cidadã

A análise desenvolvida evidencia que as artes visuais desempenham papel significativo na formação cidadã dos educandos, especialmente quando inseridas em práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Ao possibilitar a leitura crítica de imagens e produções culturais, o ensino da Arte contribui para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

As práticas artísticas favorecem o diálogo, a escuta e o respeito às diferenças, elementos fundamentais para a construção da cidadania. Ao expressar suas ideias por meio da Arte, o estudante fortalece sua identidade e aprende a valorizar o outro, desenvolvendo atitudes de empatia e convivência democrática.

Na perspectiva de Freire (1996), a educação deve promover a conscientização e a transformação social. Nesse sentido, as artes visuais constituem uma linguagem potente para problematizar questões sociais, culturais e históricas, ampliando a capacidade de posicionamento crítico dos alunos.

A BNCC (2017) reforça essa abordagem ao destacar a importância do protagonismo estudantil, da diversidade cultural e do pensamento crítico. As experiências com artes visuais, quando relacionadas ao cotidiano dos estudantes, contribuem para a construção de valores éticos e sociais.

Dessa forma, as artes visuais ultrapassam o campo estético e assumem papel essencial na formação de sujeitos conscientes, críticos e participativos, reafirmando sua importância no contexto da Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste trabalho possibilitou refletir sobre a centralidade das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil na Educação Básica. Compreende-se que a Arte não se configura como mero adorno curricular, mas como linguagem essencial de leitura de mundo, construção de sentidos e emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, reafirma-se o papel da escola na promoção do ensino da Arte como prática transformadora, comprometida com a formação integral e crítica do educando.

As reflexões de Freire (1996) fundamentaram todo o estudo ao evidenciarem que educar não significa transmitir conteúdos, mas criar condições para a produção do conhecimento. Essa concepção reforça a necessidade de compreender a Arte como espaço de criação, investigação e diálogo, e não de mera repetição, valorizando o protagonismo do estudante no processo educativo.

A partir dessa perspectiva, a criatividade é compreendida como elemento que ultrapassa a dimensão individual, constituindo-se como forma de expressão, afirmação da subjetividade e construção da cidadania. Freire (2019) destaca que o processo educativo ocorre de forma coletiva e dialógica, evidenciando que a criatividade se desenvolve em ambientes pautados na troca, na escuta e na interação entre professores e alunos.

As contribuições de Vygotsky (1998) e Dewey (2010) ampliam essa compreensão ao destacarem a imaginação como reorganização criativa da experiência e a experiência estética como continuidade do processo educativo. Essas abordagens reforçam que as artes visuais constituem dimensão fundamental do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

A BNCC (2017), ao reconhecer a Arte como componente curricular obrigatório, reafirma a importância de um ensino processual, investigativo e contextualizado, alinhado à formação de sujeitos críticos, criativos e participativos. Dessa forma, entende-se que investir no ensino das artes visuais é investir em uma educação emancipatória, capaz de promover liberdade, consciência crítica e transformação social desde a infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender sobre a prática da educação?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: aprendendo a transformar o mundo.** Brasília: UNESCO, 2017.

_____.**Rethinking education: towards a global common good?** Paris: UNESCO, 2015.

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

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SOBERANIA DIGITAL E AUTOSSUFICIÊNCIA TECNOLÓGICA NO BRICS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM CONTEXTO GEOPOLÍTICO

ANGELO MACHADO DE SOUZA

Mestrando em Administração pela Florida Christian University com pesquisa em Novas Tecnologias Avançadas. MBA em Gerenciamento de Projetos de TI e certificações internacionais, como Certified Information Security Officer (CISO), ISO/IEC 27001 Lead Implementer e DPO – EXIN. Graduado em Tecnologia de Redes de Computadores. Experiência consolidada na liderança de projetos em empresas como NTT Ltd., ISH Tecnologia e Grupo Cornélio Brennand, com atuação em mitigação de riscos, resposta a incidentes, conformidade regulatória e implementação de políticas de segurança, professor universitário na FATEC (Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo), SENAC.

DAVIS SOUZA ALVES

Co-autor: Doutor em Administração de TI -Ph.D pela Florida Christian University (EUA) convalidado no Brasil, Mestre em Administração com foco em TI Verde (2015), Extensão em Gestão de TI pela FGV/SP (2011), Pós-graduado em Gerenciamento de Projetos (2009), Graduado em Redes de Computadores e Internet (2008). Professor de Segurança da Informação na Universidade Paulista (UNIP), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Flórida Christian University (FCU). Possui as certificações PMP®, ITIL® Expert, C|EH®, C|HFI® e EXINI® Data Protection Officer. Atua nos Estados Unidos como Gerente de Projetos de Cibersegurança (R&D) com foco em Privacidade de Dados (LGPD/ GDPR), Computação Forense, Ethical Hacker e Inteligência Artificial(AI). Presidente da Associação Nacional dos Profissionais de Privacidade de Dados (APDADOS.org).

JULIANO ARAÚJO SANTANA

Co-autor: Mestrando em Administração pela Florida Christian University. Pós-Graduado em Gestão de Tecnologia da Informação e Cloud Computing pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2024), Graduado em Gestão de Tecnologia da Informação (UNIP/2021). Possui as Certificações Internacionais ITIL® 4 Foundation, CompTIA® Security+, EXIN® Data Protection Officer (DPO), EXIN® ISO-27001 Professional (ISMP). Atua como Analista de Suporte Pleno na Stefanini Brasil, alocando na Bat Latam South. Conhecimentos intermediários e cursos em Cyber & IT Security, Ethical Hacking, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Privacy and Data Protection Foundation e Gerenciamento de Serviços de TI baseados na ITIL v.3 e ITIL 4. Atua como Consultor de TI Jr. na equipe coordenada pelo Prof. Davis Alves, Ph.D, já tendo realizado trabalhos no Brasil, Argentina, Paraguai, além de especialista convidado da Jovem Pan para Tecnologia e Segurança. Avaliador convidado em bancas acadêmicas de curso de TI. Nomeado como Coordenador Nacional do Comitê de Startech da Associação Nacional dos Profissionais de Privacidade de Dados (APDADOS.org) pela Portaria Nº 1/2024/APDADOS, auxiliando novos profissionais a ingressar na área de tecnologia da informação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar comparativamente como os países do BRICS, em sua composição oficial vigente de onze membros, estruturam soberania digital, redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem e autossuficiência tecnológica em contexto de rivalidade geopolítica, sanções, restrições tecnológicas e disputa por infraestrutura digital crítica. Metodologia: pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental, comparativa e analítico-descritiva, apoiada em matriz de nove critérios agregados em escala ordinal de 0 a 4 e em um critério transversal de gestão da dependência externa, explicitados por rubrica decisória, hierarquia da evidência, regra conservadora de atribuição de escores e teste de sensibilidade. Resultados: o BRICS ampliado é altamente heterogêneo. China, Índia e Rússia concentram a maior densidade de capacidades, por vias distintas; a posição chinesa permanece estável nos cenários de sensibilidade, enquanto as posições intermediárias exigem leitura por faixas, e não por diferenças normais mínimas. Conclusão: os achados indicam, com robustez relativa ao desenho adotado, que nenhum membro do BRICS alcança autarquia tecnológica plena; dentro do escopo examinado, a China apresenta o perfil mais robusto de autossuficiência tecnológica relativa.

Palavras-chave: Soberania Digital; Dependência Externa Nuvem; Autossuficiência Tecnológica; BRICS; Nuvem Soberana; Geopolítica; Inovação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A disputa pelo poder no século XXI deslocou-se, em grande medida, para o domínio das infraestruturas digitais. Redes de telecomunicações, semicondutores, serviços de nuvem, modelos de inteligência artificial, padrões de cibersegurança e regimes de dados tornaram-se ativos geoeconômicos, fontes de vantagem estratégica e instrumentos potenciais de coerção.

Em um ambiente marcado por sanções, controles de exportação, guerra econômica e competição por cadeias tecnológicas críticas, a dependência excessiva de fornecedores externos produz vulnerabilidades que não são apenas econômicas, mas também políticas, militares e epistêmicas. A literatura sobre interdependência weaponized mostra que atores capazes de controlar nós centrais de redes globais podem converter conectividade em poder coercitivo, bloqueando fluxos, impondo padrões e restringindo acesso a insumos estratégicos (FARRELL; NEWMAN, 2019). Nesse contexto, a soberania digital deixou de ser formulação retórica para tornar-se problema de Estado.

A questão é especialmente relevante para o BRICS. Adota-se neste artigo a composição oficial vigente do grupo em 2026, formada por Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Indonésia e Irã, com a entrada formal da Indonésia em janeiro de 2025 (BRICS BRASIL, 2025a, 2025b; BRICS, 2026). O BRICS ampliado reúne economias continentais, petroestados, potências nucleares, polos regionais e países em estágios muito distintos de industrialização digital. Essa heterogeneidade impede qualquer leitura homogênea do grupo e exige comparação criteriosa entre capacidades efetivas, não apenas entre ambições declaradas.

A expressão abrange repatriação seletiva de cargas críticas, adoção de nuvens soberanas, fortalecimento de data centers nacionais, virtualização local, uso de plataformas open source, interoperabilidade, políticas de proteção de dados, resiliência cibernética e maior controle sobre infraestrutura digital crítica. Em outros termos, não significa rejeição da computação em nuvem, mas reconfiguração soberana da pilha digital para reduzir vulnerabilidades associadas à concentração de infraestrutura, software e governança em poucos atores externos (JANSEN et al., 2023; SHOCKER, 2023; JIANG; BELLI, 2025). A literatura recente indica que a soberania digital não se reduz ao controle jurídico de dados nem à mera localização territorial de servidores. Ela envolve capacidade de decidir, operar, proteger, auditar e, quando necessário, substituir componentes essenciais da infraestrutura tecnológica nacional (COUTURE; TOUPIN, 2019; JANSEN et al., 2023; JIANG; BELLI, 2025). Isso requer distinguir autonomia regulatória, resiliência estratégica e autossuficiência tecnológica relativa. Um país pode possuir legislação robusta de proteção de dados e, ao mesmo tempo, depender de chips, hiper escaladores, sistemas operacionais ou equipamentos de rede estrangeiros. Pode ainda ser resiliente diante de sanções por mecanismos defensivos de substituição de importações, sem dominar a fronteira tecnológica em IA ou semicondutores.

A pergunta de pesquisa que orienta o artigo é direta: qual país do BRICS possui maior autossuficiência tecnológica em relação à soberania digital, à redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem e à proteção de infraestrutura digital crítica? O objetivo central é oferecer resposta comparativa e fundamentada, com explicitação dos limites metodológicos, sem antecipar o resultado e sem extrapolar o que o desenho ordinal permite sustentar. Para tanto, o artigo mobiliza referencial teórico sobre soberania digital, geopolítica da tecnologia, dependência estrutural, cibersegurança e inovação; adota metodologia qualitativa, bibliográfica e documental com apoio de indicadores recentes; e aplica matriz comparativa com nove critérios agregados e um qualificador transversal ao conjunto dos onze membros do BRICS. A contribuição do artigo é dupla: oferecer uma matriz comparativa sintética para o BRICS ampliado e explicitar, de modo auditável, os critérios de atribuição dos escores. Parte-se da expectativa analítica de que países que combinam base produtiva, infraestrutura doméstica, governança de dados e capacidade adaptativa tendem a ocupar as faixas superiores da matriz; a comparação empírica, contudo, é conduzida sem antecipar hierarquia fechada entre os casos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SOBERANIA DIGITAL, AUTONOMIA ESTRATÉGICA E DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA

A noção de soberania digital é polissêmica. Couture e Toupin (2019) mostram que o termo pode designar desde o controle estatal sobre dados e infraestruturas até a defesa de autonomia coletiva frente ao poder corporativo transnacional. Em termos analíticos, interessa menos uma definição normativa unívoca e mais a identificação das capacidades que permitem a um Estado governar sua esfera digital segundo prioridades públicas, sem subordinação excessiva a centros externos de decisão tecnológica. Nesse sentido, soberania digital aproxima-se da ideia de autonomia estratégica, entendida como capacidade de formular objetivos, mobilizar recursos nacionais e reduzir vulnerabilidades em setores críticos (CRESPI et al., 2021).

No entanto, autonomia estratégica não implica isolamento. Em economias altamente interdependentes, a questão decisiva é o grau de controle sobre funções críticas, sobre pontos de falha sistêmica e sobre dependências assimétricas. O debate contemporâneo desloca-se, portanto, da autarquia impossível para a autonomia relativa em camadas essenciais da infraestrutura digital. É essa chave que permite avaliar países do BRICS não pela ausência total de dependências, mas pela extensão com que conseguem domesticá-las, amortece-las ou substituí-las (JANSEN et al., 2023; JIANG; BELLI, 2025).

Dependência tecnológica não equivale apenas à importação de bens. Ela envolve acesso desigual a know-how, propriedade intelectual, capacidade fabril, software crítico, padrões técnicos, serviços gerenciados, componentes de rede e computação de alto desempenho. Em estruturas globais concentradas, certos nós - como litografia avançada, design eletrônico automatizado, hiper escaladores de nuvem, GPUs e protocolos de telecomunicações - funcionam como gargalos sistêmicos.

Quem domina esses pontos exerce poder desproporcional sobre cadeias globais de valor. A contribuição de Farrell e Newman (2019) é central aqui. A interdependência torna-se weaponized quando redes econômicas densas, longe de neutralizar o conflito, passam a ser usadas para vigilância, exclusão e coerção. Aplicada ao domínio digital, essa formulação ajuda a compreender por que sanções financeiras, bloqueios a semicondutores, restrições a plataformas e proibições de exportação de equipamentos podem comprometer rapidamente a soberania de Estados altamente conectados, mas pouco autônomos em tecnologia. A vulnerabilidade sistêmica surge, assim, da combinação entre abertura, concentração e ausência de capacidades internas substitutivas.

Nuvem Soberana, Infraestrutura Crítica e Resiliência Estratégica

Como conceito operacional, a redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem designa um movimento de diminuição da exposição estrutural em relação à cloud estrangeira. Trata-se de repensar a alocação de cargas críticas, o desenho de arquiteturas híbridas, o uso de software livre, a localização de dados sensíveis, o controle sobre chaves, a interoperabilidade entre ambientes e a governança das camadas de virtualização, armazenamento e processamento. Países podem permanecer usuários intensivos de nuvem e, ainda assim, reduzir dependência quando desenvolvem nuvens públicas soberanas, marketplaces estatais, padrões de portabilidade e data centers sob jurisdição e operação nacional (JANSEN et al., 2023; SHOCKER, 2023). Esse ponto é fundamental porque a "nuvem soberana" pode ser apenas juridicamente soberana e tecnicamente heterônoma. Se a infraestrutura local é operada com hardware, hipervisores, middleware, ferramentas de observabilidade e serviços de segurança integralmente controlados por atores externos, a repatriação de dados não elimina a assimetria estrutural. A redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem, portanto, somente adquire valor estratégico quando articulada a políticas industriais, cibersegurança, padronização, treinamento de pessoal e compras públicas orientadas à autonomia (SHOCKER, 2023; JANSEN et al., 2023).

A infraestrutura crítica digital compreende redes, data centers, sistemas de governo, telecomunicações, serviços financeiros, energia, logística e plataformas essenciais à continuidade do Estado e da economia. Em tal contexto, soberania depende de resiliência: capacidade de prevenir, absorver, responder e recuperar-se de ataques, falhas e bloqueios externos. Países que controlam chaves criptográficas, equipes de resposta, centros nacionais de cibersegurança, arquiteturas redundantes e fornecedores substitutos tendem a ser menos vulneráveis a choques geopolíticos. A literatura sobre soberania digital enfatiza que a defesa da infraestrutura crítica exige coordenação entre política industrial, compras governamentais, regulação de dados e gestão de riscos cibernéticos (CRESPI et al., 2021; JIANG; BELLI, 2025). Por isso, Estados com legislação avançada, mas sem

base técnica de operação e defesa, permanecem dependentes. Resiliência nacional não é um subproduto automático da conectividade; ela é produzida por instituições, investimentos e capacidade tecnológica endógena.

Autossuficiência Tecnológica Relativa e Governança da IA

A autossuficiência tecnológica é aqui entendida como a capacidade relativa de sustentar funções digitais críticas com controle nacional significativo sobre insumos, infraestrutura, conhecimento, operação e governança. A expressão "relativa" é decisiva. Jansen et al. (2023) demonstram empiricamente que nenhum governo contemporâneo é plenamente digitalmente soberano em todas as camadas. Em cadeias altamente complexas, a soberania é sempre graduada e setorial. Consequentemente, o critério analítico mais útil não é a autoria absoluta, mas a densidade e a profundidade das capacidades internalizadas. Para fins comparativos, este artigo distingue três patamares. O primeiro é a autonomia regulatória: capacidade de normatizar fluxos de dados, proteção de informações e funcionamento de plataformas. O segundo é a resiliência estratégica: aptidão para manter serviços e reduzir danos em cenários de sanções ou interrupções externas. O terceiro é a autossuficiência tecnológica relativa: presença simultânea de base industrial, infraestrutura digital, ecossistema de software, capacidade científica e mecanismos de governança suficientes para operar e adaptar a pilha tecnológica nacional com dependência externa administrável. Os dez critérios adotados na metodologia derivam dessa compreensão multinível.

No domínio da IA, a soberania não depende apenas de poder computacional e disponibilidade de dados. Sistemas opacos introduzem dependência epistêmica, ampliam assimetrias informacionais e dificultam auditoria pública, especialmente em segurança, defesa, finanças, saúde e administração pública. Santana et al. (2026) mostram que a evolução da inteligência artificial explicável responde justamente ao problema da "caixa-preta", enfatizando transparência, interpretabilidade, confiabilidade e governança como condições para uso responsável da IA. Essa contribuição é central para o presente artigo: um país que apenas hospeda ou adquire modelos externos, sem capacidade de explicá-los, editá-los e adaptá-los a requisitos soberanos, não alcança autonomia substantiva. Além disso, a IA tornou-se um dos principais terrenos de concentração tecnológica global. O Stanford AI Index revela forte assimetria internacional em patentes, modelos notáveis, infraestrutura computacional e produção científica, com destaque para a liderança chinesa em patentes e publicações e para a persistência do protagonismo norte-americano em modelos de ponta (STANFORD HAI, 2025). Para os países do BRICS, isso significa que a soberania em IA exige tanto ecossistema interno de pesquisa e aplicação quanto dispositivos de governança, segurança e aplicabilidade.

BRICS e Multipolaridade Tecnológica

No plano do Sul Global, o BRICS aparece como espaço relevante de contestação parcial dessa arquitetura. Jiang e Belli (2025) argumentam que os países do grupo buscam maior voz na governança digital e, em graus variados, constroem regimes próprios de dados, conectividade e plataformas. Isso não significa convergência normativa plena. Ao contrário, o BRICS abriga experiências muito distintas: de um lado, potências com base industrial complexa; de outro, Estados que buscam soberania sobretudo por regulação, localização de dados ou atração de data centers. A comparação precisa, por isso, considerar o tipo de soberania em construção. O BRICS pode ser lido como laboratório da multipolaridade tecnológica: um agrupamento no qual coexistem projetos nacionais de soberania digital assimétricos, mas convergentes na crítica à hiperconcentração de poder tecnológico em poucos polos. A relevância analítica do grupo reside menos na uniformidade de suas políticas e mais no contraste entre diferentes trajetórias de internalização de capacidades. O desafio comparativo consiste em identificar quais países avançam da soberania declaratória para a soberania operacional e produtiva. É nessa passagem que a soberania deixa de ser apenas formulação programática e se converte em capacidade estatal verificável.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Desenho da Pesquisa, Recorte e Corpus Empírico

O artigo adota pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental, comparativa e analítico-descritiva, com apoio de indicadores internacionais e documentos oficiais recentes. O recorte temporal prioriza publicações e evidências do período 2019-2026, sem desconsiderar referências conceituais anteriores quando necessárias à definição dos problemas. O recorte geográfico contempla os onze membros do BRICS em sua composição oficial vigente. Para preservar a profundidade analítica no limite formal do manuscrito, a análise dedica maior densidade a China, Índia e Rússia, seguidas por Brasil, Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita, sem perder a visão sistêmica do conjunto.

A base empírica combina quatro tipos de fontes: (a) literatura acadêmica revisada por pares sobre soberania digital, interdependência, inovação e BRICS; (b) indicadores comparáveis, especialmente o Global Innovation Index 2025, da WIPO, e o Artificial Intelligence Index Report 2025, de Stanford; (c) documentos e estratégias governamentais relativos a semicondutores, nuvem soberana, telecomunicações, IA e proteção de dados; e (d) documentos institucionais complementares, usados apenas quando necessários para contextualizar implementação recente. Nos estudos de caso, privilegiaram-se evidências acadêmicas revisadas por pares, indicadores comparáveis e documentos normativos primários; páginas governamentais e relatórios oficiais foram empregadas sobretudo para confirmar desenho institucional, cronologia e instrumentos vigentes. Materiais de think tanks ou análises setoriais foram reduzidos ao mínimo e não servem, isoladamente, de base para afirmações estruturais.

2. Matriz Comparativa e Unidade de Observação

A comparação é operacionalizada por meio de matriz com nove critérios agregados: 1) capacidade nacional de semicondutores e hardware estratégico; 2) domínio de infraestrutura de nuvem e data centers; 3) autonomia em telecomunicações e redes críticas; 4) capacidade própria em software, sistemas operacionais, plataformas e cibersegurança; 5) desenvolvimento e aplicação de inteligência artificial; 6) produção científica, P&D e inovação tecnológica; 7) capacidade industrial-militar ligada à tecnologia; 8) governança de dados e proteção de infraestrutura crítica; e 9) resiliência frente a sanções, bloqueios externos ou choques geopolíticos. Em complemento, utiliza-se um décimo critério transversal - gestão da dependência externa - para qualificar portabilidade, poder de substituição e risco de lock-in, sem incorporá-lo ao somatório principal. Cada critério agregado recebe pontuação ordinal de 0 a 4, em que 0 indica capacidade inexistente ou apenas embrionária; 1, capacidade baixa; 2, capacidade intermediária; 3, capacidade alta; e 4, capacidade muito alta em termos relativos ao universo analisado.

A escala não pretende substituir avaliação qualitativa por um falso precisionismo numérico. Ela organiza evidências dispersas e permite síntese comparativa transparente. Os totais agregados servem como aproximação analítica e devem ser lidos em conjunto com os perfis qualitativos, os gargalos identificados, a robustez das evidências e o qualificador transversal de dependência externa. Em consequência, diferenças mínimas entre países próximos não são interpretadas como hierarquias substantivas rígidas.

3. Protocolo Padronizado de Codificação e Redução de Discricionariedade

Para reduzir a discricionariedade na atribuição dos escores, cada caso nacional foi codificado a partir de um protocolo padronizado de evidências mínimas por critério, com aplicação de regra conservadora em situações de documentação ambígua ou insuficientemente triangulada. Em termos operacionais, a codificação observou cinco passos: identificação do critério; reunião e hierarquização das evidências; verificação do limiar empírico mínimo; atribuição do escore mais parcimonioso compatível com o material disponível; e registro sucinto da justificativa por país.

O protocolo decisório adotado no artigo parte de cinco regras gerais. Primeiro, a nota 0 corresponde à ausência de capacidade identificável ou à presença apenas embrionária, sem demonstração operacional consistente. Segundo, a nota 1 indica capacidade baixa e descontínua, com dependência externa muito elevada e sem coordenação institucional robusta. Terceiro, a nota 2 registra capacidade intermediária: já há política, infraestrutura, programa ou competência observável, mas persistem gargalos externos relevantes em escala, operação ou integração. Quarto, a nota 3 designa capacidade alta, com presença operacional consistente em mais

de uma camada crítica e alguma possibilidade de substituição ou amortecimento de dependências. Quinto, a nota 4 é reservada à capacidade muito alta em termos relativos ao universo BRICS, exigindo integração mais robusta entre base produtiva, infraestrutura, governança e capacidade adaptativa. Na prática, a diferença entre 2 e 3, ou entre 3 e 4, não decorre da impressão global do caso nacional, mas da presença cumulativa de sinais empíricos mínimos. O escore 2 exige capacidade observável, porém ainda parcial; o escore 3 requer operação consistente em mais de uma camada crítica ou possibilidade relevante de substituição ou amortecimento de dependências; o escore 4 fica reservado a casos que combinam, em termos relativos ao universo BRICS, base produtiva, infraestrutura, governança e capacidade adaptativa de modo mais robusto. A rubrica completa por critério consta do Apêndice A, e os exemplos concretos de atribuição de nota constam do Apêndice B. Essa opção preserva no corpo do artigo o indispensável à replicabilidade e desloca o detalhamento operacional para a parte suplementar do manuscrito.

4 Hierarquia da Evidência, Heterogeneidade das Fontes e Tratamento de Lacunas

Para reduzir assimetrias entre casos com documentação abundante e casos com base empírica mais rarefeita, adotou-se hierarquia da evidência em três níveis. No nível 1 situam-se literatura revisada por pares, bases comparáveis internacionais e textos normativos primários; no nível 2, estratégias oficiais, relatórios governamentais e documentos intergovernamentais; no nível 3, análises institucionais e relatórios setoriais reputados, usados apenas como suporte contextual. A atribuição de notas 3 e 4, sobretudo nos critérios 1, 2, 3, 5, 8 e 9, requer ao menos uma evidência de nível 1 ou, na sua ausência, convergência entre dois tipos distintos de evidência de níveis 1 e 2 ou, excepcionalmente, de níveis 2 e 3.

A heterogeneidade entre fontes oficiais, acadêmicas e institucionais foi tratada por hierarquia explícita da evidência e por triangulação mínima sempre que possível. Literatura revisada por pares, bases internacionais comparáveis e textos normativos primários funcionam como base principal; estratégias oficiais e relatórios governamentais servem para confirmar desenho institucional e cronologia; documentos institucionais complementares entram apenas como apoio contextual. Em caso de conflito entre fontes, prevaleceu a leitura mais prudente e menos maximalista.

Em caso de ambiguidade entre fontes, prevaleceu a interpretação mais conservadora. Na ausência de dados inequívocos, evitou-se atribuir pontuação máxima. Nos casos em que a documentação disponível é predominantemente institucional ou governamental, aplicou-se teto de prudência em situações limítrofes: a nota 4 não é atribuída sem triangulação mínima, e as notas 2 e 3 dependem de sinais operacionais claros. Essa regra busca mitigar o risco de assimetria comparativa entre países com melhor documentação acadêmica e países com evidência mais fragmentária.

5 Validade da Matriz, Critérios Selecionados e Limite de Validação

Os nove critérios agregados não pretendem esgotar todas as dimensões possíveis da soberania digital. Eles foram selecionados porque aparecem de modo recorrente na literatura mobilizada e, ao mesmo tempo, são observáveis de forma comparável nos onze casos nacionais, permitindo distinguir três planos analíticos centrais: autonomia regulatória, resiliência estratégica e autossuficiência tecnológica relativa. O décimo critério, de gestão da dependência externa, foi mantido como qualificador transversal para evitar dupla contagem no somatório principal.

A validade da matriz repousa menos em qualquer pretensão de mensuração exata e mais em sua capacidade de organizar, com transparência, evidências dispersas sobre camadas produtivas, infra-estruturas, regulatórias e adaptativas da soberania digital. Por essa razão, o manuscrito combina escala ordinal, leitura qualitativa dos perfis nacionais, regra de desempate substantiva e teste de sensibilidade.

O desenho apresentado não inclui validação inter-codificador independente, o que constitui limitação explícita do estudo. Em vez de sugerir confiabilidade estatística não demonstrada, o artigo procura compensar essa ausência com rubrica pública de decisão, exemplos concretos de escore, trilha sintética de evidências por país e teste de sensibilidade, de modo a facilitar auditoria externa e futura replicação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

6 Regra de Desempate e Leitura por Faixas

Quando dois países apresentam totais próximos, a ordenação não é decidida automaticamente pelo somatório bruto. Em casos-limite, observa-se primeiro o núcleo produtivo da soberania tecnológica - critérios 1, 2, 3 e 5 - e, em seguida, a combinação entre governança de dados e resiliência - critérios 8 e 9. O critério 10 funciona como qualificador interpretativo, não como mecanismo adicional de desempate mecânico. Persistindo a indeterminação, os casos devem ser lidos na mesma faixa de capacidade, e não como posições rigidamente apartadas. Por essa razão, o artigo preserva simultaneamente a tabela agregada e a interpretação por perfis nacionais.

7 Teste de Sensibilidade

Adotou-se peso igual entre os nove critérios agregados como cenário principal, para evitar sobrerrepresentação arbitrária de um único setor. Como verificação de robustez, aplicaram-se também dois cenários alternativos: no primeiro, o núcleo produtivo e infraestrutural da autonomia tecnológica - semicondutores, nuvem, telecomunicações e IA - recebê peso dobrado; no segundo, peso dobrado recai sobre governança de dados e resiliência. O objetivo não é substituir o cenário principal, mas verificar se o resultado central depende de um arranjo ad hoc de pesos. As variações são apresentadas na Tabela 2.

QUADRO 1 – Matriz metodológica de comparação

Critério	Indicadores empíricos utilizados
1. Semicondutores e hardware estratégico	Existência de fabs, design, packaging, hardware crítico, capacidade de substituir importações e escala industrial.
2. Nuvem e data centers	Nuvem pública/soberana, data centers sob jurisdição nacional, operação local e interoperabilidade.
3. Telecomunicações e redes críticas	Fornecedores nacionais, domínio de 5G, controle do core, capacidade de expansão e segurança de redes.
4. Software, plataformas e cibersegurança	Sistemas próprios, software corporativo, plataformas digitais, ferramentas de segurança e ecossistema local.
5. Inteligência artificial	Modelos, patentes, aplicações estratégicas, computação, governança e capacidade de adaptação nacional.
6. P&D e inovação	Produção científica, posição em rankings de inovação, densidade institucional de pesquisa e absorção tecnológica.
7. Capacidade industrial-militar	Eletrônica de defesa, integração dual-use, comunicações seguras e coordenação estatal-industrial.
8. Governança de dados e proteção de infraestrutura crítica	Leis, classificação de dados, padrões de segurança, controles soberanos e instituições de proteção.
9. Resiliência a sanções e choques	Substituição de importações, redundância, adaptabilidade sob restrições e continuidade operacional.
10. Gestão da dependência externa (critério transversal)	Portabilidade entre ambientes, multi-homing, diversificação efetiva de fornecedores, controle de chaves e padrões abertos e capacidade de substituição contratual/operacional de gargalos externos.

Fonte: elaboração própria. Nota: escala ordinal de 0 a 4, em que 0 = capacidade inexistente ou embrionária; 1 = baixa; 2 = intermediária; 3 = alta; 4 = muito alta em termos relativos ao universo BRICS. A rubrica decisória completa, os exemplos de atribuição de nota e o detalhamento operacional da codificação constam dos Apêndices A e B.

Com base nessa matriz, constrói-se juízo comparativo em duas etapas. Primeiro, examinam-se perfis nacionais e assimetrias do BRICS ampliado. Em seguida, sintetizam-se resultados em ranking argumentado por níveis de autossuficiência tecnológica relativa. A conclusão oferece resposta comparativa prudente à pergunta de pesquisa e preserva a distinção analítica entre liderança relativa e autarquia tecnológica completa. Por essa razão, os totais agregados são acompanhados de leitura substantiva dos gargalos, do qualificador transversal de dependência externa e da nota de sensibilidade. O detalhamento suplementar da codificação por critério e os exemplos de atribuição de nota funcionam, assim, como trilha de auditabilidade da matriz.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESENVOLVIMENTO ANALÍTICO COMPARATIVO

1. Assimetrias Estruturais no BRICS Ampliado

O ponto de partida empírico é a heterogeneidade do BRICS ampliado. No Global Innovation Index 2025, a China aparece na 10ª posição mundial; Emirados Árabes Unidos, na 30ª; Índia, na 38ª; Arábia Saudita, na 46ª; Brasil, na 52ª; Indonésia, na 55ª; Rússia, na 60ª; África do Sul, na 61ª; Irã, na 70ª; Egito, na 86ª; e Etiópia, na 134ª (WIPO, 2025). O dado não mede soberania digital por si só, mas evidencia diferentes bases nacionais de ciência, inovação e sofisticação produtiva. Em termos comparativos, o BRICS não é um bloco de capacidades equivalentes; é um agrupamento no qual apenas poucos membros dispõem de massa crítica para disputar segmentos centrais da pilha digital.

Essa assimetria recomenda distinguir soberania produtiva, soberania software-centrada, soberania defensiva e soberania por hospedagem e regulação, sem presumir que todos os membros do BRICS combinem essas camadas na mesma intensidade.

2. China: Soberania Produtiva em Escala Sistêmica

Entre os membros do BRICS, a China é o único país que combina, em alto nível e simultaneamente, base industrial ampla, fornecedores nacionais de telecomunicações, plataformas digitais domésticas, nuvens de grande escala, produção científica intensiva, política industrial explícita e governança estatal de dados. No GII 2025, a China ingressa no grupo das dez economias mais inovadoras do mundo, sinalizando densidade de P & D e capacidade de absorção tecnológica superiores às dos demais membros do BRICS (WIPO, 2025). Na IA, o quadro é ainda mais contundente: o Stanford AI Index registra que, em 2024, instituições chinesas produziram 15 modelos notáveis, enquanto o país respondeu por 69,7% das concessões mundiais de patentes de IA e permaneceu na liderança em publicações científicas da área (STANFORD HAI, 2025).

A capacidade chinesa não se resume à pesquisa. Ela se apoia em fornecedores nacionais de telecomunicações e computação em nuvem, em base fabril de hardware incomparável no Sul Global e em orientação estatal continuada para internalizar capacidades críticas (JIANG; BELLI, 2025; THUMFART, 2025). A soberania digital chinesa, portanto, é ampla, mas não absoluta: trata-se de autonomia relativa muito superior à dos demais países analisados, ainda tensionada por chokepoints externos em litografia, software de automação de projeto e computação avançada.

No campo regulatório, a Data Security Law e a Personal Information Protection Law reforçam a capacidade estatal de governar fluxos de dados, classificar informações sensíveis e proteger infraestrutura crítica (CHINA, 2021a; CHINA, 2021b). Quando combinadas a plataformas domésticas, data centers nacionais e grande mercado interno, essas normas produzem arranjo no qual a transição da soberania declaratória para a soberania operacional não significa repatriar workloads de nuvens estrangeiras já dominantes, e sim operar um ecossistema largamente nacionalizado.

3. Índia: Potência de Software e Estado Digital com Hardware Ainda Incompleto

A Índia ocupa posição singular no BRICS. Seu diferencial reside menos na manufatura pesada e mais na combinação entre grande base de talentos, serviços digitais, Estado digital escalável, infraestrutura pública de interoperabilidade e expansão recente de políticas industriais para semicondutores. No GII 2025, a Índia aparece na 38ª colocação, liderando o grupo de renda média-baixa em sua região (WIPO, 2025). A infraestrutura pública digital indiana e a GI Cloud MeghRaj ampliaram a capacidade estatal de hospedagem e interoperabilidade, enquanto a Índia Semiconductor Mission oferece apoio fiscal de até 50% do custo de projetos fabris e de display, além de incentivos ao design de chips (NIC, 2025; INDIA SEMICONDUCTOR MISSION, 2025; THUMFART, 2025).

Na inteligência artificial, a Índia combina base científica crescente com política soberana de computação e modelos. Em 2025, a capacidade comum de computação do IndiaAI superou 34 mil GPUs, e o governo selecionou propostas para desenvolvimento de modelos fundacionais abertos e adaptados às necessidades nacionais (PIB, 2025). Ainda que essa arquitetura representa avanço real em autonomia algorítmica, a dependência de hardware avançado, equipamentos fabris e segmentos críticos da cadeia de semicondutores permanece relevante. Em síntese, a Índia apresenta alta autonomia em software, serviços digitais e governança pública, mas ainda não internalizou, na mesma escala da China, os nós duros de hardware estratégico e das cadeias industriais de maior complexidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

4. Rússia: Resiliência Coercitiva sem Liderança Tecnológica de Fronteira

A Rússia representa um caso de soberania digital defensiva. Desde 2022, sanções, controles de exportação e a saída parcial de fornecedores ocidentais aceleraram substituição de importações, localização de dados e reconfiguração de cadeias tecnológicas, ainda que com perdas de eficiência e gargalos materiais persistentes (THUMFART, 2025; JIANG; BELLI, 2025). Nesse modelo, a resiliência deriva mais da adaptação compulsória e do controle interno do que de plena liderança tecnológica.

A Rússia conserva capacidades significativas em cibersegurança, defesa e indústria militar, o que eleva sua resiliência sob coerção externa (JIANG; BELLI, 2025; THUMFART, 2025). Contudo, a ausência de base competitiva em semicondutores avançados, a dependência de importações para componentes estratégicos e a perda de acesso a cadeias tecnológicas ocidentais reduzem seu dinamismo em IA de fronteira e hardware sofisticado. Trata-se, portanto, de uma soberania robusta para resistir, mas menos apta a liderar a fronteira tecnológica.

5. Brasil, Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita: Soberanias Intermediárias por Rotas Distintas

O Brasil combina avanços institucionais relevantes com capacidades industriais ainda limitadas. A consolidação da Nuvem de Governo em 2025, apoiada em Serpro e Dataprev, fortaleceu a soberania operacional, armazenamento sob leis brasileiras e interoperabilidade de dados estatais (MGI, 2025). O país preserva base pública e regulatória importante em proteção de dados, governo digital e serviços públicos digitais, mas ainda depende fortemente de fornecedores estrangeiros em chips avançados, hiper escaladores, equipamentos de rede e plataformas empresariais. Sua soberania digital é real, porém intermediária: mais forte em governança pública do que em domínio pleno da pilha tecnológica.

Os Emirados Árabes Unidos ocupam posição distinta. O país avançou rapidamente em estratégia digital, proteção de dados e construção de nuvens soberanas para o setor público. Em março de 2025, Abu Dhabi anunciou parceria entre governo, Microsoft e Core 42 para implementação de ambiente soberano de nuvem capaz de processar mais de 11 milhões de interações digitais diárias (DE ABU DHABI, 2025). Somam-se a isso o alto desempenho relativo em inovação no GII 2025 e a presença de grupos domésticos voltados à infraestrutura e à IA. Contudo, a espinha dorsal tecnológica do modelo emirati continua amplamente dependente de hardware, software de base e parceiros externos. Trata-se de soberania por hospedagem, regulação e capitalização, mais do que por produção endógena.

A Arábia Saudita segue trajetória próxima, ainda que em estágio menos consolidado. Sua estratégia nacional de dados e IA, combinada à política recente de data centers, busca transformar o país em polo regional de nuvem e inteligência artificial. Em 2025, a estratégia saudita de data centers projetou até 1,5 gigawatt de capacidade até 2030 e enfatizou hospedagem soberana de dados e expansão da infraestrutura de IA (TRADE.GOV, 2025; SDAIA, [s.d.]). Todavia, assim como nos Emirados, a dependência de fornecedores externos de chips, equipamentos, software e serviços de engenharia permanece estrutural. O resultado é uma soberania digital funcional para fins de localização, serviços e governança, mas ainda insuficiente para configurar a autossuficiência tecnológica profunda.

6. Irã, África do Sul, Indonésia, Egito e Etiópia: Autonomia Parcial, Defensiva ou Incipiente

O Irã é o caso mais nítido de soberania defensiva sob sanções prolongadas. A combinação entre restrições externas, controle doméstico da conectividade e narrativas de autossuficiência elevou a centralidade da infraestrutura nacional e da resiliência política do ecossistema digital, ainda que em bases tecnológicas inferiores às dos principais membros do BRICS (ATWOOD, 2025). Essa arquitetura fortalece controle e resistência coercitiva, mas não elimina a escassez de hardware avançado, GPUs e acesso a ecossistemas globais de IA.

África do Sul, Indonésia, Egito e Etiópia exibem agendas nacionais importantes, porém ainda insuficientes para alterar estruturalmente sua dependência tecnológica. A África do Sul aprovou políticas nacionais de dados e nuvem e mantém posição regional relevante em governança digital, mas carece de base robusta em hardware estratégico e plataformas próprias (DCDT, 2025). A Indonésia incorporou infraestrutura digital, data centers nacionais, IA e cibersegurança ao seu planejamento 2025-2029, mas permanece dependente de fornecedores externos e de aprofundamento em P & D local (BAPPENAS, 2024). O Egito definiu metas ambiciosas na Estratégia Nacional de IA 2025-2030, mas ainda parte de base industrial e computacional limitada (EGYPT,

2025). A Etiópia, por sua vez, encontra-se em fase fundacional, com agenda de transformação digital relevante, embora distante das condições necessárias para autossuficiência tecnológica substantiva (ETHIOPIA, 2020; WIPO, 2025).

A síntese quantitativa da matriz, apresentada na Tabela 1, confirma três resultados centrais. Primeiro, há liderança isolada da China, que alcança 35 pontos no somatório dos nove critérios agregados. Segundo, Índia e Rússia formam um segundo escalão por razões distintas: a primeira, ancorada em software, infraestrutura pública digital e política recente de semicondutores; a segunda, em resiliência coercitiva e controle de dados. Terceiro, as posições intermediárias são mais próximas entre si e combinam avanços regulatórios ou infraestruturais com persistente dependência material. Por isso, os totais devem ser lidos em conjunto com o perfil qualitativo das capacidades e com cautela quanto às distâncias entre cabos vizinhos.

TABELA 1 – Matriz comparativa de autossuficiência tecnológica relativa dos países do BRICS (escala 0-4)

País	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10*	Tot.	Pos.	Nível
China	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	35	1	Muito alto
Índia	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	24	2	Alto
Rússia	1	2	2	2	2	2	4	4	4	1	23	3	Alto defensivo
Emirados Árabes Unidos	0	4	2	2	3	3	2	3	2	1	21	4	Interm. alto
Brasil	1	2	2	2	2	3	2	3	2	1	19	5	Intermediário
Arábia Saudita	1	3	2	1	2	2	1	3	2	1	17	6	Interm. baixo
Irã	0	1	1	1	1	2	2	3	4	2	15	7	Interm. baixo defensivo
África do Sul	0	2	1	1	1	2	1	2	1	1	11	8	Baixo
Indonésia	0	2	1	1	1	2	1	2	1	0	11	8	Baixo
Egito	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	9	10	Baixo
Etiópia	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	11	Incipiente

Fonte: elaboração própria com base em WIPO (2025), Stanford HAI (2025), BRICS BRASIL (2025a), BRICS (2026), documentos oficiais nacionais e literatura citada. Nota: C1-C9 correspondem aos critérios do Quadro 1; o total agrega apenas C1 a C9. C10* = gestão da dependência externa, apresentada como qualificador transversal para evitar dupla contagem de dependências já refletidas no núcleo produtivo e infraestrutural. Os totais devem ser lidos como síntese comparativa e não eliminam margens de incerteza, sobretudo entre países situados na mesma faixa intermediária.

TABELA 2 – Teste de sensibilidade dos escores agregados

País	Igual	Pos.	Núcleo prod.	Pos.	Gov./ res.	Pos.
China	35	1	51	1	42	1
Índia	24	2	35	2	29	3
Rússia	23	3	30	3	31	2
Emirados Árabes Unidos	21	4	30	3	26	4
Brasil	19	5	26	5	24	5
Arábia Saudita	17	6	25	6	22	6
Irã	15	7	18	7	22	6
África do Sul	11	8	15	8	14	8
Indonésia	11	8	15	8	14	8
Egito	9	10	12	10	12	10
Etiópia	3	11	3	11	5	11

Fonte: elaboração própria. Nota: cenário alternativo 1 = peso dobrado para C1, C2, C3 e C5; cenário alternativo 2 = peso dobrado para C8 e C9. Empates devem ser lidos com a mesma faixa de capacidade quando não houver vantagem substantiva clara no núcleo produtivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

QUADRO 2 – Trilha sintética de atribuição dos escores por país

País	Critérios que sustentaram a posição	Critérios limitantes	Fontes-base predominantes
China	C1-C8 elevados; C9 alto	C10 e gargalos em litografia/ EDA/HPC impediram leitura de autarquia	WIPO (2025); STANFORD HAI (2025); CHINA (2021a; 2021b); JIANG; BELLI (2025)
Índia	C2-C6 altos; C1 e C7 intermediários	Hardware crítico e semi-condutores avançados ainda limitam escala	WIPO (2025); NIC (2025); INDIA SEMICONDUCTOR MISSION (2025); PIB (2025); THUMFART (2025)
Rússia	C7-C9 altos	C1-C5 limitados por gargalos externos e menor dinamismo de fronteira	THUMFART (2025); JIANG; BELLI (2025)
Emirados Árabes Unidos	C2, C5, C6 e C8 elevados	C1, C3 e C10 revelam depen-dência material persistente	DGE ABU DHABI (2025); WIPO (2025)
Brasil	C6 e C8 altos; C2 em consolidação	C1, C3 e C10 limitam redução mais profunda de dependência	BRASIL (2024); MGI (2025); WIPO (2025)
Arábia Saudita	C2 e C8 altos; C5 em ascensão	C1, C4 e C10 permanecem limitantes	SDAIA ([s.d.]); TRADE.GOV (2025); WIPO (2025)
Irã	C8-C9 altos	C1-C5 baixos e acesso restrito a hardware avançado	ATWOOD (2025)
África do Sul	C6-C8 intermediários	C1-C5 baixos	DCDT (2025); WIPO (2025)
Indonésia	C2, C6 e C8 intermediários	C1, C3-C5 e C10 baixos	BAPPENAS (2024)
Egito	C8 intermediário; C5 programático	Base industrial e computacional ainda limitada	EGYPT (2025); WIPO (2025)
Etiópia	Agenda fundacional em C6, C8 e C9	Demais critérios permanecem incipientes	ETHIOPIA (2020); WIPO (2025)

Fonte: elaboração própria. Nota: C = critério. O quadro resumo, por país, a combinação de evidências e gargalos que orientou a atribuição das notas e complementa a leitura sintética das Tabelas 1 e 2 sem recorrer a apêndices inexistentes no arquivo final.

7 Leitura da Tabela 1 à Luz do Teste de Sensibilidade

A Tabela 1 deve ser lida como síntese comparativa, não como escala cardinal de precisão forte. No cenário principal, de pesos iguais, a China mantém liderança isolada; Índia e Rússia aparecem no segundo escalão; Emirados Árabes Unidos, Brasil e Arábia Saudita compõem a faixa intermediária superior ou média; e os demais casos permanecem abaixo. Nos cenários alternativos, a liderança chinesa permanece inalterada, enquanto alguns casos intermediários se aproximam ou empatam. Isso reforça dois pontos: a conclusão substantiva sobre a posição chinesa é robusta; já as distâncias curtas no meio da tabela exigem leitura por faixas e perfis, não por decimalização implícita da escala ordinal.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, MECANISMO EXPLICATIVO E LIMITAÇÕES

A utilidade analítica da matriz reside em distinguir soberania digital declaratória, soberania regulatória, resiliência estratégica e autossuficiência tecnológica relativa. Os resultados corroboram a literatura que rejeita a ideia de soberania digital absoluta: nenhum membro do BRICS controla integralmente todas as camadas críticas da infraestrutura tecnológica contemporânea (JANSEN et al., 2023). Mesmo a China, caso mais robusto do grupo, permanece sujeita a gargalos externos em litografia avançada, certos softwares de design eletrônico e segmentos de computação de alto desempenho. A diferença é que, em comparação aos demais membros, ela possui amplitude e profundidade muito superiores para amortecer tais restrições.

Em termos explicativos, a comparação sugere que trajetórias nacionais de soberania digital resultam da combinação entre tamanho e densidade do mercado interno, base industrial e científica previamente instalada, capacidade estatal de coordenação e compras públicas, pressão geopolítica ou exposição a sanções e

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

disponibilidade de capital para financiar infraestrutura crítica. Essa leitura causal não substitui o mapeamento comparativo, mas ajuda a compreender por que emergem perfis distintos dentro do BRICS ampliado.

A China combina mercado interno massivo, base industrial complexa, Estado coordenador, plataformas domésticas e política industrial persistente; por isso, aproxima-se de uma soberania produtiva e sistêmica. A Índia combina mercado, talentos, software, interoperabilidade pública e política industrial recente em semicondutores; por isso, aproxima-se de uma soberania de software-centrada em processo de materialização industrial. Rússia e Irã exemplificam soberania defensiva: a pressão sancionatória acelera substituição de importações, controle de dados e centralização de infraestrutura, mas não produz automaticamente liderança tecnológica de fronteira. Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita mostram outra rota: elevada capacidade de financiar data centers, cloud e IA aplicada, porém com dependência persistente de hardware, software de base e parcerias externas.

Brasil, África do Sul, Indonésia, Egito e Etiópia ocupam posições intermediárias ou baixas por razões distintas, mas compartilham um traço central: avanços regulatórios e institucionais convivem com menor densidade industrial e científica em camadas críticas. No caso brasileiro, a combinação entre Estado digital, infraestrutura pública e marcos normativos produz soberania funcional relevante, porém ainda insuficiente para reduzir de forma abrangente a dependência externa.

A comparação também mostra que a redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem não pode ser confundida com simples localização de dados ou contratação de nuvens soberanas por entes estatais. Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita ilustram esse ponto: ambos avançaram em hospedagem soberana, data centers e governança, mas ainda se apoiam fortemente em hardware, software e parcerias externas. Brasil e Índia também mostram que soberania em cloud depende de interoperabilidade, software, compras públicas e coordenação estatal, mas encontra limite quando a camada material de chips e equipamentos permanece dependente. Em termos analíticos, a nuvem soberana sem base tecnológica correlata produz autonomia funcional, não autossuficiência profunda.

No domínio da IA, a discussão recoloca a dimensão da governança. Conforme Araújo Santana et al. (2026), aplicabilidade, auditabilidade e confiabilidade são elementos estruturantes da inteligência artificial explicável e, por extensão, da soberania tecnológica em ambientes críticos. Países que não dominam a capacidade de interpretar, adaptar e validar sistemas algorítmicos permanecem dependentes mesmo quando os executam em infraestrutura localizada no território nacional. Sob essa ótica, a posição chinesa decorre não apenas de escala computacional e patentes, mas da articulação entre ecossistema doméstico, regulação e capacidade de aplicação estratégica. A Índia avança nesse terreno com modelos soberanos e grande base de software, enquanto os demais membros permanecem mais dependentes de plataformas exógenas ou de aplicações adaptativas.

As principais limitações do estudo permanecem explícitas. Primeiro, há desigualdade de disponibilidade e qualidade das fontes entre os países, razão pela qual se adotou regra conservadora de pontuação e teto de prudência para evidência pouco triangulada. Segundo, documentos governamentais e estratégias nacionais podem superestimar capacidade efetiva; por isso, o artigo evita converter anúncio de política em capacidade consolidada sem apoio adicional. Terceiro, a escala ordinal sintetiza capacidades complexas; consequentemente, diferenças mínimas entre casos vizinhos devem ser lidas com cautela. Quarto, o desenho não inclui validação inter-codificador independente, de modo que a transparência do protocolo, dos exemplos de escore e da trilha de evidências deve ser entendida como mecanismo de auditabilidade, não como substituto de teste formal de confiabilidade. Quinto, os testes de sensibilidade ajudam, mas não eliminam a necessidade de futura replicação por outros pesquisadores. Por essas razões, o estudo apresenta ranking argumentado e auditável, mas não uma medida exata nem definitiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou comparativamente soberania digital, redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem e autossuficiência tecnológica nos países do BRICS em sua composição oficial vigente de onze membros. A partir de referencial sobre soberania digital, interdependência weaponized, inovação e governança algorítmica, e com base em matriz de nove critérios agregados, qualificador transversal de dependência externa, hierarquia da evidência e teste de sensibilidade, mostrou-se que o BRICS ampliado é profundamente assimétrico em matéria de capacidades tecnológicas. A análise distinguiu autonomia regulatória, resiliência estratégica e autossuficiência tecnológica relativa, evitando tanto o triunfalismo quanto a falsa equivalência entre os membros.

Os achados apontam, com robustez relativa ao desenho adotado, que a China reúne o conjunto mais denso de capacidades no contexto de soberania digital e redução da dependência de provedores estrangeiros de nuvem. Essa leitura decorre de sua superioridade relativa e combinada em semicondutores e hardware estratégico, telecomunicações, nuvem e data centers nacionais, plataformas digitais, IA, P & D, capacidade industrial-militar, governança de dados e resiliência frente a restrições externas. Trata-se, contudo, de liderança relativa, e não de autarquia tecnológica plena: mesmo o caso chinês permanece tensionado por gargalos em tecnologias de ponta.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ARAUJO SANTANA, Juliano; MACHADO DE SOUZA, Angelo; SOUZA SILVA, Michel; SOUZA ALVES, Davis; MAGERA CONCEIÇÃO, Márcio. **A evolução da inteligência artificial explicável (IAE)**. RECIMA21, São Paulo, v. 7, n. 3, e 737438, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i3.7438.

ATWOOD, Blake. **Artificial intelligence in Iran: national narratives and material realities**. Iranian Studies, Cambridge, v. 58, n. 4, p.680-697, 2025. DOI: 10.1017/irn.2024.63.

BAPPENAS. **Indonesia digital transformation medium-term development plan 2025-2029**. Jacarta: Ministry of National Development Planning, 2024. Disponível em: https://events.development.asia/sites/default/files/materials/2024/09/202409-indonesia-digital-transformation-medium-term-development-plan-2025-2029.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.198, de 24 de setembro de 2024. Institui a Estratégia Federal de Governo Digital para o período de 2024 a 2027 e a Infraestrutura Nacional de Dados, no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12198-24-setembro-2024-796286-publicacaooriginal-173095-pe.html. Acesso em: 12 abr. 2026.

_____.**Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRICS BRASIL. **About the BRICS**. Brasília, DF: Presidência brasileira do BRICS, 2025a. Disponível em:https://brics.br/en/about-the-brics. Acesso em: 02 abr. 2026.

_____. **O Brasil anunciou a Indonésia como membro pleno do BRICS**. Brasília, DF: Presidência brasileira do BRICS, 2025b. Disponível em: https://brics.br/pt-br/noticias/brasil-anuncia-indonesia-como-membro-pleno-do-brics. Acesso em: 17 abr. 2026.

_____. **About BRICS**. New Delhi: BRICS 2026, 2026. Disponível em: https://www.brics2026.gov.in/. Acesso em: 01 abr. 2026.

CHINA. **Data Security Law of the People's Republic of China**. Beijing: National People's Congress of China, 2021a. Disponível em: https://www.npc.gov.cn/englishnpc/c2759/c23934/202112/t20211209_385109.html. Acesso em: 20 mar. 2026.

_____. **Personal Information Protection Law of the People's Republic of China**. Beijing: National People's Congress of China, 2021b. Disponível em: https://en.spp.gov.cn/2021-12/29/c_948419.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

COUTURE, Stéphane; TOUPIN, Sophie. **What does the notion of sovereignty mean when referring to the digital?** New Media & Society, London, v. 21, n. 10, p. 2305-2322, 2019. DOI: 10.1177/1461444819865984.

CRESPI, Francesco et al. **European technological sovereignty: an emerging framework for policy strategy**. Intereconomics, Hamburg, v. 56, n. 6, p. 348-354, 2021. DOI: 10.1007/s10272-021-1013-6.

DCDT. **Department of Communications and Digital Technologies. Strategic plan 2025-2030**. Pretória, 2025. Disponível em: https://www.dcdt.gov.za/documents/strategic-plans/file/343-strategic-plan-2025-2030.html. Acesso em: 14 abr. 2026.

DGE ABU DHABI. **Department of Government Enablement. Abu Dhabi Government accelerates digital strategy with landmark Microsoft, G42 partnership**. Abu Dhabi, 2025. Disponível em: https://www.dge.gov.ae/en/news/microsoft-g42. Acesso em: 18 mar. 2026.

EGYPT. **National AI Strategy - Second Edition 2025-2030**. Cairo: National Council for Artificial Intelligence, 2025. Disponível em: https://ai.gov.eg/SynchedFiles/en/Resources/AIstrategy%20English%2016-1-2025-1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

ETHIOPIA. **Digital Ethiopia 2025: a strategy for Ethiopia's inclusive prosperity**. Addis Ababa: Prime Minister's Office, 2020. Disponível em: https://www.mint.gov.et/policy-and-strategy/-/document_library/CNIICzpide2L/view_file/169422. Acesso em: 17 mar. 2026.

FARRELL, Henry; NEWMAN, Abraham L. **Weaponized interdependence: how global economic networks shape state coercion**. International Security, Cambridge, v. 44, n. 1, p. 42-79, 2019. DOI: 10.1162/ISEC_a_00351.

INDIA SEMICONDUCTOR MISSION. **Home**. Nova Délhi: Índia Semiconductor Mission, 2025. Disponível em: https://ism.gov.in/. Acesso em: 24 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

JANSEN, Bernardus et al. **Pushing boundaries: an empirical view on the digital sovereignty of six governments in the midst of geopolitical tensions**. Government Information Quarterly, Amsterdam, v. 40, n. 4, 101862, 2023. DOI: 10.1016/j.giq.2023.101862.

JIANG, Min; BELLI, Luca (ed.). **Digital sovereignty in the BRICS countries: how the Global South and emerging power alliances are reshaping digital governance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.

MGI. **Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Na soberania digital: Brasil consolida a Nuvem de Governo como passo para a independência e a proteção de dados**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/noticias/2025/se/na-soberania-digital-brasil-consolida-a-nuvem-de-governo--como-passo-para-a-independencia-e-a-protecao-de-dados. Acesso em: 18 mar. 2026.

NIC. **National Informatics Centre. MeghRaj - GI Cloud initiative**. Nova Délhi, 2025. Disponível em: https://cloud.gov.in/. Acesso em: 17 abr. 2026.

PIB. **Press Information Bureau. India 's common compute capacity crosses 34,000 GPUs**. Nova Délhi, 2025. Disponível em: https://www.pib.gov.in/PressReleasePage.aspx?PRID=2132817. Acesso em: 14 abr. 2026.

SAIA. **Saudi Data & AI Authority. National strategy for data and AI**. Riyadh, [s.d.]. Disponível em: https://sdaia.gov.sa/en/SDAIA/SdaiaStrategies/Pages/NationalStrategyForDataAndAI.aspx. Acesso em: 21 mar. 2026.

SHOCKER, Ali. **Digital sovereignty strategies for every nation**. arXiv, Ithaca, 2023. DOI: 10.48550/arXiv.2307.01791. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2307.01791. Acesso em: 23 mar. 2026.

STANFORD HAI. **Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. Artificial Intelligence Index Report 2025**. Stanford, 2025. Disponível em: https://hai.stanford.edu/assets/files/hai_ai_index_report_2025.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

THUMFART, Johannes. **Digital sovereignty in China, Russia, and India: from NWICO to SCO and BRICS**. In: JIANG, Min; BELLI, Luca (ed.). Digital sovereignty in the BRICS countries: how the Global South and emerging power alliances are reshaping digital governance. Cambridge: Cambridge University Press, 2025. p. 41-62. DOI: 10.1017/9781009531085.004.

TRADE.GOV. **Saudi Arabia ICT new data center strategy to accelerate AI and cloud expansion**. Washington, DC: International Trade Administration, 2025. Disponível em: https://www.trade.gov/market-intelligence/saudi-arabia-ict--new-data-center-strategy-accelerate-ai-and-cloud-expansion. Acesso em: 17 mar. 2026.

WIPO. **World Intellectual Property Organization. Global Innovation Index 2025: innovation at a crossroads**. Geneva, 2025. DOI: 10.34667/tind.58864. Disponível em: https://www.wipo.int/web-publications/global-innovation-index-2025/en/index.html. Acesso em: 12 abr. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

APÊNDICE A – RUBRICA DECISÓRIA POR CRITÉRIO E PROTOCOLO MÍNIMO DE EVIDÊNCIAS

Este apêndice reúne a rubrica decisória completa utilizada para distinguir os escores 1, 2, 3 e 4 em cada critério. Seu objetivo é reduzir a percepção de arbitrariedade e explicitar o patamar empírico mínimo exigido para cada nota.

Como o desenho do manuscrito não inclui validação inter-codificador independente, a rubrica abaixo deve ser lida como instrumento de transparência metodológica e de futura replicação, e não como prova de confiabilidade interavaliadora já demonstrada.

Critério	Distinção operacional entre 1, 2, 3 e 4	Evidência mínima para atribuição
1. Semicondutores e hardware estratégico	1 = montagem/importação sem domínio relevante; 2 = design, packaging, política industrial ou fabricação localizada ainda limitada; 3 = capacidade operacional em mais de um segmento crítico com substituição parcial; 4 = cadeia doméstica ampla, escala industrial e política continuada no universo comparado.	Fontes sobre fabs/design/packaging, política industrial e evidência de produção ou substituição.
2. Nuvem e data centers	1 = hospedagem incipiente e dependente; 2 = nuvem pública ou data centers sob jurisdição nacional ainda dependentes de pilha externa; 3 = operação nacional consistente com interoperabilidade e capacidade pública/privada relevante; 4 = ecossistema doméstico amplo e operacionalmente dominante no caso analisado.	Documentos oficiais de nuvem pública/soberana, capacidade instalada, operadores nacionais e integração operacional.
3. Telecomunicações e redes críticas	1 = forte dependência externa sem fornecedores ou controle relevante; 2 = política e infraestrutura parcial; 3 = presença consistente em redes críticas e algum domínio sobre expansão, core ou segurança; 4 = fornecedores nacionais e controle robusto de redes críticas em escala.	Evidência sobre 4G/5G, core de rede, fornecedores nacionais e políticas de segurança/expansão.
4. Software, plataformas e cibersegurança	1 = ecossistema fragmentado e fortemente dependente; 2 = presença identificável de software/plataformas/cibersegurança locais; 3 = ecossistema nacional consistente em mais de uma camada; 4 = plataformas e ferramentas domésticas amplas, com uso disseminado e capacidade adaptativa.	Provas de sistemas/plataformas próprias, serviços críticos, software corporativo e capacidades de segurança.
5. Inteligência artificial	1 = uso adaptativo com baixa capacidade própria; 2 = programas e aplicações identificáveis, porém dependentes; 3 = capacidade relevante de pesquisa, computação ou modelos; 4 = ecossistema robusto de IA com produção, aplicação estratégica e governança articulada.	Indicadores de modelos, patentes/publicações, capacidade computacional, políticas e aplicações estratégicas.
6. P&D e inovação	1 = base científica/institucional limitada; 2 = capacidade intermediária de pesquisa e absorção; 3 = base consistente em rankings, produção científica e instituições; 4 = densidade elevada e desempenho destacado internacionalmente.	Rankings comparáveis, produção científica e densidade institucional de pesquisa.
7. Capacidade industrial-militar	1 = presença residual; 2 = capacidades dual use ou de defesa parciais; 3 = integração relevante entre indústria, comunicações seguras e Estado; 4 = capacidade elevada e articulada de base tecnológica industrial-militar.	Fontes sobre eletrônica de defesa, dual uso, comunicações seguras e coordenação estatal-industrial.

8. Governança de dados e proteção de infraestrutura crítica	1 = normas ou instituições frágeis; 2 = marco regulatório identificável, mas ainda incompleto; 3 = legislação/instituições operacionais com capacidade de proteção; 4 = arranjo normativo e institucional robusto, com classificação de dados e proteção de infraestrutura crítica.	Leis, estratégias, instituições competentes e mecanismos de classificação/proteção.
9. Resiliência a sanções e choques	1 = baixa capacidade de absorção; 2 = mecanismos pontuais de continuidade; 3 = adaptação relevante com alguma redundância; 4 = elevada capacidade de manter funções críticas sob coerção externa ou choque geopolítico.	Evidência de substituição, redundância, continuidade operacional e adaptação sob restrições.
10. Gestão da dependência externa (critério transversal)	1 = lock-in elevado e baixa portabilidade; 2 = mecanismos pontuais de diversificação ou multi-cloud; 3 = portabilidade e substituição operacional relevantes em camadas críticas; 4 = gestão madura de lock-in, forte poder de barganha e alta substituibilidade de gargalos externos.	Contratos e políticas de portabilidade, padrões abertos, multi-cloud, controle de chaves, regras de procuração e evidência de substituição efetiva.

Fonte: elaboração própria. Nota: a nota 0 corresponde, em todos os critérios, à ausência de capacidade identificável ou à presença apenas embrionária, sem demonstração operacional consistente. Em situações limítrofes, prevalece a interpretação conservadora. O critério 10 é usado apenas para qualificação transversal da exposição a lock-in e da capacidade de substituição.

APÊNDICE B – EXEMPLOS CONCRETOS DE ATRIBUIÇÃO DE ESCORES

País/critério	Escore	Evidência mobilizada no manuscrito	Justificativa para a nota
China – C2 (nuvem e data centers)	4	Ecossistema doméstico de plataformas e nuvens em grande escala; integração entre operadores nacionais, mercado interno e governança estatal de dados (CHINA, 2021a, 2021b; JIANG; BELLI, 2025).	A nota 4 foi atribuída porque o caso combina operação nacional consistente, escala e dominância doméstica relativa no universo BRICS. Não recebeu 3 porque o argumento do manuscrito sustenta um ecossistema amplo e operacionalmente dominante.
Índia – C1 (semicondutores e hardware estratégico)	2	Existência de missão nacional, incentivos à fabricação e ao design, mas persistência de gargalos em hardware avançado e cadeia ampla de semicondutores (INDIA SEMICONDUCTOR MISSION, 2025; THUMFART, 2025).	A nota 2 indica capacidade intermediária: há política industrial e capacidade observável, mas ainda sem cadeia doméstica ampla ou substituição robusta que autoriza nota 3.
Brasil – C8 (governança de dados e proteção de infraestrutura crítica)	3	LGPD, Estratégia Federal de Governo Digital 2024-2027, Infraestrutura Nacional de Dados e consolidação da Nuvem de Governo (BRASIL, 2018, 2024; MGI, 2025).	A nota 3 foi atribuída porque há legislação e institucionalidade operacionais com capacidade de proteção e coordenação. Não recebeu 4 porque o manuscrito não demonstra arranjo tão abrangente quanto os casos mais robustos do universo comparado.
Rússia – C9 (resiliência a sanções e choques)	4	Adaptação sob sanções, substituição de importações, controle de dados e continuidade operacional sob coerção externa (JIANG; BELLI, 2025; THUMFART, 2025).	A nota 4 decorre da elevada capacidade de manter funções críticas e configurar cadeias sob choque geopolítico. A nota não se transfere automaticamente aos demais critérios, razão pela qual o caso segue limitado em hardware e IA de fronteira.

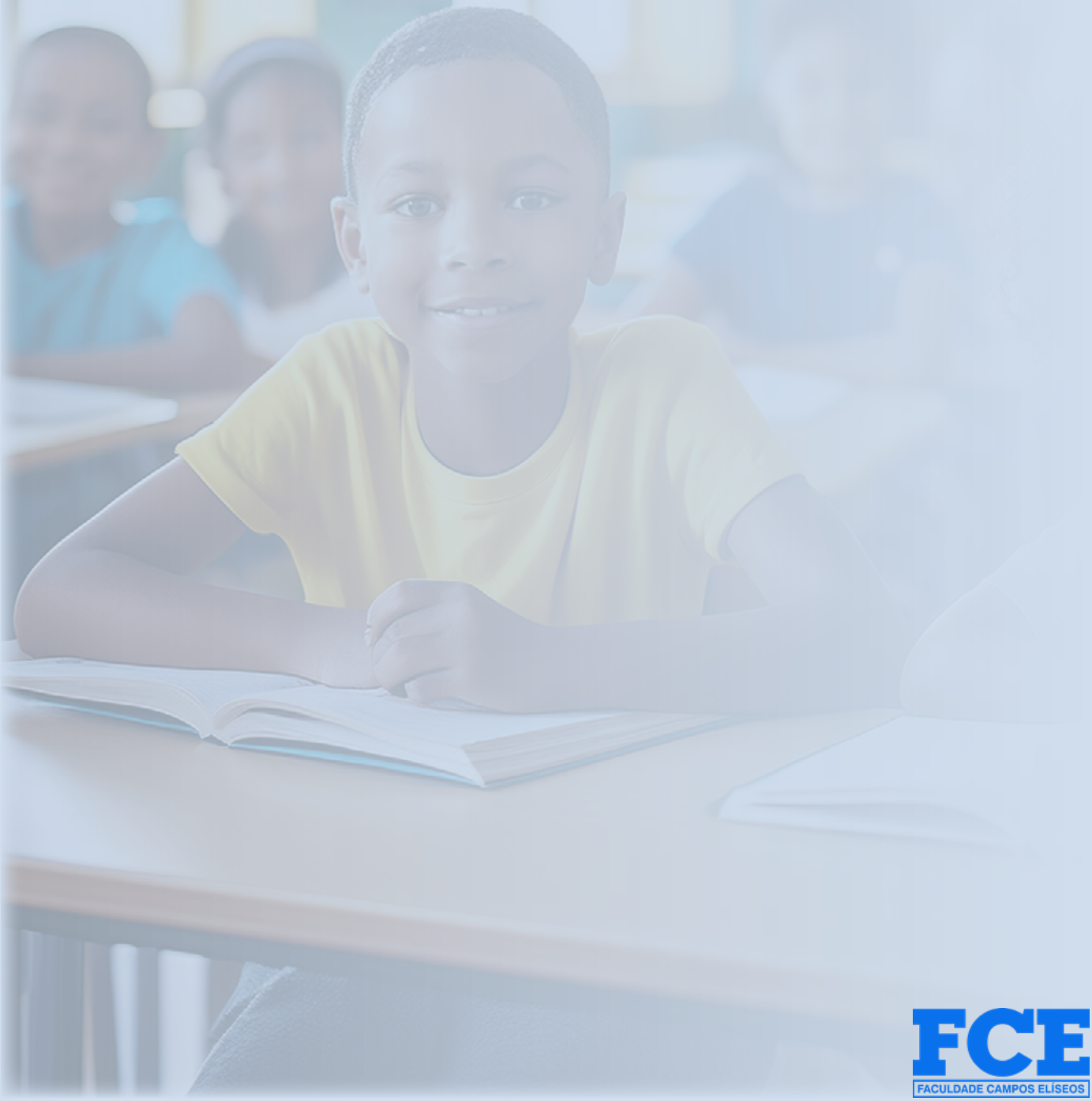
Fonte: elaboração própria com base nas referências do manuscrito. Nota: os exemplos têm função ilustrativa e mostram como a regra conservadora opera na distinção entre notas adjacentes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo discorre sobre a importância da inserção da cultura afro-brasileira na escola, fundamentada pela Lei 10.639/2003, para desconstruir o racismo estrutural e valorizar a matriz africana na formação do Brasil, pois o ensino vai além da escravidão, abordando história, arte, literatura e religiosidade, visando uma educação antirracista, crítica e plural, superando o eurocentrismo. Para uma implementação eficaz, destaca-se a necessidade de maior formação de professores e a garantia de materiais didáticos adequados para desmistificar, desconstruir os estereótipos e discursos unilaterais e eurocêntricos, isso é uma tarefa urgente por parte dos profissionais de gestão governamental que precisam também colaborar para que o ensino funcione e o aluno adquira o senso crítico e perceba a diversidade de atores sociais que compõe a história do Brasil e que por tanto tempo permanecem silenciados nas páginas dos livros didáticos e dos debates escolares.

Palavras-chave: Cultura; Afro-Brasileira; Escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A discussão deste artigo vem reforçar a importância do negro na formação da cultura Afro-brasileira. Buscando formas de reparar os danos causados aos negros, eliminar as diferenças entre raças, na promoção da igualdade de direitos, construir e educar uma sociedade que valorize e respeite a diversidade cultural, em 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada a lei federal n° 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas, municipais e estaduais.

Dada a importância da presença da cultura Afro-brasileira na educação nacional e de trabalharmos estudos que abordem a lei 10.639/2003, apresentamos como objetivo deste trabalho uma análise de como está sendo implementada a lei 10.639/2003, pelos professores de educação física do ensino Fundamental II, em três escolas municipais de Tucuruí.

Para alcançar o propósito da pesquisa foram definidos como objetivos específicos, qual a concepção dos professores de educação física no município de Tucuruí sobre o tratamento das questões raciais em suas aulas, busca levantar informações a respeito do conhecimento que o professor de educação física no município de Tucuruí possui sobre a lei 10.639/2003, verificando a existência e utilização dos tipos de materiais didáticos utilizados pelas escolas que auxiliam no desenvolvimento do trabalho com o tema.

O estudo e a análise do presente temático são importantes para identificar se as propostas das diretrizes curriculares nacionais que tangem as relações étnico racial na educação básica estão tendo efeito no âmbito escolar, uma vez que, promover uma educação antirracista irá sustentar o modelo de desenvolvimento em que a diversidade seja um dos seus sustentáculos, na qual prevaleça a cultura da inclusão e da igualdade. Aprender e entender a importância das heranças africanas para o Brasil e seus descendentes é avançar na construção de um país democrático e justo.

A relevância desta investigação está presente em razão da obrigatoriedade da implementação da história e cultura dos povos Afro-brasileiros por parte das escolas, daí a importância de se verificar como os professores de educação física do ensino fundamental II no município de Tucuruí, vêm realizando a discussão e trabalhando esse tema com seus educandos. Já que a lei permite essa proximidade no âmbito escolar para fomentar ainda mais essa discussão em relação a esse objeto de estudo.

A situação problema que está causando interesse pela pesquisa é a deficiência observada nas redes de ensino quanto ao exercício da lei 10.639/2003 nos estabelecimentos fundamental e médio, das redes públicas e privadas. Somando-se a isso, outra dificuldade que podemos destacar é a ausência de recursos didáticos que dê subsídio para a aplicabilidade de uma educação multicultural na escola. Em outro giro, a falta de qualificação dos profissionais torna-se um dos alicerces para a desvalorização desse conteúdo, isso porque a lei foi criada, porém não houve uma mudança nas grades curriculares dos cursos de graduação que preparem os professores para trabalharem o conteúdo da história afro-brasileira e africana na educação básica.

No decorrer do nosso texto científico vamos trabalhar em cima das seguintes questões norteadoras: Os professores de educação física do ensino fundamental II do município de Tucuruí conhecem a lei 10.639/2003? O acesso à discussão da lei é disponibilizado pela rede de ensino para a escola? No planejamento da escola a temática está inserida? Como vem sendo abordado esse assunto em suas práticas pedagógicas?

Portanto, pretende-se descobrir como os professores de educação física no ensino fundamental II no município de Tucuruí estão trabalhando as questões que permeiam a lei 10.639, quais as dificuldades e os impactos que os mesmos estão causando no âmbito escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Segundo Borges (2010), a cultura e o padrão estético negro africano convivem no Brasil de maneira tensa com os padrões estéticos da cultura europeia. De acordo com o IBGE, a população brasileira sendo composta de 45% de pessoas negras, ainda convivem com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Desta forma, temos um imaginário étnico-cultural que privilegia e valoriza a cultura europeia, ignorando ou pouco valorizando as que participaram da miscigenação brasileira como a indígena e africana.

Por volta dos anos 90, já se pensava na inserção do conteúdo da história da África na educação básica, porém, a ideia estava muito atrelada à questões como o tráfico negreiro, escravidão e ao quilombo de palmares. Essa concepção do negro atrelado ao sofrimento tem acarretado mudanças significativas como a promulgação da lei n 10.639/2003, pois essa proposta do conteúdo da África em sala, da ênfase na diversidade, identidade e diferenças culturais (MOREIRA, 2008).

Os ensinos da cultura Africana nas escolas darão oportunidades para os educadores colocarem em debate que os povos africanos nem sempre foram escravos, desagregando a imagem do negro somente à escravidão, em meio a isso é através desta educação cultural que é possível construir a valorização de uma sociedade que passe a enxergar a história de vida desse povo como uma história de luta e garra (NEVES, 2012).

Os efeitos das diversas manifestações culturais refletem em vários aspectos diários da cultura brasileira, quer sejam de berço europeu, africano ou indígena. Esses valores da cultura africana se fazem presentes, nas religiões, manifestações artísticas ou em outros elementos da sociedade (FERNANDES, 2005). Enfatizar a cultura afro-brasileira e africana nas escolas trará oportunidades aos alunos a constatarem que os modos e os costumes dos brasileiros estão bastante atrelados à cultura negra.

O distanciamento entre brancos e negros, foi o resultado da escravidão e ainda é nos dias atuais pelo racismo que ainda se faz presente na sociedade. Introduzida também no contexto escolar, uma vez que somos educados a enxergar as diferenças através das histórias de tensões e conflitos associados aos negros (GOMES, 2003).

Dessa forma, é importante observarmos que as escolas também são espaços, que disseminam as diferenças de raças, pois o modo que difundem a socialização do conhecimento e da cultura, afirmam as representações negativas sobre o negro. Porém, a escola também é um local onde o preconceito pode ser superado, então ressaltamos a necessidade de incluir no componente curricular de ensino, temas em valorização à população negra e indígena.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/2003

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a lei 10.639/2003 foi sancionada pelo ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro em 2003, tornando obrigatória, no currículo da rede de ensino público e privado da educação básica, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, essa lei vem atender as reivindicações dos movimentos negros que a muito tempo lutavam por essa conquista. Em 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de educação, nas "Diretrizes Curriculares Nacionais" de educação para a educação das relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro- Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B - O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Dentre as questões que serão abordadas nas aulas incluíram o percurso do negro pelo Brasil, um estudo de valorização da cultura negra e a contribuição para o processo de miscigenação brasileira. Diante disso, os professores terão que buscar conhecimentos como um todo, como por exemplo, a contribuição do negro para economia, culinária, para as diferentes culturas envolvendo as danças, estilos musicais, a estética, entre outros as aspectos que estão atrelados à formação da cultura e identidade nacional.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade da lei que envolve a história e cultura afro-brasileira deverá ser aplicada em todo âmbito escolar, dando ênfase principalmente nas áreas artísticas, literatura e história brasileira. Além disso, todas as escolas da educação básica terão que adotar no calendário escolar brasileiro o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013).

A busca pelo respeito e liberdade desse povo que foram arrancados de seus locais de origem é essencial, essa promoção ou conquista vieram acompanhadas da inserção desses conteúdos nas escolas, pois farão com que os alunos reconheçam que as diferenças entre negros e brancos sejam tidas como natural (HENRIQUE, 2005).

Apesar dos 13 anos da promulgação da lei 10.639/2003, percebe-se que as escolas pouco ou quase não trabalham essa temática, ou seja, as redes de ensino da educação básica público e privado não estão cumprindo a lei de forma efetiva, uma vez que essa contribuição seria de grande importância para alcançarmos o respeito e igualdade racial (ABRAMOWICZ et al., 2012).

A lei n° 10.639/2003 foi uma conquista para as leis direcionadas à educação, pois elas são ótimas oportunidades para irradiar o combate ao preconceito racial. A partir da implementação da lei, as escolas terão oportunidades de construir uma nova história, deixando de dá ênfase apenas à subordinação e sofrimento dos negros, e abrir caminhos para construção da verdadeira identidade própria e social dos negros. Aquela que abrange a diversidade de cultura, que foi de extrema importância para a formação da cultura brasileira (FIGUEIREDO, 2012).

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Segundo Silva (2013), a construção da identidade nacional brasileira, conta e se apoia, nas novas diretrizes e conteúdo da educação, onde se destacam os estudos das histórias e culturas afro-brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas. A obrigatoriedade da lei contribui de forma significativa através dos conhecimentos e abordagem em valorização e destaque da cultura afro-brasileira, para a superação do racismo e das desigualdades raciais e, consequentemente, para implementação, consolidação e aceitação do orgulho e autoestima de ser negro.

Neste sentido, um dos pontos cruciais para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira surgiu a partir da lei federal 10.639/2003, em que os negros estão envolvidos desde a colonização até os dias atuais, de modo positivo e consciente da diversidade brasileira.

A identidade cultural é a construção de uma cultura repleta de elementos e significados que vão identificar esse povo como pertencente a uma determinada comunidade ou religião, diferenciando-os de outras comunidades ou religiões (SILVA, 2013). O autor também reforça que, a cultura de um povo deve se remeter à sua origem, seu princípio, sua memória cultural e suas raízes, com o objetivo de manter acesa a construção de sua própria história.

Qual o principal problema que aflige o outro que não aceita a pessoa negra? Qual o receio do outro em relação a pessoa ser negra? Diante de tais indagações, no que concerne à rejeição e aceitação do ser negro, uma ideologia errônea, que tenta a todo custo encobrir ascendência negra, e principalmente suas características como: o tipo de cabelo, cor da pele e o estilo de vida que levam. Essa concepção foi construída socialmente e isso não ocorreu de forma aleatória, mas existe um conjunto de fatores relacionados às questões históricas, sociais, culturais e políticas no Brasil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito em sociedade é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio que o brasileiro negro tem enfrentado desde o período do colonialismo. Os negros deparam-se nas escolas, até mesmo dentro de casa, em ambientes públicos, seja no trabalho, nos espaços de lazer ou no ambiente escolar com olhares diferentes sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, seu corpo e sua estética.

A concepção que inferioriza o negro de suas características corporais são padrões estéticos seguidos pelos brancos estabelecidos na sociedade. Uma das dificuldades enfrentadas pelo negro em assumir o seu próprio padrão estético, considerado pelo branco como sinônimo de feiura. Era a tentativa de excluir os valores culturais do outro, com a finalidade de destruir aos poucos a identidade negra, e com isso negar a existência de uma cultura considerada por eles como inferior (SOUZA, 2009).

A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica o negro e sua cultura, seus valores, suas características físicas pode contribuir de forma significativa para o processo de construção da identidade étnico racial e autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a construção dos direitos de cidadania (SILVA, 2005).

Identificar e corrigir as diferentes formas de descrição de valores que os negros sofreram e que ainda refletem na sociedade atual é ensinar que a diferença pode ser superada, que além de ser bela, diversificada, ela pode ser enriquecedora. É um dos passos para a construção da autoestima, do autoconceito da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

A construção da identidade de uma pessoa se dá na infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com quais ele irá se deparar ao longo de sua história, sejam positivos ou negativos. Nessas circunstâncias, o processo acontecerá através de várias mudanças de personalidades que vai depender de construções de conceito e concepções positivas ou negativas na sociabilidade dela com outras pessoas (MARIOSA, 2011).

Quando a criança negra é inserida em outro grupo social que se diferencia de sua família, ela começa a perceber a diversidade social. No cotidiano escolar, ela constrói seu autoconceito de acordo como é vista pelo professor e pelos seus colegas de classe. É nas interações sociais que começa o processo de construção da identidade da criança, sendo de suma importância, neste momento, que ela encontre na escola elementos significativos referentes à sua etnia, favorecendo a percepção de sua autoestima diante dos traços que as diferenciam de outras crianças (SOUZA; CROSO, 2007).

No processo de construção da identidade cultural, a escola assume um importante papel: auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais. Diante dos preconceitos de raça disseminados, principalmente no ambiente escolar, mesmo ela sendo um veículo de informação e saber, este âmbito deveria ser o meio mais eficaz na diminuição do racismo e, consequentemente, na valorização e aceitação da identidade da criança afro-brasileira.

Segundo Ferreira e Camargo (2011), a educação deve enfatizar as raízes e as histórias dos afro-brasileiros nos currículos de forma positiva, o brasileiro negro pode passar a valorizar suas características físicas, apresentar atitudes mais afirmativas frente às situações de descriminação e valores de raízes africanas.

CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA

A cultura africana é um pilar fundamental da identidade brasileira, moldada pela resistência de milhões de africanos escravizados, principalmente de origem banto e sudanesa. Manifesta-se fortemente na religiosidade (Candomblé, Umbanda), na música e dança (samba, maracatu, capoeira), na culinária (acarajé, vatapá) e no vocabulário, influenciando todo o país (FREITA; CAMARGO, 2011).

A influência da cultura africana na cultura brasileira está nas cores, nas danças, nos ritmos, nos sabores, nas celebrações populares, na religiosidade, no idioma, entre outras manifestações presentes em nosso país.

A cultura brasileira foi formada pela influência de diferentes culturas que estiveram presentes em nosso território ao longo da história. A cultura europeia e indígena são exemplos, assim como a cultura africana, trazida ao Brasil pelos africanos escravizados durante o período do tráfico negreiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Aqui, a cultura africana criou raízes, preservando seus elementos tradicionais mas também se misturando com as culturas indígena e europeia, a exemplo do sincretismo religioso presente na umbanda.

A cultura brasileira é bastante conhecida por sua riqueza, sendo caracterizada por diferentes manifestações culturais espalhadas por todo nosso território. Essa riqueza cultural é resultado da grande diversidade de culturas que temos aqui.

Uma dessas heranças culturais é a cultura africana, trazida para cá em um contexto desumano. No longo prazo, no entanto, a cultura africana interagiu com as culturas europeia e indígena, dando origem a manifestações culturais únicas em nosso país. Vamos conhecer algumas dessas influências (FREITA; CAMARGO, 2011).

A cultura africana tem uma enorme influência em nossa cultura, como podemos perceber. Essa cultura ajudou a formar e moldar a cultura brasileira, estando presente em nossa vida nos aspectos mais triviais possíveis. Entre os elementos que demonstram a importância da cultura africana na cultura brasileira, estão:

- Contribuiu para a formação da identidade nacional: manifestações culturais de origem africana, como o samba e a capoeira, e elementos como o berimbau e a feijoada são exemplos flagrantes da representatividade africana na identidade brasileira.
- Diversidade cultural: a presença da cultura africana deixou a cultura brasileira mais rica e mais diversa.

A cultura afro-brasileira começou a se formar durante o período da colonização. Embora o Brasil ainda não existisse enquanto nação independente e não houvesse senso de identificação do que é o Brasil, a cultura presente em nosso território estava em profunda mudança com os contatos entre europeus, indígenas e africanos.

Os africanos foram trazidos para cá em um contexto desumano, sendo vítimas da escravidão durante a colonização. Acredita-se que os povos que mais foram enviados ao Brasil foram os bantos, nagôs e haussás, e nossa cultura foi e é fortemente influenciada por eles. Os povos africanos trazidos ao Brasil resistiram e mantiveram sua cultura, mesmo sendo forçados a abandoná-la (FREITA; CAMARGO, 2011).

Historicamente, a cultura afro-brasileira foi reprimida e vítima de preconceitos, mas o ativismo do movimento negro tem feito com o legado africano na cultura brasileira seja resgatado a cada dia e valorizado nas escolas e na sociedade.

PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL:

- Religião: Destacam-se o Candomblé, com culto aos orixás, e a Umbanda, fruto de sincretismo.
- Culinária: Uso intenso de azeite de dendê, leite de coco e pimentas. Pratos típicos incluem acarajé, vatapá, caruru, mungunzá e feijoada.
- Música e Dança: O Samba, maracatu, coco, axé e capoeira — esta última, uma dança-luta que servia de defesa, hoje reconhecida como patrimônio.
- Língua: Incorporação de termos de origem banto (como caçula, moleque, angu) ao português brasileiro.
- Festividades: Influência marcante na Festa de Iemanjá e lavagem do Bonfim na Bahia, além do Congado (FREITA; CAMARGO, 2011).

Resistência e Patrimônio

Apesar da opressão, a cultura afro-brasileira resistiu e transformou-se em patrimônio cultural, especialmente valorizado a partir do século XX. A capoeira e o ofício das baianas de acarajé são exemplos de expressões protegidas. O Dia Nacional da Consciência Ne-

gra, em 20 de novembro, celebra essa herança e a luta de figuras como Zumbi dos Palmares. A cultura brasileira, conhecida por sua diversidade, foi fortemente influenciada pela cultura africana;

- A cultura africana foi trazida ao Brasil juntamente dos africanos escravizados no período da colonização;
- Aqui, a cultura africana se misturou com as culturas indígena e europeia;
- As influências da cultura africana no Brasil estão nas danças, na culinária, nos ritmos, no idioma, na religião etc.;
- A cultura africana no Brasil foi reprimida durante muito tempo, mas vem sendo resgatada nas últimas décadas (FREITA; CAMARGO, 2011).

A CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

A inclusão da cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira é obrigatória desde 2003 pela Lei nº 10.639, alterada pela Lei nº 11.645/2008, visando combater o racismo, valorizar a identidade negra e recontar a história brasileira de forma plural. O ensino abrange história, artes e literatura, focando na contribuição africana e afro-brasileira (FREITA; CAMARGO, 2011).

Principais Aspectos:

Obrigatoriedade: Assegurada em todas as escolas (públicas e privadas) no ensino fundamental e médio.

Objetivos: Enfrentar o racismo estrutural, desconstruir estereótipos, valorizar a matriz africana na formação da sociedade brasileira e promover uma educação antirracista.

Conteúdos: História da África, resistência negra no Brasil, literatura afro-brasileira, cultura (capoeira, samba, brincadeiras) e influência na língua e culinária.

Desafios: O cumprimento integral ainda enfrenta resistência, falta de formação docente e necessidade de materiais didáticos adequados (FREITA; CAMARGO, 2011).

TEMÁTICA:

- Marcos Legais: A Lei 10.639/03 (alterada pela 11.645/08) torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica.
- Desafios na Implementação: Pesquisas indicam que, apesar da obrigatoriedade, a implementação ainda é desafiadora, com apenas 29% das secretarias municipais desenvolvendo ações consistentes, enquanto muitas realizam atividades apenas esporádicas ou nenhuma.
- Valorização da Identidade: O ensino busca fortalecer a identidade dos estudantes, promovendo o reconhecimento da contribuição negra na construção do país.
- Práticas Pedagógicas: Sugere-se o uso de literatura, estudo de heróis e heroínas negras, artes, música e atividades multidisciplinares (como o uso de um alfabeto afro-brasileiro) para integrar o tema ao cotidiano escolar.
- Importância: A abordagem constante no projeto político-pedagógico combate o racismo e promove um espaço de respeito e diversidade.
- A Lei 10.639/03 é considerada uma vitória do movimento negro na educação, buscando uma educação mais inclusiva e afrorreferenciada.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O NEGRO NA LUTA POR UM ESPAÇO

O negro sempre foi visto pela sociedade como um indivíduo socialmente inferior. E esta visão perdurou após a abolição da escravidão quando tiveram que lutar para serem inseridos no mercado livre de trabalho. Como se não bastasse o governo republicano, promoveu uma campanha de branqueamento da população, visando a europeização do Brasil e a eliminação da herança biológica e cultural africana.

Para a elite brasileira da época o negro era um empecilho à formação de uma nação. Portanto, o mesmo deveria ser excluído da sociedade brasileira. Neste sentido, a imigração européia foi incentivada com o intuito de promover o branqueamento da população, o que proporcionou, em grande medida, a exclusão dos negros do mercado de trabalho formal.

Os imigrantes italianos, portugueses, espanhóis, alemães e outros, foram encaminhados para trabalhar tanto nas áreas rurais, quanto nas áreas urbanas. Em sua grande maioria os imigrantes trabalhavam como colonos, nas fazendas cafeeiras. Diante deste fato, aos negros sobraram as tarefas menos qualificadas e mais penosas e, em geral, sem qualquer tipo de contrato firmado.

Nas cidades os negros eram subempregados em atividades domésticas, no transporte, nas limpezas das ruas, no carregamento de cargas e na venda de jornais. Segundo, Lana Lage da Gama Lima, havia, porém, a necessidade de manter os negros como mão-de-obra barata, em especial nas regiões onde não incidiu a imigração em grande escala. A exclusão racial não aconteceu apenas no âmbito do trabalho, os negros foram, também, excluídos geograficamente. Por conta da situação financeira precária, foram obrigados a residir nas regiões periféricas das cidades, habitando cortiços e pequenas casinhas de aluguel nos bairros afastados do centro paulistano e favelas que surgiam nos morros cariocas (LIMA apud ZAHAR, 1988, p. 83).

Sobre o negro no mercado de trabalho Mattos afirma: "Os negros, mesmo que de forma limitada, conseguiram adentrar nessas classes, trabalhando em algumas indústrias, ferrovias, empresas responsáveis pela eletricidade e pelo sistema de bonde, como a Light, a Tramway e a Power Company, e como jornalistas, músicos, advogados, literatos e funcionários públicos" (MATTOS, 2008, p.187).

Os negros participaram das lideranças do movimento operário em São Paulo com o objetivo de enfrentar os empregadores e o governo, que exploravam tanto os imigrantes europeus, quanto os negros cada vez mais. Os europeus incorporaram os operários negros nestes movimentos a fim de não haver o enfraquecimento em caso de divisões entre os trabalhadores. Os jornais organizados pela população negra também incentivaram os trabalhadores a participar do movimento operário.

Os negros empenharam-se na criação de jornais que, além de divulgar a sua cultura, revelavam a luta pela igualdade de direitos e as suas reivindicações políticas. Vários jornais foram criados desde o final do século XIX: A Pátria (1889), O Menelick (1915), O Alfinete (1918), O Kosmos (1922), Tribuna Negra (1928), Progresso (1928) e o Clarim da Alvorada (Ibidem, p. 188).

Com o surgimento da imprensa negra, que serviu como suporte para a divulgação de denúncias sofridas, pode-se dizer que houve uma construção de uma sociedade paralela à da República. Esses jornais enfocam as mais diversas mazelas que afetam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira.

Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de segregação racial que incidia em várias cidades do país. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e ideológico mais amplo (DOMINGOS, 2007, p.106).

Durante o século XX, os negros atuaram também em associações culturais. Foram fundados os grupos teatrais "Negros e Cia", "Negra de Revistas" e "Cia. Bataclã Preta" no final da década de 1920. Em 1927 foi criado o Centro Cívico Palmares, com o objetivo de montar uma biblioteca de livre acesso à comunidade negra. Com o decorrer do tempo, esse centro ampliou suas atividades e passou a promover conferências sobre temas que diziam respeito diretamente aos negros (Ibidem, p.188).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na década de 1930 surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada por Henrique Cunha e José Correia Leite, tendo grande receptividade em todo o Estado de São Paulo, Bahia, Minas Gerias e Rio Grande do Sul. Essa organização promoveu cursos de alfabetização para adultos, ofereceu serviços na área jurídica, fundou uma escola, uma clínica médica e odontológica e uma cooperativa de crédito para a compra da casa própria. "Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra no país" (DOMINGOS, 2007, p.106).

Este autor apresenta três momentos para o Movimento Negro no Brasil: na República de (1889-1930), no Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), e no pós-período ditadura militar (1985-2000), Assim, a organização social foi sendo reformulada, visando responder as opressões raciais e suprir o racismo. Exercendo, um papel educativo mantendo as peculiaridades negras (Ibidem, p.117).

No período do Estado Novo, governado por Getúlio Vargas, a Frente Negra Brasileira e os jornais da imprensa negra acabaram extintos devido ao autoritarismo do governo que reprimia as organizações e os movimentos sociais. Após o fim do Estado Novo, em 1945, o movimento negro retomou a sua força e nesse mesmo ano promoveu a Convenção Nacional dos Negros Brasileiros a fim de apresentar propostas políticas à Assembléia Constituinte que formularia a nova constituição.

Ressaltamos que a imprensa negra também ressurgiu com os jornais Alvorada, Senzala, O Novo Horizonte, entre outros. Nessa mesma década, foi fundado pela Abdias do Nascimento, um dos representantes antigos da Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro (TEN) com o objetivo de combater a exclusão dos negros no campo de Artes. O movimento cresceu e Abdias do Nascimento e Solano Trindade fundaram o Comitê Democrático Brasileiro Afro-Brasileiro, atuando, também, no campo político, reivindicando o acesso aos direitos trabalhistas e à educação.

A associação Cultural do Negro voltada para a organização de cursos, conferências e eventos culturais foi fundada em 1954 visando promover a igualdade racial, reivindicando os direitos da população negra e da preservação da cultura afro-brasileira.

Nas décadas de 1960 e 1970, os negros destacaram-se nas lideranças do movimento sindical e novos grupos foram fundados. Nessa época , os jovens brasileiros começaram a participar mais de grupos e associações atraídos pelo movimento negro internacional, em especial, o Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e pelas lutas de libertação das colônias portuguesas da África.

Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) tinha por objetivo conscientizar a população negra da existência de desigualdades raciais e da necessidade de lutar contra a discriminação e de promover políticas públicas geradoras de melhores oportunidades aos negros nas áreas da educação, saúde, economia e cultura. (MATTOS, 2008, p.191).

Ainda sobre o Movimento Negro Nascimento afirma: Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isso represente nenhuma forma de autoflagelação. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse (NASCIMENTO, 2002, p. 98).

A evocação da ancestralidade, a morte de seus antepassados não deve perder significado. Os jovens negros devem assumir o passado e lutar por fortalecimento étnico, visando a superação da escravidão (Ibidem, p. 99). Dessa forma, compreendendo que o processo transcultural fundamentado na diversidade de grupos étnicos que vieram para o Brasil foi o que resultou na diversificação cultural existente nesse território, tornando-se um país pluricultural.

Nesse caminho, o Movimento Negro reafirma a cultura negra brasileira de origem africana e os processos de (re) significação à equiparação das desigualdades sociais são gerados cotidianamente por seus descendentes, que continuam lutando pela inclusão de sua população na sociedade, através de empregos dignos e geração de políticas afirmativas que promovam o grupo. Como resultado, em particular, podemos citar a lei de nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e cultura afro-brasileira nas redes de ensino.

O ESTUDO DA CULTURA NEGRA NAS ESCOLAS: UMA QUESTÃO LEGAL

O Governo Federal sancionou a lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino fundamental e médio, na rede de ensino pública e privada. Esta lei foi uma conquista das organizações do movimento negro para a sociedade brasileira.

A Lei 10.639/03 representa uma oportunidade única de resgatar a contribuição do povo negro na formação e consolidação da sociedade nacional. A inclusão da História da África nos currículos escolares é um grande desafio para os educadores brasileiros. Grande parte dos docentes necessita superar o desconhecimento e a pouca familiaridade com essa temática, e, em alguns casos, superar a barreira do preconceito.

A esse respeito, o Parecer CNE/CP 003/2004 – Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana – aponta a necessidade de uma mudança nos discursos, raciocínios lógicos, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras , buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingir os mesmos patamares que os não negros é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

O mesmo Parecer ressalta, ainda, a importância de se questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Os educadores devem ser incentivados a buscar soluções que auxiliem o fluir do tema e a desmistificação da democracia racial. Desta forma, devemos também buscar. A reflexão sobre os nossos próprios valores, crenças e comportamentos é imprescindível para compreendermos as estratégias dos racismos na nossa sociedade, bem como de seus efeitos em nossas vidas (CAVALLEIRO, 2001, p.68).

As unidades educacionais já reconhecem que é delas a tarefa de educar para a igualdade racial. É necessária uma proposta efetiva de capacitação de educadores, oferecendo conteúdos e uma prática que promova a igualdade racial. Trata-se de reformular não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados à diversidade étnico-racial.

Nessa perspectiva, muitas práticas e recursos didáticos alternativos têm sido produzidos em todo país. Bibliografias afro-brasileiras têm chegado às salas de leitura e bibliotecas; programas de formação continuada nas unidades escolares, nos horários coletivos. Nas universidades a aplicação de dissertação e teses sobre a temática; seleção, análise e disseminação de práticas educacionais para a igualdade racial, como as que são organizadas pelo Prêmio Educar e promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert.

O prêmio Educar para a Igualdade Racial apontou que a inclusão da história da África no currículo escolar tem provocado grandes mudanças no modo de ensinar, nas metodologias de ensino e nos recursos didáticos utilizados. Estas práticas tornaram-se mais participativas, contam com a presença da comunidade escolar em seu sentido mais amplo, estimulam a pesquisa, valorizam a oralidade, os símbolos, os mitos e a ancestralidade.

No entanto, a ação política voltada para a ação educativa, e que se utiliza do currículo escolar como meio para mudança, necessita de suportes que garantam a implementação da lei 10.639/03, principalmente por parte dos relatores que elaboraram as diretrizes. É fato que uma prática voltada para a presença negra no cotidiano escolar, requer e necessita dos educadores muita aprendizagem e conhecimento. Além do valor afetivo nessa internalização, o gostar, ou aceitar, o rever percepções passam, necessariamente, por uma vivência positiva no contato com o tema. Dessa forma: O desafio da promoção da igualdade de oportunidade é uma tarefa educativa que exige coordenação de esforços, recursos e ações no âmbito governamental e seus diferenciados níveis, na sociedade civil organizada, bem como na solidariedade mundial. (SANTOS apud PEREIRA, p. 08, 2006).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escola é um espaço privilegiado de formação do indivíduo para viver em sociedade como cidadão e de valorização da diversidade, daí, portanto, a necessidade de se trabalhar para a identidade social dos sujeitos e dos grupos. Neste sentido, a escola ao abordar questões como o respeito à diversidade e a história da África, a valorização das contribuições dos afro-descendentes na formação do povo brasileiro, o resgate de personalidades negras que marcaram a história da luta dos negros no Brasil; o lugar ocupado pela religiosidade negra na resistência histórica desse povo, bem como as reflexões sobre as Ações Afirmativas, vem atender as novas demandas que surgem nesse novo cenário nacional.

POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA DA ÁFRICA?

Para nós brasileiros, afrodescendentes ou não, é de total relevância o conhecimento e a aprendizagem sobre a História da África, considerando a participação histórica e cultural que os africanos e seus descendentes tiveram na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, contribuindo para a formação da identidade nacional. Sendo assim, faz-se necessário "se conhecer melhor, para ser melhor e construir uma sociedade melhor". (PEREIRA, 2006, p.15).

O continente africano conquistou o direito à História com as primeiras descobertas de que é nesse território, as origens do planeta terra, sendo considerada, portanto, o berço da humanidade. Com as primeiras descobertas do desfiladeiro Olduvai e de um vasto sítio arqueológico que acompanha o Great Rift Valley (uma ranhura geológica que se estende por um planalto interior da África Central , passa pela Etiópia e vai até o Iraque), e principalmente, a partir de 1960 quando, superadas as dificuldades de aceitação pela ciência desses achados, expedições de renomados cientistas aprofundaram seus estudo, não se pode mais negar a ancestralidade africana do gênero humano, concluiu Pereira.

A obra refuta algumas ideias preconcebidas, como a que defende o isolamento do continente, ao demonstrar que o Saara, longe de constituir uma barreira, sempre representou um espaço de intercâmbios. Mostra, também, que a África manteve contatos permanentes com a Ásia, o Oriente Médio, a Europa e as Américas.

Mais de vinte publicações complementares, em particular sobre assuntos controversos, como as fontes da História, o povoamento do Antigo Egito e a descolonização da África, fazem parte dessa construção monumental que mobilizou mais de 230 especialistas.

Desde a publicação dos primeiros volumes, a "História Geral da África" ganhou uma repercussão fenomenal nos meios científicos e universitários, dentro e fora do continente africano. Editada integralmente em inglês, árabe e francês, e parcialmente em chinês, coreano, espanhol, italiano, japonês e português, a publicação é considerada uma importante contribuição para o conhecimento da história e da historiografia africanas. (Onu/Unesco; Disponível em: (www.unesco.com.br). Acesso em 04 de junho de 2010.

Sabemos que ainda há muito que fazer: pesquisar, (re) aprender e conhecer a história deste povo que foi a base fundamental na construção do país. Nós educadores devemos estimular e despertar em nossos educandos um novo olhar a respeito da África e contribuindo, também, para a reescrita desta história.

Enfim, é preciso valorizar a História da cultura afro-brasileira e africana, colocar em relevância o estudo de temas decorrentes, pois esta aprendizagem diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância considerar que o negro exerceu papel fundamental na formação do povo brasileiro, com seus valores culturais e espirituais oriundos da civilização africana. E diante das pesquisas bibliográficas feitas, é de suma importância que o negro seja visto com um novo olhar, desmistificando o negro, apenas a condição de escravo e trabalhador braçal, sem reconhecer seus atributos e conhecimentos que este trouxe para o Brasil, contribuindo ricamente para o desenvolvimento cultural, econômico, político e social deste país.

Quando nos referimos, em sala de aula, ao escravo africano, nos equivocamos, pois ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da humanidade. Além disso, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo.

Por isso é essencial para que todo esse processo que estereotipou o negro, minimizando-o como um ser inferior na sociedade brasileira, reverta-se a seu favor, que o Ministério de Educação e Cultura que instituiu obrigatoriedade a lei 10639/03, bem como o parecer 003/2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana se faça presente no cotidiano escolar das unidades escolares, inclusive dando suporte adequado e qualificando o profissional da área de educação para ministrar tal conteúdo.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mayara et al. **As palavras como memória ancestral - A influência africana na Língua Portuguesa 2.** Disponível em: (www.uniblog.com.br). Acesso em 04 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: www.mec.gov.br/conselhonacionaldeeducação. Acesso em: 16 mar.2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639/03: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 18 maio 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em:10 dez.2009.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Temas Transversais,** v. 10. Brasília: SEF, 2000.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

DOMINGOS, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Paraná: Unioeste, 2007.

ESCANFELLA, Celia Maria. **Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens.** São Paulo, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Herança quilombola: negros, terras e direitos** In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (orgs). Brasil, um pais de negros?. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

JAPIASSÙ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JÚNIOR, Manuel Diégues. **Etnias e culturas no Brasil.** Rio de Janeiro: M.Ex.. 1980.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral com a colaboração de Marina de Andrade Marconi**. São Paulo: Atlas, 1982.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares,** 2002.

OLIVEIRA, Anderson R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-asiático. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Carlos. Disponível em: http://www.lullaoliveira.com.br. Acesso em: 22 jun.2009.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Por que estudar História da África?** Rio de Janeiro: Ceap, 2006.

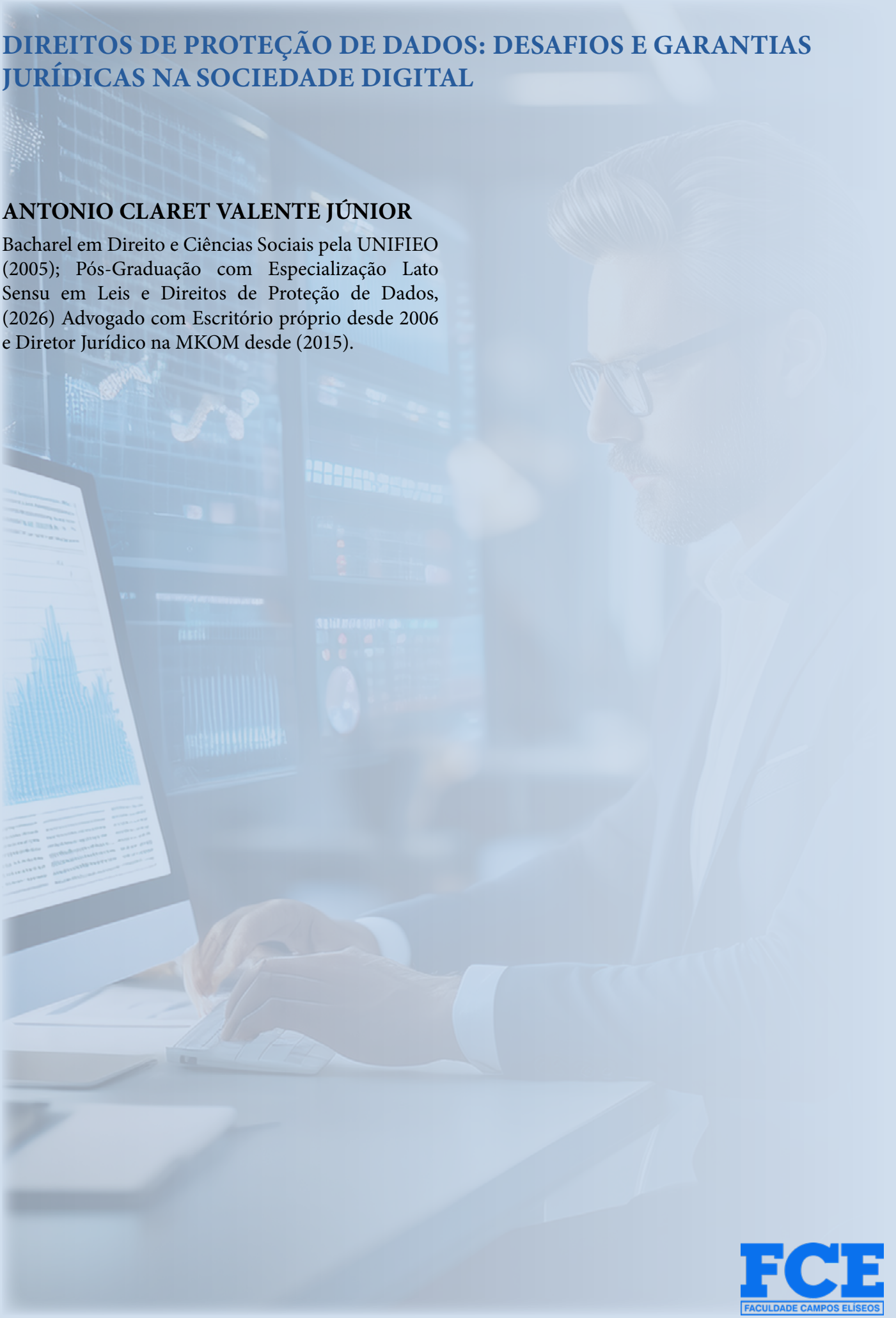
PEREIRA, José Maria Nunes. **África um novo olhar.** Rio de Janeiro: Ceap, 2006.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Ceao, 1995.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIREITOS DE PROTEÇÃO DE DADOS: DESAFIOS E GARANTIAS JURÍDICAS NA SOCIEDADE DIGITAL



ANTONIO CLARET VALENTE JÚNIOR

Bacharel em Direito e Ciências Sociais pela UNIFIEO (2005); Pós-Graduação com Especialização Lato Sensu em Leis e Direitos de Proteção de Dados, (2026) Advogado com Escritório próprio desde 2006 e Diretor Jurídico na MKOM desde (2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os direitos de proteção de dados no ordenamento jurídico brasileiro, destacando sua evolução histórica, seus fundamentos constitucionais e sua importância para a garantia dos direitos fundamentais em uma sociedade cada vez mais conectada e dependente das tecnologias digitais. Busca-se compreender os principais direitos assegurados aos titulares de dados pessoais, bem como examinar os mecanismos legais criados para regulamentar a coleta, o armazenamento, o compartilhamento e o tratamento dessas informações. Diante da crescente digitalização das relações sociais, econômicas, comerciais e institucionais têm provocado profundas transformações na forma como as informações são produzidas, armazenadas, compartilhadas e utilizadas na sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias da informação, da internet, das redes sociais, da inteligência artificial e dos sistemas digitais ampliou significativamente a circulação de dados pessoais, tornando essas informações um dos principais ativos da economia digital. Nesse cenário, a proteção de dados pessoais passou a ocupar posição de destaque nos debates jurídicos nacionais e internacionais, uma vez que o uso inadequado dessas informações pode gerar riscos à privacidade, à liberdade individual, à segurança e à dignidade da pessoa humana. Assim, nesse contexto, os direitos de proteção de dados surgem como instrumentos fundamentais para assegurar aos cidadãos maior controle sobre suas informações pessoais, garantindo transparência, segurança e responsabilidade no tratamento dos dados por parte de instituições públicas e privadas. A proteção de dados pessoais está diretamente relacionada à preservação dos direitos fundamentais, especialmente aqueles ligados à intimidade, à vida privada, à honra, à imagem e à autodeterminação informativa dos indivíduos. Dessa forma, a construção de mecanismos jurídicos voltados à proteção da informação tornou-se uma necessidade indispensável para enfrentar os desafios impostos pela sociedade digital. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de legislações, livros, artigos científicos, doutrinas e documentos oficiais relacionados ao tema. O estudo fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, especialmente nos dispositivos que asseguram a proteção da intimidade e da vida privada, na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), na Emenda Constitucional nº 115/2022 e nas contribuições teóricas de autores como Doneda (2021), Mendes (2014), Bioni (2021), Pinheiro (2021) e Sarlet (2022), que discutem os impactos jurídicos da transformação digital e a proteção dos direitos fundamentais no ambiente informacional. Os resultados obtidos evidenciam que a proteção de dados pessoais constitui um direito fundamental indispensável para a preservação da liberdade, da privacidade, da autonomia individual e da dignidade humana diante dos avanços tecnológicos.

Palavras-chave: Proteção de Dados; LGPD; Privacidade; Direitos Fundamentais; Sociedade Digital; Direito Digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive uma profunda transformação impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais e pela expansão da internet. A utilização de dispositivos eletrônicos, redes sociais, plataformas digitais, aplicativos móveis, serviços em nuvem e sistemas informatizados tornou-se parte integrante da vida cotidiana, modificando significativamente as formas de comunicação, trabalho, consumo, educação e interação social.

Atualmente, grande parte das atividades humanas ocorre em ambientes digitais, nos quais informações são constantemente produzidas, compartilhadas e armazenadas. Nesse cenário, a circulação de dados pessoais alcançou níveis sem precedentes, transformando a informação em um dos recursos mais valiosos da economia digital e da sociedade da informação.

A crescente digitalização das relações sociais e econômicas trouxe inúmeras vantagens para indivíduos, empresas e governos. O acesso rápido à informação, a automação de processos, a ampliação dos serviços digitais e a facilidade de comunicação proporcionaram ganhos significativos de eficiência e produtividade.

Segundo Castells (2020), a revolução tecnológica baseada nas tecnologias da informação alterou profundamente a estrutura das sociedades modernas, criando novas formas de organização econômica, política e social. Entretanto, os benefícios proporcionados por essas inovações vieram acompanhados de novos desafios relacionados à proteção da privacidade e à segurança das informações pessoais.

Nesse contexto, a coleta e o tratamento de dados pessoais passaram a ocorrer em larga escala. Informações como nome, endereço, número de documentos, localização geográfica, hábitos de consumo, histórico de navegação, preferências pessoais, dados financeiros, registros biométricos e informações de saúde são constantemente capturados por organizações públicas e privadas. Muitas vezes, esse tratamento ocorre de forma automatizada e complexa, dificultando que os próprios titulares compreendam como seus dados são utilizados, compartilhados e armazenados.

De acordo com Doneda (2021), a expansão dos mecanismos de coleta e processamento de informações pessoais transformou os dados em elementos centrais das relações econômicas e sociais contemporâneas. Empresas utilizam essas informações para direcionamento de publicidade, desenvolvimento de produtos, análise de comportamento de consumidores e tomada de decisões estratégicas.

Paralelamente, órgãos públicos utilizam dados pessoais para execução de políticas públicas, prestação de serviços e atividades administrativas. Embora essas práticas possam gerar benefícios significativos, também criam riscos relacionados à violação da privacidade, discriminação, manipulação de comportamentos e utilização indevida de informações sensíveis.

O aumento expressivo de incidentes de segurança digital, vazamentos de dados e ataques cibernéticos intensificou ainda mais as preocupações relacionadas à proteção das informações pessoais.

Casos envolvendo exposição indevida de dados de milhões de usuários demonstraram a vulnerabilidade dos sistemas digitais e evidenciaram a necessidade de mecanismos jurídicos capazes de proteger os cidadãos diante das novas ameaças tecnológicas.

Nesse cenário, a proteção de dados pessoais passou a ser reconhecida como um tema de relevância global, mobilizando governos, organismos internacionais, empresas e pesquisadores em busca de soluções capazes de equilibrar inovação tecnológica e proteção dos direitos fundamentais.

A proteção de dados pessoais tornou-se, portanto, um tema central nas discussões jurídicas nacionais e internacionais. A necessidade de estabelecer limites para a coleta, o armazenamento e o compartilhamento de informações pessoais impulsionou a criação de legislações específicas voltadas à proteção da privacidade e da autodeterminação informativa.

Segundo Mendes (2014), a proteção de dados não deve ser compreendida apenas como um mecanismo de defesa da vida privada, mas como instrumento essencial para a garantia da liberdade, da igualdade e da dignidade humana em uma sociedade cada vez mais dependente do fluxo de informações.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No cenário internacional, um dos principais marcos regulatórios foi a criação do Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (General Data Protection Regulation – GDPR), que estabeleceu padrões rigorosos para o tratamento de dados pessoais e influenciou legislações em diversos países. O GDPR consolidou princípios relacionados à transparência, finalidade, segurança e responsabilização, servindo de referência para a construção de novos modelos de proteção jurídica da informação.

No Brasil, a promulgação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), instituída pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, representou um marco histórico na regulamentação do tratamento de dados pessoais. Inspirada em modelos internacionais de proteção da privacidade, especialmente no GDPR europeu, a legislação brasileira estabeleceu direitos aos titulares dos dados e obrigações às organizações responsáveis pelo tratamento dessas informações. A LGPD introduziu princípios fundamentais que orientam o uso legítimo dos dados pessoais, buscando garantir maior transparência, segurança e controle por parte dos cidadãos.

Conforme destaca Bioni (2021), a LGPD promove uma mudança paradigmática ao colocar o titular dos dados no centro das relações informacionais. A legislação reconhece que os dados pessoais possuem estreita relação com a personalidade e a dignidade humana, exigindo mecanismos capazes de assegurar que seu tratamento ocorra de forma ética, transparente e responsável. Dessa forma, a proteção de dados passa a ser compreendida não apenas como uma questão tecnológica ou empresarial, mas como um verdadeiro direito fundamental.

A relevância do tema foi ainda mais fortalecida com a promulgação da Emenda Constitucional nº 115, de 2022, que incluiu expressamente a proteção de dados pessoais entre os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal.

Essa alteração constitucional representou importante avanço jurídico ao reconhecer formalmente a proteção de dados como um direito autônomo, vinculado à proteção da dignidade da pessoa humana, da liberdade individual e da autodeterminação informativa. Segundo Sarlet (2022), a constitucionalização da proteção de dados reforça sua posição como elemento essencial para a proteção dos direitos fundamentais na sociedade digital contemporânea.

Além dos aspectos jurídicos, a proteção de dados apresenta importantes dimensões éticas e sociais. O uso inadequado das informações pessoais pode resultar em discriminação, exclusão social, manipulação de comportamentos e violações à liberdade individual. Nesse sentido, garantir a proteção dos dados pessoais significa também proteger valores democráticos fundamentais, assegurando que os indivíduos mantenham controle sobre aspectos relevantes de sua identidade e de sua vida privada.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel do Direito na regulamentação das relações informacionais e na proteção dos cidadãos frente aos desafios decorrentes da transformação digital. Surge, então, o seguinte questionamento: de que forma os direitos de proteção de dados contribuem para a garantia da privacidade e dos direitos fundamentais na sociedade digital contemporânea?

A relevância deste estudo está relacionada à crescente necessidade de compreender os mecanismos jurídicos destinados à proteção das informações pessoais e sua importância para a preservação dos direitos fundamentais. Em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de dados, torna-se imprescindível analisar os instrumentos normativos existentes e os desafios enfrentados para sua efetiva aplicação.

O objetivo geral deste artigo é analisar os direitos de proteção de dados no contexto jurídico brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se compreender a evolução histórica da proteção de dados como direito fundamental, examinar os principais direitos assegurados pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e refletir sobre os desafios enfrentados para a efetivação da proteção de dados na era digital.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de legislações, doutrinas, artigos científicos e documentos relacionados à proteção de dados pessoais e aos direitos fundamentais. A investigação fundamenta-se em autores que se destacam no campo do Direito Digital e da proteção de dados, permitindo uma compreensão abrangente dos desafios e das perspectivas relacionados à tutela jurídica da informação na sociedade contemporânea.

A EVOLUÇÃO DO DIREITO À PROTEÇÃO DE DADOS

O direito à proteção de dados pessoais é resultado das transformações tecnológicas e sociais ocorridas ao longo das últimas décadas. Inicialmente, a preocupação jurídica concentrava-se na proteção da intimidade e da vida privada, direitos já reconhecidos em diversos instrumentos internacionais de direitos humanos e na própria Constituição Federal brasileira.

Com o avanço das tecnologias da informação, tornou-se evidente que a simples proteção da privacidade não era suficiente para enfrentar os novos riscos decorrentes do tratamento automatizado de dados. O armazenamento massivo de informações, a criação de bancos de dados digitais e a utilização de algoritmos passaram a exigir mecanismos específicos de proteção jurídica.

Segundo Doneda (2021), a proteção de dados pessoais evoluiu de um desdobramento do direito à privacidade para um direito autônomo, capaz de garantir aos indivíduos o controle sobre suas informações pessoais. Essa evolução reflete a necessidade de proteger não apenas a esfera privada do cidadão, mas também sua liberdade, autonomia e dignidade em ambientes digitais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já assegurava direitos relacionados à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas em seu artigo 5º. Contudo, somente com a entrada em vigor da LGPD e posteriormente com a Emenda Constitucional nº 115/2022 é que a proteção de dados passou a receber tratamento jurídico específico e reconhecimento como direito fundamental.

A constitucionalização da proteção de dados fortaleceu sua relevância jurídica e consolidou a responsabilidade do Estado na promoção de mecanismos capazes de garantir a segurança das informações pessoais dos cidadãos.

A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS E OS DIREITOS DOS TITULARES

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) representa o principal instrumento normativo brasileiro destinado à proteção dos dados pessoais. Seu objetivo é assegurar maior transparência no tratamento das informações e garantir aos titulares o controle sobre seus próprios dados.

A legislação estabelece princípios fundamentais que devem orientar todas as atividades de tratamento de dados. Entre eles destacam-se a finalidade, adequação, necessidade, transparência, segurança, prevenção e responsabilização. Esses princípios buscam assegurar que a coleta e utilização das informações ocorram de maneira legítima e proporcional.

A LGPD também garante uma série de direitos aos titulares dos dados pessoais. Entre os principais estão o direito de acesso às informações, correção de dados incompletos ou desatualizados, anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, portabilidade dos dados e revogação do consentimento.

Segundo Bioni (2021), a legislação promove uma mudança significativa ao colocar o cidadão no centro das decisões relacionadas ao tratamento de seus dados pessoais. Dessa forma, os indivíduos deixam de ser meros objetos de coleta de informações e passam a exercer maior controle sobre a utilização de seus dados.

Outro aspecto relevante da LGPD refere-se à proteção dos chamados dados pessoais sensíveis, que incluem informações sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, dados biométricos, informações de saúde e orientação sexual. Esses dados recebem proteção reforçada devido ao potencial risco de discriminação e violação de direitos fundamentais.

A lei também criou a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), órgão responsável por fiscalizar o cumprimento da legislação, orientar organizações e aplicar sanções em casos de descumprimento das normas de proteção de dados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS DA PROTEÇÃO DE DADOS NA SOCIEDADE DIGITAL

Apesar dos avanços legislativos, a efetivação dos direitos de proteção de dados enfrenta diversos desafios. O primeiro deles está relacionado à velocidade das transformações tecnológicas, que frequentemente supera a capacidade de atualização das normas jurídicas.

O crescimento da inteligência artificial, da computação em nuvem, da internet das coisas e do uso de algoritmos para tomada de decisões automatizadas cria novas situações que exigem constante reflexão jurídica e regulatória.

Outro desafio refere-se à conscientização da população. Muitos cidadãos ainda desconhecem seus direitos relacionados à proteção de dados e compartilham informações pessoais sem compreender plenamente os riscos envolvidos. A educação digital torna-se, portanto, elemento fundamental para fortalecer a proteção da privacidade e da segurança da informação.

As organizações também enfrentam dificuldades para adequar seus processos às exigências da LGPD. A implementação de políticas de governança, programas de compliance e medidas de segurança exige investimentos financeiros, capacitação profissional e mudanças culturais.

Além disso, a crescente ocorrência de vazamentos de dados e ataques cibernéticos evidencia a necessidade de fortalecer mecanismos de proteção da informação. A segurança digital tornou-se requisito indispensável para garantir a efetividade dos direitos previstos na legislação.

Nesse cenário, a cooperação entre Estado, empresas e sociedade civil revela-se essencial para promover uma cultura de proteção de dados capaz de enfrentar os desafios impostos pela transformação digital contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de legislações, doutrinas, artigos científicos, livros e documentos oficiais relacionados ao tema da proteção de dados pessoais. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite reunir e analisar conhecimentos já produzidos sobre determinado assunto, possibilitando a construção de reflexões críticas e fundamentadas acerca do objeto investigado.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do tema estudado, uma vez que a proteção de dados envolve aspectos jurídicos, sociais, tecnológicos e éticos que demandam interpretação e análise aprofundada. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir de seus significados, valores e relações, permitindo uma visão mais ampla e contextualizada da realidade estudada.

O referencial teórico foi construído com base em autores reconhecidos na área do Direito Digital, da proteção de dados pessoais e dos direitos fundamentais, entre eles Doneda (2021), Bioni (2021), Mendes (2014), Sarlet (2022) e Pinheiro (2021). Também foram analisados documentos normativos fundamentais para a compreensão do tema, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), a Emenda Constitucional nº 115/2022 e materiais produzidos pela Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD).

O procedimento metodológico consistiu na leitura, seleção, interpretação e sistematização dos materiais consultados, buscando identificar os principais conceitos, fundamentos jurídicos, direitos assegurados aos titulares de dados e desafios relacionados à efetivação da proteção de dados na sociedade digital. A análise foi organizada em categorias temáticas, permitindo compreender a evolução do direito à proteção de dados, o papel da LGPD e os desafios contemporâneos decorrentes do avanço tecnológico.

Os resultados apresentados nas seções anteriores foram construídos a partir do diálogo entre a legislação vigente e a produção acadêmica especializada, possibilitando uma compreensão abrangente dos direitos de proteção de dados e de sua relevância para a garantia dos direitos fundamentais no contexto da transformação digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção de dados pessoais consolidou-se como um dos temas mais relevantes do Direito contemporâneo, especialmente diante das profundas transformações provocadas pela expansão das tecnologias digitais e pela crescente circulação de informações em ambientes virtuais. O desenvolvimento da sociedade da informação trouxe inúmeros benefícios para a comunicação, para a economia e para o acesso ao conhecimento, mas também ampliou os riscos relacionados à privacidade, à segurança e ao uso inadequado dos dados pessoais.

Ao longo deste estudo, foi possível verificar que a proteção de dados ultrapassa a simples preservação da privacidade, assumindo papel fundamental na garantia de direitos essenciais como a liberdade, a dignidade da pessoa humana, a autonomia individual e a autodeterminação informativa. Nesse contexto, os dados pessoais passaram a ser reconhecidos como elementos diretamente relacionados à personalidade do indivíduo, exigindo mecanismos específicos de proteção jurídica capazes de assegurar seu tratamento adequado.

A análise realizada demonstrou que a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais representa um importante avanço no ordenamento jurídico brasileiro, ao estabelecer princípios, direitos e deveres destinados a disciplinar o tratamento de informações pessoais por organizações públicas e privadas. A legislação fortalece a posição do titular dos dados, garantindo maior transparência, controle e segurança sobre as informações que lhe dizem respeito.

Observou-se também que a Emenda Constitucional nº 115/2022 representou um marco significativo ao reconhecer expressamente a proteção de dados pessoais como direito fundamental. Essa mudança evidencia a crescente importância do tema e reforça a necessidade de atuação estatal para assegurar a efetividade das garantias relacionadas à privacidade e à proteção da informação.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, diversos desafios ainda precisam ser enfrentados. O crescimento acelerado das tecnologias digitais, a expansão da inteligência artificial, o aumento dos ataques cibernéticos e a baixa conscientização de parte da população sobre seus direitos demonstram que a proteção de dados exige esforços contínuos de adaptação jurídica, fiscalização e educação digital.

Além disso, a efetividade da LGPD depende da implementação de medidas de governança e conformidade por parte das organizações, bem como do fortalecimento da atuação da Autoridade Nacional de Proteção de Dados. A adoção de boas práticas de segurança da informação, transparência e responsabilidade constitui requisito indispensável para a construção de um ambiente digital mais seguro e confiável.

Conclui-se que a proteção de dados pessoais é um direito fundamental indispensável para a preservação da democracia, da liberdade e da dignidade humana na sociedade digital. Sua efetivação requer a atuação conjunta do Estado, das instituições públicas, das empresas e da sociedade civil, promovendo uma cultura de respeito aos dados pessoais e fortalecendo mecanismos capazes de garantir a segurança e a privacidade dos cidadãos.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação de programas de educação digital voltados à conscientização da população sobre seus direitos relacionados à proteção de dados, bem como o fortalecimento de políticas públicas destinadas à segurança da informação e à capacitação de profissionais que atuam no tratamento de dados pessoais. Essas medidas podem contribuir para a construção de uma sociedade digital mais segura, ética e comprometida com a proteção dos direitos fundamentais.

Conclui-se ainda que, verificou-se que a Lei Geral de Proteção de Dados representa um importante instrumento de proteção jurídica, ao estabelecer princípios, direitos e deveres relacionados ao tratamento de dados pessoais, promovendo maior transparência e responsabilização por parte das organizações que realizam essas atividades. Também foi possível identificar que a proteção de dados não se limita à esfera da privacidade, abrangendo aspectos relacionados à cidadania, à igualdade, à não discriminação e à proteção contra abusos decorrentes do uso indevido das informações pessoais.

Desse modo, a efetividade do direito à proteção de dados depende da atuação conjunta do Estado, das organizações públicas e privadas e da própria sociedade na promoção de práticas responsáveis de tratamento de informações. Além disso, torna-se fundamental investir em educação digital, conscientização da população e fortalecimento dos mecanismos de fiscalização e controle, de modo a garantir que os avanços tecnológicos ocorram em conformidade com os direitos fundamentais e os princípios democráticos. Assim, a proteção de dados pessoais consolida-se como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes garantias jurídicas da sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

BIONI, Bruno Ricardo. **Proteção de dados pessoais: a função e os limites do consentimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

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

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 115, de 10 de fevereiro de 2022.** Altera a Constituição Federal para incluir a proteção de dados pessoais entre os direitos e garantias fundamentais. Brasília: Congresso Nacional, 2022.

DONEDA, Danilo. **Da privacidade à proteção de dados pessoais: fundamentos da Lei Geral de Proteção de Dados.** 3. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Laura Schertel. P**rivacidade, proteção de dados e defesa do consumidor: linhas gerais de um novo direito fundamental.** São Paulo: Saraiva, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Direito digital.** 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional.** 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

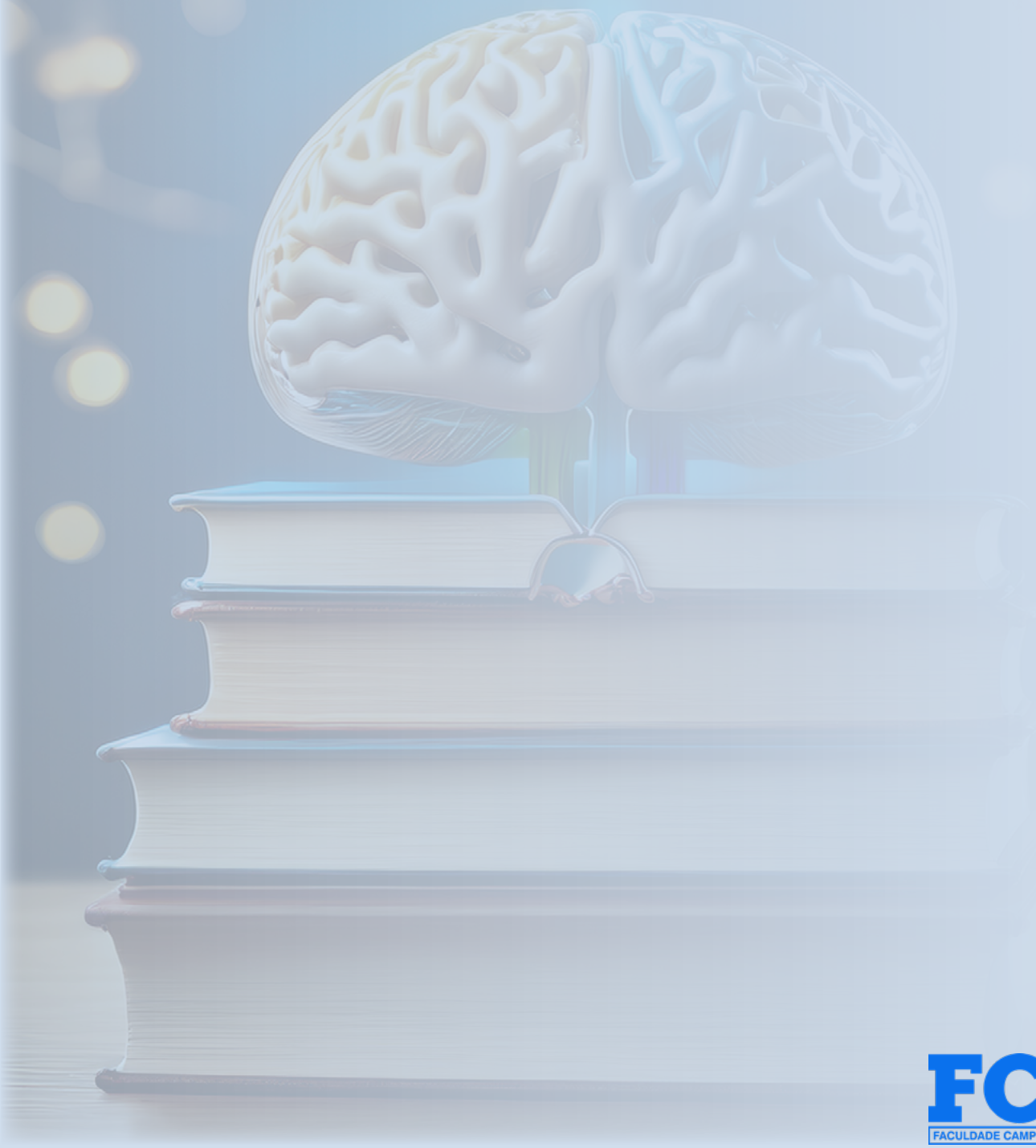
UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho (GDPR).** Bruxelas, 2016.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA

BIANKA ROSIRES BEZERRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014), Professora de Educação Básica na Escola EMEF Oswaldo Quirino Simões.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das emoções na aprendizagem sob a perspectiva da Neurociência, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo infantil e para a prática pedagógica. Busca ainda refletir sobre estratégias educacionais capazes de promover ambientes favoráveis à aprendizagem, ao desenvolvimento socioemocional e à formação integral dos estudantes. Para tanto a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentada nos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Damásio (2012), Freire (1996), Vygotsky (2007) e Wallon (2007), entre outros autores que discutem as relações entre Neurociência, emoções e educação. A análise dessas contribuições permitiu compreender como os processos emocionais influenciam o funcionamento cerebral e interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Os resultados mostram que reconhecer a importância das emoções na aprendizagem significa compreender o estudante em sua totalidade, promovendo uma educação capaz de desenvolver não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também competências emocionais essenciais para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Emoções; Aprendizagem; Neurociência; Desenvolvimento Cognitivo; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme exposto na introdução, o objetivo central é apresentar como as emoções exercem papel fundamental no desenvolvimento humano e influenciam diretamente os processos de aprendizagem em todas as fases da vida. Pois, durante muitos anos, os estudos educacionais concentraram-se principalmente nos aspectos cognitivos, valorizando o desenvolvimento intelectual, a aquisição de conhecimentos e o desempenho acadêmico.

Nesse contexto, as emoções foram frequentemente consideradas fatores secundários ou independentes da aprendizagem. Entretanto, os avanços da Neurociência nas últimas décadas têm demonstrado que emoção e cognição constituem processos inseparáveis, atuando de maneira integrada no funcionamento cerebral e influenciando significativamente o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e emocionais dos indivíduos.

As pesquisas neurocientíficas revelam que o cérebro humano aprende de forma mais eficiente quando os conteúdos estão associados a experiências emocionalmente significativas. Estruturas cerebrais como a amígdala, o hipocampo e o córtex pré-frontal participam ativamente da integração entre emoção e aprendizagem, influenciando processos como atenção, memória, motivação, tomada de decisões e resolução de problemas.

Dessa forma, as emoções não apenas acompanham o processo educativo, mas atuam como elementos essenciais para a construção, consolidação e recuperação dos conhecimentos adquiridos.

Assim, a Neurociência evidencia que emoções positivas, como alegria, curiosidade, entusiasmo, confiança e sentimento de pertencimento, favorecem a atenção, estimulam a memória, aumentam a motivação e despertam o interesse pela aprendizagem.

Quando os estudantes se sentem acolhidos, respeitados e emocionalmente seguros, tendem a apresentar maior participação nas atividades escolares, melhor desempenho acadêmico e maior disposição para enfrentar desafios cognitivos.

Em contrapartida, emoções negativas intensas e persistentes, como ansiedade, medo, insegurança, tristeza e estresse, podem comprometer o funcionamento cerebral, prejudicando a concentração, reduzindo a capacidade de retenção de informações e dificultando a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse contexto, compreender a relação entre emoção e aprendizagem torna-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e humanizadas. O reconhecimento da importância das emoções no ambiente educacional possibilita o desenvolvimento de estratégias capazes de favorecer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

O ambiente escolar representa um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, no qual as crianças constroem conhecimentos, estabelecem vínculos afetivos e desenvolvem competências fundamentais para sua formação pessoal e acadêmica.

As relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores e familiares exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem. Ambientes acolhedores, afetivos, seguros e emocionalmente positivos favorecem o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da confiança e da motivação, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras.

A afetividade desempenha papel central nesse processo, uma vez que a qualidade das relações interpessoais influencia diretamente a forma como os estudantes percebem a escola, os conteúdos e suas próprias capacidades. Professores que estabelecem relações pautadas no respeito, na empatia e no diálogo contribuem para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos educandos. Sob essa perspectiva, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo que envolve não apenas aspectos intelectuais, mas também sentimentos, emoções, experiências e interações sociais.

A aprendizagem humana constitui um processo complexo, dinâmico e multifacetado que envolve a interação de fatores biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Trata-se de um fenômeno que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, possibilitando a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos necessários para sua adaptação e participação na sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Durante muito tempo, os estudos relacionados à aprendizagem concentraram-se predominantemente nos aspectos intelectuais e cognitivos, enfatizando processos como raciocínio, memória, linguagem e resolução de problemas. Nesse contexto, as emoções eram frequentemente consideradas elementos secundários ou até mesmo fatores que poderiam interferir negativamente no desenvolvimento intelectual.

Contudo, os avanços científicos observados nas últimas décadas, especialmente nas áreas da Neurociência, Psicologia e Educação, têm promovido importantes transformações na compreensão dos processos de aprendizagem.

As pesquisas contemporâneas demonstram que emoção e cognição não constituem sistemas independentes, mas processos profundamente interligados que atuam de forma integrada no funcionamento cerebral.

Essa nova perspectiva permitiu compreender que as emoções exercem influência direta sobre a forma como os indivíduos percebem, interpretam, organizam, armazenam e recuperam informações, desempenhando papel essencial na construção do conhecimento.

A Neurociência tem contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre o funcionamento do cérebro humano e suas relações com a aprendizagem. Estudos demonstram que estruturas cerebrais responsáveis pelo processamento emocional, como a amígdala e o sistema límbico, mantêm estreita conexão com áreas relacionadas à memória, atenção e tomada de decisões.

Dessa forma, toda experiência de aprendizagem envolve não apenas processos cognitivos, mas também componentes emocionais que influenciam a qualidade e a intensidade das informações adquiridas.

As emoções estão presentes em todas as experiências humanas e constituem mecanismos fundamentais para a adaptação ao ambiente. Elas orientam comportamentos, influenciam escolhas e participam ativamente da construção das relações interpessoais.

No contexto educacional, as emoções assumem papel ainda mais relevante, uma vez que interferem diretamente na motivação, no interesse, na atenção e na disposição para aprender. Quando uma criança se sente segura, valorizada, acolhida e emocionalmente envolvida com as atividades propostas, apresenta maior engajamento nas tarefas escolares e maior capacidade para construir novos conhecimentos.

Por outro lado, experiências marcadas por sentimentos de medo, ansiedade, insegurança, rejeição ou estresse podem comprometer significativamente os processos de aprendizagem. A literatura científica demonstra que situações emocionais negativas persistentes podem afetar a concentração, dificultar a consolidação da memória e reduzir o interesse pelos conteúdos escolares.

Assim, compreender o impacto das emoções no desenvolvimento cognitivo torna-se fundamental para a promoção de práticas educacionais mais eficazes e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Segundo Damásio (2012), as emoções não representam obstáculos ao pensamento racional, como se acreditou durante muito tempo. Pelo contrário, elas constituem elementos indispensáveis para os processos de tomada de decisão, memória, raciocínio e aprendizagem.

O autor destaca que razão e emoção atuam conjuntamente na construção do comportamento humano, demonstrando que os processos cognitivos dependem diretamente das experiências emocionais vivenciadas pelos indivíduos. Essa compreensão contribuiu para modificar significativamente a forma como a educação passou a interpretar o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem.

As contribuições de Wallon (2007) também reforçam a importância da afetividade no desenvolvimento infantil. Para o autor, emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano, influenciando-se mutuamente ao longo da vida. Da mesma forma, Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais e das experiências compartilhadas na construção do conhecimento, evidenciando que a aprendizagem ocorre em contextos marcados por relações afetivas e culturais.

No ambiente escolar, a qualidade das relações interpessoais exerce influência significativa sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Professores que estabelecem vínculos afetivos positivos com seus alunos contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores, seguros

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

e estimulantes. Essas relações favorecem a confiança, a participação ativa, a motivação e o interesse pela aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Além disso, a crescente valorização das competências socioemocionais nas políticas educacionais contemporâneas evidencia a necessidade de uma educação que considere o estudante em sua totalidade. Aspectos como empatia, autocontrole, cooperação, resiliência e responsabilidade têm sido reconhecidos como competências fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental compreender de que maneira as emoções influenciam os processos de aprendizagem e quais contribuições a Neurociência oferece para a construção de práticas pedagógicas capazes de potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes. Investigar essa temática possibilita ampliar a compreensão sobre os fatores que favorecem a aprendizagem significativa e contribui para a construção de ambientes educacionais mais humanizados, inclusivos e comprometidos com a formação integral dos educandos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância das emoções na aprendizagem sob a perspectiva da Neurociência, identificando as relações existentes entre emoção, cognição e desenvolvimento cognitivo infantil. Busca ainda refletir sobre as contribuições das emoções para os processos educacionais e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem significativa no ambiente escolar.

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E FUNCIONAMENTO CEREBRAL

As emoções fazem parte da experiência humana e desempenham papel fundamental na adaptação dos indivíduos ao ambiente. Sob a perspectiva da Neurociência, elas não podem ser compreendidas como fenômenos isolados, mas como processos biológicos complexos que envolvem diferentes estruturas cerebrais responsáveis pela percepção, interpretação e resposta aos estímulos internos e externos.

O sistema límbico é considerado uma das principais regiões cerebrais relacionadas às emoções. Estruturas como a amígdala, o hipocampo e o hipotálamo atuam conjuntamente no processamento emocional, influenciando diretamente comportamentos, memórias e processos de aprendizagem. A amígdala cerebral, por exemplo, desempenha importante função na identificação de situações emocionalmente significativas, contribuindo para a formação de memórias mais duradouras.

Segundo Lent (2019), as emoções influenciam a atividade cerebral de forma contínua, afetando processos relacionados à atenção, à motivação e à tomada de decisões. Quando uma experiência desperta interesse, curiosidade ou prazer, o cérebro libera neurotransmissores que favorecem a consolidação das aprendizagens.

Entre esses neurotransmissores destaca-se a dopamina, substância associada à sensação de recompensa e satisfação. Quando os estudantes participam de atividades prazerosas e significativas, ocorre aumento na liberação de dopamina, favorecendo o engajamento e a retenção das informações aprendidas.

Outro neurotransmissor importante é a serotonina, relacionada ao equilíbrio emocional e ao bem-estar. Níveis adequados dessa substância contribuem para a estabilidade emocional, favorecendo a concentração e o desempenho acadêmico. Já situações de estresse excessivo podem elevar os níveis de cortisol, hormônio que, quando produzido de forma prolongada, pode prejudicar a memória e dificultar os processos de aprendizagem.

Damásio (2012) destaca que emoção e razão não funcionam de maneira separada. Pelo contrário, ambas atuam de forma integrada na construção do pensamento humano. As emoções influenciam a interpretação das experiências e participam ativamente dos processos de tomada de decisão, resolução de problemas e aprendizagem.

Durante a infância, essa relação torna-se ainda mais evidente. O cérebro infantil encontra-se em intenso processo de desenvolvimento e apresenta elevada sensibilidade aos estímulos emocionais. Experiências positivas favorecem a formação de conexões neurais saudáveis, enquanto situações de medo, insegurança ou estresse podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A Neurociência demonstra que aprender não é apenas um processo intelectual. Trata-se também de uma experiência emocional. Por essa razão, a compreensão do funcionamento cerebral permite reconhecer a importância de criar ambientes educacionais que promovam segurança, acolhimento e bem-estar emocional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EMOÇÕES, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

A memória constitui uma das funções cognitivas mais importantes para a aprendizagem. É por meio dela que os indivíduos armazenam informações, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Estudos neurocientíficos demonstram que as emoções exercem influência significativa sobre os processos de formação, consolidação e recuperação das memórias.

Quando uma experiência desperta emoções intensas, ela tende a ser lembrada com maior facilidade. Isso ocorre porque as emoções ativam estruturas cerebrais responsáveis pela consolidação das informações, fortalecendo as conexões neurais relacionadas às experiências vivenciadas.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), o cérebro aprende melhor quando o conteúdo possui significado emocional para o estudante. Informações apresentadas de maneira interessante, contextualizada e envolvente são mais facilmente armazenadas na memória de longo prazo.

A atenção representa outro elemento fortemente influenciado pelas emoções. Crianças emocionalmente envolvidas em uma atividade tendem a direcionar maior concentração para a tarefa, aumentando as possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, situações de ansiedade, medo ou desmotivação podem dificultar a atenção e comprometer o desempenho acadêmico.

As emoções positivas favorecem a curiosidade, o interesse e a motivação para aprender. Quando o estudante sente prazer em participar das atividades escolares, ocorre maior envolvimento cognitivo e emocional, potencializando os processos de aprendizagem.

A motivação pode ser compreendida como um dos principais motores da aprendizagem. Ela influencia a persistência diante dos desafios, a disposição para explorar novos conhecimentos e o esforço dedicado às atividades escolares. Nesse sentido, emoções positivas contribuem para fortalecer o interesse pelo conhecimento e favorecer o desenvolvimento acadêmico.

Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da integração entre aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Para o autor, a afetividade desempenha papel essencial na construção da personalidade e na relação da criança com o mundo.

As experiências emocionais vivenciadas no ambiente escolar influenciam diretamente a forma como os estudantes percebem a aprendizagem. Crianças que se sentem valorizadas e respeitadas tendem a desenvolver maior autoconfiança e disposição para enfrentar desafios intelectuais.

Por esse motivo, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas considerem não apenas os conteúdos curriculares, mas também os aspectos emocionais envolvidos nos processos de aprendizagem.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A afetividade constitui um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento humano. No contexto educacional, ela influencia a qualidade das relações interpessoais e contribui significativamente para a construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito, diálogo, compromisso e sensibilidade. Para o autor, a educação deve ser construída por meio de relações humanas fundamentadas na ética, no acolhimento e no reconhecimento da dignidade dos estudantes.

A relação entre professor e aluno exerce forte impacto sobre os processos de aprendizagem. Educadores que demonstram empatia, atenção e respeito contribuem para a criação de vínculos afetivos positivos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio. Essa perspectiva reforça a importância das relações interpessoais no ambiente escolar e destaca o papel do professor como mediador do conhecimento.

Ambientes escolares acolhedores promovem sentimentos de pertencimento, segurança e confiança. Essas condições favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulam a curiosidade e ampliam as oportunidades de aprendizagem significativa.

A afetividade também desempenha papel importante na inclusão escolar. Quando os estudantes sentem-se respeitados e valorizados em suas singularidades, desenvolvem maior autoestima e maior disposição para participar das atividades educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Habilidades como empatia, autocontrole, cooperação, resiliência e responsabilidade contribuem para o sucesso acadêmico e para a formação integral dos estudantes.

As práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças favorecem o desenvolvimento dessas competências e fortalecem as relações interpessoais dentro da escola.

Dessa forma, a afetividade não deve ser compreendida como elemento secundário no processo educativo. Pelo contrário, ela constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de compreender a importância das emoções na aprendizagem sob a perspectiva da Neurociência, analisando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo infantil e para os processos educacionais.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados às áreas da Neurociência, Psicologia da Educação, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema a partir de materiais já produzidos e publicados.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos relacionados às emoções e à aprendizagem, valorizando aspectos subjetivos, experiências, significados e relações estabelecidas nos contextos educacionais.

Para a construção da fundamentação teórica foram utilizados estudos de autores reconhecidos nas áreas da Neurociência e Educação, entre eles Damásio (2012), Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Freire (1996), Wallon (2007) e Vygotsky (2007), cujas contribuições permitiram compreender as relações existentes entre emoção, cognição e aprendizagem.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar produções científicas relacionadas ao papel das emoções nos processos de aprendizagem. Em seguida, procedeu-se à seleção dos materiais considerados mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, realizou-se leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, teorias e evidências científicas relacionadas à influência das emoções sobre a atenção, a memória, a motivação e o desenvolvimento cognitivo.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas relacionadas ao funcionamento cerebral, aos processos emocionais, à aprendizagem e às práticas pedagógicas fundamentadas na Neurociência. Essa organização permitiu construir uma análise crítica sobre a importância da dimensão emocional na educação.

A escolha do tema justifica-se pela crescente valorização das competências socioemocionais no contexto educacional contemporâneo e pela necessidade de compreender como os conhecimentos neurocientíficos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram ampliar a compreensão sobre as relações entre emoções e aprendizagem, contribuindo para fortalecer os debates sobre educação, desenvolvimento humano e neurociência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas da Neurociência têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem, evidenciando que emoção e cognição estão profundamente interligadas. Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que as emoções exercem influência direta sobre funções cognitivas fundamentais, como atenção, memória, motivação, linguagem e tomada de decisões.

Os estudos analisados demonstraram que a aprendizagem não ocorre exclusivamente por meio de processos intelectuais, mas resulta da integração entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, as emoções assumem papel central na construção do conhecimento, influenciando a maneira como os indivíduos percebem, interpretam e armazenam informações.

A pesquisa evidenciou que emoções positivas favorecem o desenvolvimento cognitivo, estimulando a curiosidade, o interesse, a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Sentimentos como segurança, confiança, acolhimento e pertencimento contribuem para criar condições mais favoráveis à aprendizagem significativa.

Por outro lado, verificou-se que emoções negativas intensas e persistentes, como medo, ansiedade, insegurança e estresse, podem comprometer o funcionamento cerebral e dificultar os processos de aprendizagem. Essas condições afetam a atenção, a memória e a capacidade de concentração, prejudicando o desempenho acadêmico dos estudantes.

Outro aspecto importante identificado refere-se ao papel da afetividade no ambiente escolar. As relações estabelecidas entre professores e alunos influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e cognitivo. Educadores que constroem vínculos positivos com seus estudantes favorecem a criação de ambientes mais acolhedores, motivadores e propícios à aprendizagem.

As análises também demonstraram que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser compreendido como parte integrante da formação humana. Habilidades como empatia, cooperação, autocontrole, resiliência e responsabilidade contribuem não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

A Neurociência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua totalidade, reconhecendo a importância das emoções na construção do conhecimento. Estratégias que valorizam o diálogo, a participação, a ludicidade, a cooperação e o respeito às diferenças contribuem para potencializar os processos de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral.

Conclui-se que as emoções representam elementos fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo infantil. Compreender essa relação possibilita a construção de práticas educacionais mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Por fim, entende-se que uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano deve reconhecer a importância da dimensão emocional, promovendo ambientes escolares capazes de favorecer tanto o crescimento intelectual quanto o desenvolvimento socioemocional dos educandos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola.** Curitiba: Appris, 2016.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2019.

MORA, Francisco. **Neuroeducação: só se pode aprender aquilo que se ama.** Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

NEUROERGONOMIA EDUCACIONAL: A INFLUÊNCIA DO DESIGN BIOFÍLICO E DA ILUMINAÇÃO CIRCADIANA NO RENDIMENTO COGNITIVO

CARLOS GLAYDSON CAVALCANTE MARTINS

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Focus (2024).

ELIZABETE GOMES DE ALENCAR

Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1999).

MARIA CRISTIANE COSTA DOS SANTOS

Mestre em Ciências da Educação pela Christian Business School (2025).

MARIA LUCIANA DA SILVA FARIAS

Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator (2025).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A neuroergonomia educacional emerge como um campo interdisciplinar dedicado a compreender as interações entre o cérebro humano e o ambiente físico de aprendizagem. Este artigo investiga o impacto do design biofílico e da iluminação circadiana sobre as funções executivas e o rendimento cognitivo dos estudantes no contexto escolar. O objetivo central é analisar como elementos arquitetônicos, como a luz natural e a integração de elementos da natureza, influenciam a regulação do ritmo circadiano e a modulação de neurotransmissores responsáveis pelo foco e pela redução do estresse, como o cortisol e a serotonina. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, cruzando evidências da neurociência, da psicologia ambiental e da arquitetura pedagógica. Os resultados sugerem que salas de aula configuradas sob padrões tradicionais de iluminação artificial fria e isolamento sensorial contribuem para a fadiga mental e a desregulação do ciclo sono-vigília, prejudicando a consolidação da memória. Conclui-se que a reconfiguração dos espaços educativos baseada em princípios neuro ergonômicos é uma estratégia eficaz para a promoção da saúde mental e a otimização da performance acadêmica, transformando o ambiente físico em um agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Neuroergonomia; Design Biofílico; Iluminação Circadiana; Cognição; Ambiente Escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem tem transcendido, de forma crescente, os limites da didática tradicional para explorar as variáveis biológicas e ambientais que moldam a cognição humana. Nesse cenário, a neuroergonomia educacional surge como uma disciplina de fronteira, dedicada a investigar como o design dos espaços escolares interage com a arquitetura cerebral dos estudantes.

Historicamente, a sala de aula foi concebida sob uma lógica industrial de padronização, priorizando a funcionalidade espacial e a supervisão em detrimento do bem-estar neurofisiológico. No entanto, evidências contemporâneas indicam que o ambiente físico não é um receptáculo passivo de corpos, mas um agente ativo capaz de modular o rendimento intelectual, o estado emocional e os ritmos biológicos dos indivíduos.

Um dos pilares críticos dessa interação é o ritmo circadiano, o relógio biológico interno que regula os ciclos de sono, vigília e secreção hormonal ao longo de 24 horas. A iluminação escolar desempenha um papel central nessa regulação, uma vez que a luz é o principal sincronizador (zeitgeber) do cérebro.

A exposição prolongada a luzes artificiais frias e de alta intensidade, comuns nas instituições de ensino, pode gerar uma dessincronização circadiana, resultando em fadiga cognitiva, irritabilidade e prejuízos na consolidação da memória.

A neuroergonomia propõe, portanto, a transição para sistemas de iluminação que mimetizam a variação da luz natural, respeitando as necessidades biológicas dos estudantes em diferentes períodos do dia e otimizando a secreção de neurotransmissores essenciais para o foco.

Além da questão luminosa, a inserção de elementos da natureza no ambiente construído — conceito conhecido como design biofílico — revela-se uma estratégia poderosa para a redução do estresse acadêmico.

A hipótese da biofilia sugere que os seres humanos possuem uma inclinação inata para se conectarem com sistemas vivos, e a privação desse contato em ambientes escolares estéreis e puramente artificiais pode elevar os níveis de cortisol e inibir as funções executivas.

A presença de plantas, luz natural, ventilação fluida e texturas orgânicas não atua apenas na estética, mas na "restauração da atenção", permitindo que o cérebro se recupere da fadiga mental gerada pelo esforço cognitivo intenso. Sobre a influência do ambiente na saúde do espírito e da mente, Kaplan (1995) assevera:

> O ambiente físico possui uma capacidade intrínseca de restaurar ou exaurir a atenção humana. Espaços que oferecem elementos de fascinação suave, como os encontrados na natureza, permitem que os mecanismos de atenção direcionada descansem e se recuperem. Em contraste, ambientes urbanos saturados e salas de aula mal configuradas exigem um esforço inibitório constante, levando à exaustão cognitiva e à diminuição da capacidade de aprendizado e resolução de problemas (KAPLAN, 1995, p. 172).

A justificativa para esta pesquisa fundamenta-se na necessidade urgente de repensar a arquitetura escolar à luz das crises de saúde mental que afetam a população estudantil contemporânea.

O aumento de casos de ansiedade e transtornos de atenção pode estar sendo exacerbado por ambientes físicos que negligenciam a neurobiologia do usuário. No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes curriculares nacionais enfatizam o desenvolvimento integral do aluno, o que implica, necessariamente, a garantia de condições ambientais que favoreçam esse desenvolvimento.

A aplicação de princípios neuroergonômicos representa, portanto, um compromisso ético com a qualidade de vida do estudante e com a eficácia do sistema público e privado de ensino. A problemática central deste artigo investiga de que maneira a configuração arquitetônica das salas de aula brasileiras impacta a performance cognitiva e o bem-estar dos alunos, sob a ótica da neuroergonomia.

A hipótese levantada é que pequenas intervenções baseadas em design biofílico e adequação luminosa podem gerar ganhos significativos na retenção de conteúdo e na redução da agressividade e da fadiga.

A escola não pode mais ser vista apenas como um local de transmissão de informações, mas como um ecossistema que deve sustentar a vida biológica em sua plenitude para que o aprendizado ocorra de forma fluida e duradoura. Sobre a relação entre o corpo, o espaço e a pedagogia, Montessori (1965) já antecipava:

> A estrutura física que envolve a criança deve ser pensada como uma extensão da própria alma educativa. Um ambiente que agride os sentidos ou que ignora as leis da natureza biológica do ser humano torna-se uma barreira ao desenvolvimento do intelecto. A verdadeira educação exige um espaço que respire, que ilumine e que acolha as necessidades físicas para que as mentais possam florescer sem os entraves da opressão espacial (MONTESSORI, 1965, p. 48).

A dimensão socioeconômica deste estudo também é relevante, visto que a neuroergonomia pode oferecer soluções de baixo custo e alto impacto para escolas em áreas vulneráveis.

Muitas vezes, a simples abertura de janelas para ventilação natural ou a introdução de áreas verdes pode transformar a dinâmica de aprendizado de uma comunidade. A democratização do acesso a espaços saudáveis de aprendizagem é uma questão de justiça social.

A arquitetura escolar não deve ser um privilégio de elites, mas um direito básico assegurado a todos os estudantes, independentemente de sua condição social, visando a equidade nas oportunidades de sucesso acadêmico.

Outro ponto fulcral reside no impacto da temperatura e da acústica sobre a carga cognitiva. Salas de aula com ruído excessivo ou conforto térmico inadequado forçam o cérebro a desviar recursos energéticos da aprendizagem para a autorregulação e para a filtragem de distrações.

A neuroergonomia estuda esses limiares de tolerância e propõe materiais e disposições espaciais que minimizem o estresse sensorial. O objetivo é criar um "conforto neurológico" que permita ao aluno dedicar sua capacidade total às atividades pedagógicas, reduzindo o esforço desnecessário e potencializando a criatividade e a colaboração.

O papel do gestor escolar e do professor nesse processo é de vigilância e adaptação. Eles devem ser capacitados para identificar como o ambiente está afetando o comportamento da turma. Muitas vezes, o que é interpretado como indisciplina ou falta de interesse pode ser uma resposta biológica a uma sala abafada, mal iluminada ou visualmente ruidosa.

A formação docente em neuroergonomia permite que o educador utilize o espaço como uma ferramenta didática ativa, ajustando a luz, a disposição das carteiras e o contato com o exterior conforme os objetivos da aula e o nível de energia dos alunos.

Diante do cenário apresentado, o objetivo geral deste artigo é analisar o impacto dos princípios neuroergonômicos no ambiente de aprendizagem, com foco no design biofílico e na iluminação circadiana. Para isso, os objetivos específicos buscam: a) mapear a relação entre o ritmo circadiano e a performance cognitiva discente; b) discutir os benefícios da biofilia na redução do cortisol e na restauração da atenção; c) examinar as limitações das salas de aula tradicionais frente aos novos achados da neurociência; e d) propor diretrizes básicas de intervenção arquitetônica para a promoção de espaços educativos saudáveis.

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras de referência em neurociência, psicologia ambiental e arquitetura pedagógica.

O estudo busca integrar saberes técnicos para construir uma argumentação que fundamente a reforma dos espaços escolares. A análise pauta-se na premissa de que a inovação na educação deve passar, necessariamente, pela inovação do lugar onde ela ocorre, garantindo que o hardware (o prédio) esteja em harmonia com o software (o cérebro) dos estudantes.

O artigo divide-se em quatro seções principais. Além desta introdução, a segunda seção tratará dos fundamentos fisiológicos da neuroergonomia. A terceira seção detalha a metodologia e o referencial bibliográfico utilizado.

A quarta seção dedicar-se-á à análise das estratégias de design biofílico e circadiano. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados, reforçando a tese de que a arquitetura escolar é um componente indissociável da excelência pedagógica e do bem-estar humano na era do conhecimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Fisiologia do Ambiente: Luz, Hormônios e Cognição

A neuroergonomia educacional parte do pressuposto de que o cérebro não processa informações de forma isolada, mas em constante diálogo com os estímulos sensoriais provenientes do entorno.

O principal desses estímulos é a radiação luminosa, que atua no sistema nervoso central por meio de uma via não visual composta pelas células ganglionares da retina intrinsecamente fotossensíveis (ipRGCs).

Estas células possuem um fotopigmento chamado melanopsina, que é particularmente sensível ao espectro da luz azul, enviando sinais diretamente ao núcleo supraquiasmático do hipotálamo.

Este núcleo funciona como o marcapasso central do ritmo circadiano, coordenando a liberação de cortisol durante o dia para manter o estado de alerta e a supressão da melatonina, que deve ser secretada apenas ao anoitecer para facilitar o repouso.

Em ambientes escolares saturados de luz artificial fria e constante, esse equilíbrio é frequentemente rompido, gerando um estado de estresse biológico que compromete a atenção sustentada.

A relação entre o design espacial e a arquitetura cerebral estende-se ao conceito de "neuroplasticidade dependente de contexto", que postula que o ambiente físico atua como um modulador da densidade sináptica e da complexidade dendrítica.

Ambientes escolares que oferecem o que a neurociência denomina como "enriquecimento ambiental" — caracterizado por variabilidade sensorial, estímulos visuais organizados e áreas de livre exploração — promovem um aumento na expressão do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF).

O BDNF é uma proteína essencial para a sobrevivência dos neurônios existentes e para o crescimento de novos ramos dendríticos, fundamentais para a plasticidade necessária ao aprendizado.

Em contrapartida, salas de aula desprovidas de estímulos naturais e marcadas pela monotonia arquitetônica podem induzir a uma forma de "pobreza sináptica", onde a falta de desafio sensorial resulta em uma menor conectividade entre as áreas corticais responsáveis pela resolução de problemas complexos.

A eficiência da comunicação sináptica é também severamente impactada pela poluição acústica e pela má gestão da reverberação sonora dentro do espaço educativo. Sob a ótica da neuroergonomia, o ruído não é apenas um fator de distração, mas um agente de "estresse auditivo" que sobrecarrega o tálamo e o córtex auditivo primário.

Quando um aluno é exposto a ambientes com tratamento acústico deficiente, o cérebro precisa alocar recursos massivos para o processo de "separação auditiva" (auditory stream segregation), tentando isolar a voz do professor do ruído de fundo (como ventiladores, tráfego externo ou conversas paralelas).

Esse esforço persistente esgota rapidamente as reservas de glicose no córtex pré-frontal, levando à fadiga executiva prematura. Consequentemente, a capacidade do estudante de manter o controle inibitório e a memória de trabalho declina bruscamente, transformando a sala de aula em um ambiente de luta biológica pela atenção, em vez de um espaço de absorção intelectual tranquila.

Ademais, a neuroergonomia investiga a "proxêmica cognitiva", ou seja, como a disposição espacial das carteiras e a densidade de ocupação afetam a sensação de segurança e a ativação da amígdala.

O cérebro humano possui sistemas de monitoramento de espaço peripessoal que, quando violados por ambientes superlotados ou por disposições espaciais que lembram celas de confinamento, ativam o sistema nervoso simpático, elevando a produção de adrenalina.

Esse estado de alerta constante, embora útil para a sobrevivência em ambientes hostis, é antagônico ao aprendizado, que exige a ativação do sistema parassimpático para a entrada no modo de "absorção e digestão" da informação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, o design biofílico que utiliza a fluidez de formas orgânicas e o zoneamento inteligente do espaço não atua apenas na organização física, mas na regulação do sistema límbico, criando uma "atmosfera de acolhimento biológico" que é o pré-requisito para qualquer tentativa de inovação pedagógica ou tecnológica.

A manutenção de um ritmo circadiano saudável é condição sine qua non para a consolidação da memória de longo prazo e para o funcionamento das funções executivas no córtex pré-frontal. Quando a iluminação escolar é estática e desvinculada do ciclo solar, ocorre uma dessincronia que afeta a temperatura corporal interna e a eficiência sináptica.

Alunos submetidos a ambientes com iluminação circadiana dinâmica — que mimetiza a temperatura de cor e a intensidade do sol ao longo do dia — apresentam menores níveis de sonolência diurna e uma melhora significativa na velocidade de processamento cognitivo.

A luz, portanto, deixa de ser apenas um recurso de visibilidade para se tornar um "nutriente" neurobiológico que, se mal administrado, atua como um fator de declínio no rendimento acadêmico. Sobre o impacto da luz na química cerebral, Lieberman (1991) destaca:

> A luz é o combustível principal da nossa saúde e inteligência. Ela entra pelos olhos não apenas para nos permitir ver, mas para regular todo o nosso sistema endócrino e nervoso. Uma sala de aula mal iluminada ou com iluminação artificial inadequada é, tecnicamente, um ambiente de privação sensorial que força o cérebro a trabalhar em condições adversas, resultando em fadiga crônica e bloqueios no fluxo criativo (LIEBERMAN, 1991, p. 64).

Além da regulação hormonal, a neuroergonomia investiga o fenômeno da "carga cognitiva ambiental". Este conceito refere-se ao esforço extra que o cérebro precisa realizar para ignorar ruídos, lidar com o calor excessivo ou processar uma poluição visual desnecessária.

Quando a infraestrutura escolar falha em prover conforto térmico e acústico, o cérebro entra em um modo de "gerenciamento de crise", desviando energia do hipocampo (foco do aprendizado) para os sistemas de autorregulação.

Em salas de aula ruidosas, por exemplo, o esforço inibitório para filtrar sons irrelevantes reduz a capacidade da memória de trabalho, dificultando a retenção de conceitos novos e aumentando a irritabilidade e a indisciplina, que são, em última análise, sintomas de exaustão sensorial.

O design biofílico complementa a adequação luminosa ao oferecer o que a psicologia ambiental chama de "restauração da atenção". A vida em ambientes puramente artificiais, com ângulos retos, superfícies plásticas e ausência de vida vegetal, é interpretada pelo cérebro como um cenário hostil que demanda atenção direcionada constante.

Por outro lado, o contato visual com elementos naturais — como plantas, madeira ou o movimento da água — ativa a "atenção involuntária" ou fascinação suave. Esse estado permite que as reservas de atenção focada se recuperem, funcionando como um reset biológico no meio da jornada escolar.

A biofilia na arquitetura pedagógica não é, portanto, um luxo paisagístico, mas uma estratégia de engenharia cognitiva para manter o cérebro em estado de prontidão e receptividade.

A neuroplasticidade, capacidade do cérebro de se remodelar conforme os estímulos, também é influenciada pela qualidade do espaço. Ambientes "enriquecidos" — aqueles que oferecem variabilidade sensorial controlada, áreas de movimento e conexão com o exterior — estimulam a formação de novas sinapses e a neurogênese no hipocampo.

Em contraste, salas de aula monótonas e segregadas do mundo natural podem induzir a um estado de apatia sináptica. A neuroergonomia defende que o espaço deve ser provocativo e acolhedor ao mesmo tempo, oferecendo nichos de silêncio para tarefas individuais e áreas fluidas para a colaboração, respeitando a diversidade de perfis neurocognitivos dos estudantes e permitindo que o ambiente se adapte à tarefa pedagógica em curso.

A influência das cores nas paredes e mobiliário também deve ser analisada sob o crivo da fisiologia. Cores com comprimentos de onda curtos (como azuis e verdes suaves) tendem a reduzir a pressão arterial e

a atividade do sistema nervoso simpático, sendo ideais para ambientes de estudo profundo. Já tons vibrantes e quentes podem ser úteis em áreas de socialização e artes, pois estimulam a comunicação e a energia física.

O erro da arquitetura escolar tradicional foi a aplicação de cores frias e impessoais em todo o complexo, o que gera uma sensação de assepsia hospitalar ou carcerária, inibindo o sentimento de pertencimento e de segurança psicológica, que são precursores biológicos necessários para que o aprendizado ocorra sem a resistência do medo ou da ansiedade.

Outro aspecto fundamental é a qualidade do ar e a ventilação natural. A concentração de CO2 em salas fechadas e superlotadas é um dos principais inibidores do rendimento cognitivo. Níveis elevados de dióxido de carbono reduzem a oxigenação cerebral e provocam letargia e dores de cabeça.

A neuroergonomia preconiza que a renovação do ar deve ser constante e, preferencialmente, conectada ao jardim ou áreas externas, permitindo que os fitocidas (compostos orgânicos liberados por plantas) entrem na sala de aula.

Estudos indicam que a inalação desses compostos reduz a atividade do sistema nervoso estressado e fortalece o sistema imunológico, criando um ciclo virtuoso de saúde e produtividade intelectual entre alunos e professores. Sobre a integração entre corpo e espaço, Pallasmaa (2011) reflete:

> A arquitetura não deve ser apenas um exercício visual, mas uma experiência multissensorial. O espaço educa através da pele, do olfato e do som. Uma escola que ignora os sentidos e a biologia humana é uma escola que nega a própria natureza do aprendizado, que é um ato encarnado. O verdadeiro design pedagógico é aquele que abraça o corpo e permite que a mente habite o espaço com conforto e dignidade (PALLASMAA, 2011, p. 39).

Conclui-se que a transição para uma escola neuroergonômica exige uma mudança de mentalidade dos gestores e arquitetos. O custo de uma iluminação adequada ou de um projeto biofílico é infinitamente menor do que o custo social e econômico de gerações de estudantes com defasagem de aprendizado e problemas de saúde mental crônicos.

Investir na fisiologia do ambiente é investir na infraestrutura mais importante de qualquer nação: o potencial intelectual de sua juventude. A arquitetura deve parar de ser um obstáculo ao cérebro e passar a ser o seu maior catalisador, transformando a sala de aula em um laboratório de bem-estar onde o ato de aprender seja não apenas eficiente, mas biologicamente prazeroso..

Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

A estrutura metodológica deste trabalho alicerça-se na abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, voltada para a integração transdisciplinar entre a neurociência, a cronobiologia e o design arquitetônico. Segundo a perspectiva de Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é o instrumento adequado para investigar fenômenos complexos que não podem ser reduzidos a métricas simplistas, permitindo uma compreensão profunda das nuances que regem a interação entre o sujeito e o seu entorno.

O estudo não se limita a descrever espaços, mas busca analisar as repercussões funcionais e subjetivas que esses espaços exercem sobre o processo de aprendizagem, utilizando a neuroergonomia como lente teórica principal.

O delineamento da pesquisa caracteriza-se como um levantamento bibliográfico sistemático e documental. A fase de levantamento foi realizada em bases de dados de alto impacto, como PubMed, ScienceDirect e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores como "Neuroarquitetura", "Design Biofílico", "Iluminação Circadiana" e "Rendimento Acadêmico".

Foram selecionados artigos científicos, teses e dissertações publicados majoritariamente entre 2018 e 2026, garantindo a contemporaneidade das evidências biotecnológicas, ao mesmo tempo em que se recorreu a autores fundamentais da psicologia ambiental e da arquitetura fenomenológica para estabelecer as bases teóricas do argumento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A análise documental concentrou-se nos parâmetros construtivos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre ambientes saudáveis.

O objetivo foi contrastar as normas de construção escolar vigentes no Brasil com os novos achados da neurociência aplicada ao design. A metodologia buscou identificar o hiato entre o que a legislação exige em termos de infraestrutura básica e o que a biologia do aprendizado demanda em termos de otimização cognitiva, propondo uma atualização do olhar sobre o que constitui uma "sala de aula funcional" no século XXI.

A técnica de tratamento dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo temática, estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência.

Na fase de exploração, as fontes foram organizadas em categorias analíticas específicas: o pilar da Fotobiologia (impacto da luz no ritmo circadiano), o pilar da Biofilia (redução do estresse por meio da natureza) e o pilar da Neuroplasticidade Ambiental (estimulação sináptica por meio do design enriquecido). Esse método permitiu uma síntese integrativa que transforma dados laboratoriais em diretrizes aplicáveis à gestão e à arquitetura das escolas brasileiras.

A hermenêutica acadêmica foi empregada para interpretar os resultados de estudos clínicos sobre os níveis de cortisol e melatonina em estudantes submetidos a diferentes ambientes luminosos. A metodologia buscou "traduzir" esses dados fisiológicos para o campo da gestão escolar, transformando evidências médicas em argumentos de política educacional.

Esta ponte entre o laboratório e a sala de aula é essencial para a validade do estudo, garantindo que a proposta da neuroergonomia não seja vista apenas como uma tendência estética, mas como uma necessidade de saúde pública e de eficiência pedagógica fundamentada em fatos biológicos. Sobre a importância do rigor na pesquisa bibliográfica contemporânea, Gil (2022) destaca:

> A pesquisa bibliográfica em áreas de fronteira tecnológica exige do pesquisador uma capacidade de síntese que ultrapassa a mera compilação de textos. É necessário estabelecer diálogos entre campos que raramente se comunicam, como a biologia e a educação, para construir um conhecimento que seja capaz de responder aos novos desafios da humanidade, garantindo que a infraestrutura física acompanhe a evolução das ciências da mente (GIL, 2022, p. 172).

A investigação também utilizou o procedimento de triangulação metodológica, cruzando a literatura teórica com o mapeamento de boas práticas em projetos de "Escolas Verdes" ao redor do mundo.

Essa triangulação permitiu verificar a consistência das hipóteses levantadas, demonstrando que a aplicação do design biofílico resulta em benefícios observáveis tanto na saúde emocional quanto nos resultados em testes de atenção e memória. A metodologia, portanto, oferece um percurso seguro que vai da evidência molecular à recomendação arquitetônica, conferindo ao artigo uma robustez que transita entre a teoria científica e a prática administrativa.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo pautou-se pelo respeito absoluto à propriedade intelectual e pela imparcialidade na análise das fontes consultadas. Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, não houve a necessidade de submissão a comitês de ética com seres humanos, contudo, manteve-se o compromisso com a veracidade dos dados e com a transparência na exposição das limitações tecnológicas atuais.

A metodologia focou em oferecer uma base teórica que possa ser utilizada por gestores para fundamentar decisões de investimento em reformas e novas construções, garantindo que o dinheiro público seja aplicado em soluções que efetivamente favoreçam o desenvolvimento discente.

A sistematização final dos dados seguiu uma organização lógica que parte do micro (a célula e os hormônios) para o macro (o edifício escolar e a cidade). Esse escalonamento metodológico permitiu concluir que a sala de aula não é um elemento isolado, mas parte de uma ecologia do aprendizado que envolve luz, ar, som e natureza.

A metodologia cumpriu, assim, sua função de estruturar um pensamento complexo e multifacetado, oferecendo ao leitor um caminho claro e cientificamente embasado para compreender a urgência da neuroergonomia como pilar de uma educação verdadeiramente humanizada e biologicamente inteligente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada ao longo deste estudo permitiu concluir que a neuroergonomia educacional representa um paradigma indispensável para a modernização das instituições de ensino no século XXI. Evidenciou-se que a negligência em relação ao ambiente físico — manifestada em salas de aula com iluminação inadequada, isolamento da natureza e má qualidade do ar — atuava como um limitador silencioso do potencial intelectual dos estudantes.

A integração de princípios como o design biofílico e a iluminação circadiana não constitui um mero exercício de estética arquitetônica, mas uma intervenção de saúde pública e de otimização neurocognitiva. A escola deve ser compreendida como um organismo que respira e ilumina, capaz de sincronizar o ritmo biológico dos alunos para que o aprendizado ocorra em harmonia com a fisiologia humana.

Um dos achados mais significativos desta pesquisa refere-se ao impacto direto da luz na regulação hormonal e, consequentemente, na capacidade de foco e retenção de conteúdo. Concluiu-se que o uso indiscriminado de luz artificial fria e estática contribui para a fadiga mental e para a desregulação do ciclo sono-vigília, prejudicando a consolidação da memória.

A transição para sistemas de iluminação dinâmica, que respeitam as flutuações do ritmo circadiano, mostra-se como uma estratégia de baixo custo relativo e alto impacto no rendimento acadêmico. A iluminação deixa de ser um detalhe técnico da construção para se tornar uma variável pedagógica fundamental, exigindo que gestores e arquitetos colaborem na criação de espaços que mantenham o cérebro em estado de alerta e prontidão durante as janelas de aprendizado.

No que tange ao design biofílico, a pesquisa demonstrou que a inserção de elementos naturais no cotidiano escolar é um antídoto eficaz contra o estresse acadêmico e a exaustão sensorial. A recuperação da atenção, facilitada pelo contato com o verde e com formas orgânicas, permite que o estudante sustente o esforço cognitivo por períodos mais longos sem comprometer sua saúde emocional.

A biofilia atua como um regulador do sistema nervoso simpático, promovendo um estado de segurança psicológica que é precursor necessário para a criatividade e para a colaboração. A escola que se fecha para o mundo natural nega ao aluno um recurso biológico essencial para a restauração das suas faculdades mentais, tornando o aprendizado um fardo desnecessariamente pesado.

A dimensão ética da neuroergonomia também foi ressaltada, apontando para a responsabilidade do Estado e das instituições privadas em prover ambientes que não agridam a integridade física e mental dos usuários. O planejamento escolar deve abandonar a lógica da "caixa-preta" industrial em favor de projetos que priorizem a ventilação natural, a acústica eficiente e a flexibilidade espacial.

A desigualdade educacional no Brasil também se manifesta na infraestrutura; garantir que escolas em áreas vulneráveis recebem intervenções neuroergonômicas é uma forma de promover a equidade cognitiva, oferecendo a todos os estudantes, independentemente de sua classe social, um hardware ambiental que suporte o seu pleno desenvolvimento neuropsicológico.

Ademais, este estudo reforça a necessidade de uma formação interdisciplinar para educadores e gestores, que precisam ser capacitados para "ler" o ambiente e ajustá-lo às necessidades da turma.

O professor que compreende a influência da cor, da luz e do ruído sobre o comportamento discente torna-se um mediador mais eficiente, capaz de transformar a sala de aula em um laboratório de bem-estar.

As considerações finais sugerem que a neuroergonomia deve ser integrada aos currículos de licenciatura e arquitetura, criando uma linguagem comum entre quem constrói e quem habita o espaço educativo. A inovação pedagógica está intrinsecamente ligada à inovação espacial, e uma não pode caminhar plenamente sem a outra.

Embora este artigo tenha se pautado em uma sólida revisão bibliográfica, reconhece-se a necessidade de estudos experimentais no contexto brasileiro para mensurar os ganhos de rendimento em diferentes regiões e climas.

A limitação desta pesquisa reside na natureza teórica da discussão, mas as evidências científicas apresentadas são robustas o suficiente para fundamentar mudanças imediatas nas políticas de construção e reforma escolar. Recomenda-se que os órgãos de controle e de fomento à educação incluam critérios neuroergonômicos em seus manuais de excelência, garantindo que o ambiente escolar deixe de ser um cenário de fadiga para se tornar um catalisador de saúde e inteligência.

Em suma, a transição para uma arquitetura escolar neuroergonômica é um caminho sem volta para uma sociedade que valoriza o conhecimento. A tecnologia digital, tão presente na educação atual, deve ser equilibrada com uma infraestrutura analógica que respeite a biologia humana. Se desejamos formar cidadãos criativos, focados e saudáveis, precisamos oferecer-lhes espaços que espelham esses valores.

O design biofílico e a iluminação adequada são os pilares de uma nova dignidade pedagógica, onde a beleza do espaço e a precisão da ciência se unem para proteger e potencializar a mente humana em seu estágio mais fértil: o tempo de aprender.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de ensino**. Brasília, DF: MEC, 2006.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: **o que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Rio de Janeiro: Agir, 2011.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KAPLAN, Stephen. **The restorative benefits of nature: toward an integrative framework.** Journal of Environmental Psychology, v. 15, n. 3, p. 169-182, 1995.

KELLERT, Stephen R.; CALABRESE, Elizabeth F. **The practice of biophilic design**. London: [s. n.], 2015.

LIBERMAN, Jacob. **Light: medicine of the future**. Santa Fe: Bear & Company, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: **teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: **a descoberta da criança. Tradução de Aury Azélio Brunetti.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ROBBINS, Russ. **The importance of circadian rhythm in education**. New York: Academic Press, 2022.

TERRAPIN BRIGHT GREEN. **14 patterns of biophilic design**: **improving health and well-being in the built environment.** New York: Terrapin Bright Green LLC, 2014.

ZEISEL, John. **Inquiry by design**: **environment/behavior/neuroscience in architecture, interiors, landscape, and planning.** New York: W. W. Norton & Company, 2006.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

NEUROPSICOPEDAGOGIA E AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano,2012; Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia e Aprendizagem,2023 Professor(a) da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender o papel da Neuropsicopedagogia no desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas às dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando sua importância na identificação dos fatores que interferem na aprendizagem e na construção de práticas educativas mais inclusivas e eficientes. Busca ainda refletir sobre a atuação do neuropsicopedagogo no contexto escolar, a importância da avaliação neuropsicopedagógica e o papel da parceria entre escola, família e profissionais especializados na promoção do desenvolvimento infantil. Para tanto, a pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Relvas (2018), Fonseca (2014), Lent (2019), Vygotsky (1998), Freire (1996), Bossa (2007), entre outros autores que discutem aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, Neurociência, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. A análise dessas contribuições possibilitou compreender a importância do olhar neuropsicopedagógico para a identificação das dificuldades de aprendizagem e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Os resultados apontam que a Neuropsicopedagogia favorece a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem e possibilita intervenções mais eficazes diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. As análises evidenciam que a utilização de estratégias fundamentadas no conhecimento do funcionamento cerebral contribui para o fortalecimento das habilidades cognitivas, da autonomia, da autoestima, da motivação e do desempenho acadêmico das crianças. Além disso, demonstram que a atuação integrada entre escola, família e profissionais especializados potencializa os resultados das intervenções e favorece a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Dificuldades; Intervenção; Desenvolvimento Cognitivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido que a aprendizagem humana constitui um processo dinâmico e complexo que envolve a interação de fatores cognitivos, emocionais, sociais, biológicos e culturais. Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças desenvolvem competências fundamentais relacionadas à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico, à comunicação e à construção de conhecimentos que servirão como base para toda a sua trajetória escolar.

Entretanto, nem todos os estudantes apresentam o mesmo ritmo de desenvolvimento, sendo comum a ocorrência de dificuldades que podem comprometer o desempenho acadêmico e interferir no desenvolvimento integral da criança.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem e desenvolver estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia destaca-se como uma importante área interdisciplinar voltada para o estudo da aprendizagem humana e para a construção de intervenções que consideram a relação entre cérebro, comportamento e educação.

A Neuropsicopedagogia integra conhecimentos da Neurociência, da Psicologia, da Pedagogia e de outras áreas relacionadas ao desenvolvimento humano, buscando compreender como o cérebro aprende, processa informações, desenvolve habilidades cognitivas e responde aos estímulos recebidos ao longo da vida.

Essa área do conhecimento possibilita uma análise mais ampla das dificuldades de aprendizagem, permitindo identificar fatores neurológicos, emocionais e pedagógicos que podem interferir no desempenho escolar dos estudantes. Dessa forma, a atuação neuropsicopedagógica não se limita à observação das dificuldades apresentadas pela criança, mas busca compreender suas causas, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento.

Os avanços das pesquisas neurocientíficas têm demonstrado que a aprendizagem depende do funcionamento integrado de diferentes estruturas cerebrais responsáveis por processos como atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e funções executivas.

Quando ocorrem alterações ou dificuldades em algumas dessas funções, o desenvolvimento escolar pode ser comprometido, exigindo intervenções específicas e acompanhamento especializado. Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia oferece importantes instrumentos para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e acadêmicas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se de diversas maneiras, incluindo problemas relacionados à leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico-matemático, organização das tarefas escolares, atenção, memória e compreensão de conteúdos.

Muitas vezes, essas dificuldades são interpretadas como desinteresse, falta de esforço ou problemas comportamentais, quando, na realidade, podem estar associadas a fatores mais complexos relacionados ao desenvolvimento neurocognitivo da criança. A ausência de intervenções adequadas pode resultar em prejuízos significativos para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes, favorecendo situações de fracasso escolar, baixa autoestima e desmotivação.

Nesse contexto, a atuação do neuropsicopedagogo torna-se fundamental para compreender os mecanismos envolvidos na aprendizagem e identificar estratégias capazes de promover o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Seu trabalho envolve a realização de avaliações, observações e intervenções que permitem compreender a forma como a criança aprende, identificar possíveis dificuldades e desenvolver ações voltadas para a superação dos obstáculos encontrados durante o processo educativo. Além disso, a Neuropsicopedagogia busca orientar professores, gestores escolares e familiares, promovendo uma atuação integrada em benefício do desenvolvimento da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro aspecto relevante refere-se à importância das emoções no processo de aprendizagem. Estudos desenvolvidos no campo da Neurociência demonstram que fatores emocionais exercem influência direta sobre a capacidade de atenção, memória e construção do conhecimento. Crianças que se sentem acolhidas, seguras e motivadas tendem a apresentar melhores condições para aprender e desenvolver suas habilidades acadêmicas.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia considera não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os fatores emocionais e sociais que influenciam o desenvolvimento humano. A construção de práticas educativas fundamentadas nos conhecimentos da Neuropsicopedagogia também contribui para a promoção da educação inclusiva.

Ao reconhecer que cada estudante possui características próprias e formas diferentes de aprender, torna-se possível desenvolver estratégias pedagógicas mais flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Essa perspectiva favorece a valorização das diferenças e fortalece o compromisso com uma educação capaz de garantir oportunidades reais de aprendizagem para todos.

A aprendizagem humana é um processo complexo que envolve diferentes fatores biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo desenvolve habilidades que lhe permitem compreender o ambiente em que está inserido, construir conhecimentos e estabelecer relações com outras pessoas.

No contexto escolar, esse processo ganha ainda mais relevância, uma vez que a educação formal tem a responsabilidade de promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e possibilitem a construção de competências fundamentais para a vida em sociedade.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental representam uma etapa decisiva para o desenvolvimento acadêmico da criança. Nesse período, os estudantes iniciam a consolidação das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico, à interpretação e à resolução de problemas.

Essas competências constituem a base para as aprendizagens futuras e influenciam diretamente o desempenho escolar ao longo da trajetória educacional. Entretanto, nem todos os alunos conseguem acompanhar esse processo da mesma forma, sendo comum a presença de dificuldades que podem interferir no desenvolvimento da aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem representam uma das principais preocupações da educação contemporânea. Muitas crianças apresentam obstáculos relacionados à leitura, à escrita, à atenção, à memória, à linguagem e ao raciocínio lógico, comprometendo seu desempenho acadêmico e sua participação nas atividades escolares.

Quando essas dificuldades não são identificadas e acompanhadas adequadamente, podem gerar consequências significativas, como baixo rendimento escolar, desmotivação, insegurança, baixa autoestima e até mesmo abandono dos estudos.

Diante dessa realidade, surge a necessidade de compreender os processos envolvidos na aprendizagem e desenvolver estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia destaca-se como uma importante área interdisciplinar que busca compreender a relação entre cérebro, comportamento e aprendizagem, integrando conhecimentos da Neurociência, da Psicologia e da Pedagogia para analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento humano.

A Neuropsicopedagogia surgiu a partir da necessidade de ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem, considerando não apenas os aspectos pedagógicos envolvidos na construção do conhecimento, mas também os fatores neurológicos e emocionais que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Seu principal objetivo consiste em investigar como o cérebro aprende, identificar possíveis dificuldades e desenvolver intervenções que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Segundo Relvas (2018), a Neuropsicopedagogia possibilita compreender os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem e oferece importantes subsídios para a construção de práticas educativas mais eficientes. Ao compreender como o cérebro processa informações, desenvolve memórias e responde aos estímulos ambientais, torna-se possível elaborar estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os avanços das pesquisas em Neurociência demonstram que a aprendizagem depende do funcionamento integrado de diferentes áreas cerebrais responsáveis por funções como atenção, memória, linguagem, percepção, planejamento e controle das emoções. Esses conhecimentos têm contribuído significativamente para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes no contexto educacional.

Outro aspecto importante refere-se à plasticidade cerebral, capacidade que o cérebro possui de modificar-se continuamente em resposta às experiências vividas. Essa característica demonstra que a aprendizagem pode ser estimulada e fortalecida por meio de intervenções adequadas, reforçando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as características e necessidades de cada estudante.

Além dos aspectos cognitivos, a Neuropsicopedagogia também considera a influência das emoções no processo de aprendizagem. Estudos demonstram que fatores emocionais como motivação, autoestima, segurança e interesse exercem papel fundamental na construção do conhecimento. Crianças que se sentem acolhidas e valorizadas apresentam maiores possibilidades de desenvolver suas capacidades e participar ativamente das atividades escolares.

Nesse sentido, a atuação do neuropsicopedagogo não se limita à identificação das dificuldades de aprendizagem. Seu trabalho envolve a realização de avaliações, observações e intervenções que permitem compreender o estudante em sua totalidade, considerando suas potencialidades, desafios e necessidades específicas. Além disso, o profissional atua em parceria com professores, gestores escolares e familiares, contribuindo para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes.

A educação inclusiva também fortalece a importância da Neuropsicopedagogia no contexto escolar. Em uma sociedade cada vez mais comprometida com o respeito à diversidade, torna-se fundamental desenvolver práticas capazes de atender às diferentes formas de aprender presentes nas salas de aula. O olhar neuropsicopedagógico contribui para a valorização das singularidades dos estudantes e para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as discussões sobre a Neuropsicopedagogia e suas possibilidades de atuação na educação. Compreender os processos de aprendizagem e desenvolver estratégias fundamentadas em conhecimentos científicos representa importante caminho para promover o sucesso escolar e garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A Neuropsicopedagogia constitui uma área de conhecimento relativamente recente, mas que vem ganhando destaque no cenário educacional devido à sua capacidade de integrar diferentes saberes relacionados ao desenvolvimento humano. Ao reunir conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia, essa área busca compreender como o cérebro aprende, processa informações e desenvolve habilidades cognitivas ao longo da vida.

A aprendizagem não ocorre de maneira isolada. Trata-se de um fenômeno complexo que depende da interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais e ambientais. Dessa forma, compreender como o cérebro funciona torna-se fundamental para identificar as condições que favorecem ou dificultam a construção do conhecimento.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), aprender significa modificar o cérebro por meio da formação de novas conexões neurais. Sempre que o indivíduo participa de uma experiência significativa de aprendizagem, diferentes áreas cerebrais são ativadas, fortalecendo circuitos responsáveis pela aquisição e consolidação dos conhecimentos.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia busca compreender como funções cognitivas como atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e funções executivas participam do processo de aprendizagem. Essas funções são essenciais para o desenvolvimento das habilidades escolares e influenciam diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A atenção constitui uma das funções cognitivas mais importantes para a aprendizagem. Ela permite selecionar informações relevantes e manter o foco durante a realização de atividades. Crianças que apresentam dificuldades atencionais podem encontrar obstáculos para acompanhar explicações, concluir tarefas e organizar informações, comprometendo seu desenvolvimento escolar.

A memória também desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. É por meio dela que as informações são armazenadas, organizadas e recuperadas quando necessário. As dificuldades relacionadas à memória podem interferir na aquisição de conteúdos e na consolidação das aprendizagens.

Outro aspecto relevante refere-se às funções executivas, conjunto de habilidades responsáveis pelo planejamento, organização, autocontrole e tomada de decisões. Essas funções permitem que o estudante organize suas ações, estabeleça metas e desenvolva estratégias para resolver problemas, sendo fundamentais para o sucesso escolar.

A linguagem constitui outro elemento central para a aprendizagem. Por meio dela, a criança comunica ideias, compreende informações e participa das interações sociais. Alterações no desenvolvimento da linguagem podem gerar impactos significativos na alfabetização e no desempenho acadêmico.

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outras pessoas. Essa compreensão reforça a importância do ambiente escolar e das relações estabelecidas entre professores, estudantes e familiares para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Além dos aspectos cognitivos, a Neuropsicopedagogia também considera a influência das emoções sobre a aprendizagem. Sentimentos como motivação, interesse e segurança favorecem o desenvolvimento do conhecimento, enquanto emoções negativas podem dificultar a participação e o desempenho dos estudantes.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia oferece uma visão ampla e integrada dos processos de aprendizagem, possibilitando compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes e desenvolver estratégias que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

DESAFIOS ENCONTRADOS NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO

As dificuldades de aprendizagem constituem uma realidade presente em grande parte das instituições educacionais e representam um dos principais desafios enfrentados por professores, gestores, famílias e profissionais especializados. Sob o olhar da Neuropsicopedagogia, essas dificuldades não são compreendidas apenas como problemas relacionados ao desempenho escolar, mas como fenômenos complexos que envolvem aspectos neurológicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Essa compreensão mais ampla possibilita identificar fatores que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano escolar e favorece a construção de intervenções mais adequadas às necessidades dos estudantes (FONSECA, 2014).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que ocorre a consolidação das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, torna-se comum a identificação de crianças que apresentam dificuldades para acompanhar o ritmo da turma. Algumas demonstram dificuldades para reconhecer letras, formar palavras, compreender textos, memorizar conteúdos ou resolver problemas matemáticos. Em muitos casos, essas dificuldades são interpretadas de maneira equivocada, sendo associadas à falta de interesse, preguiça ou desatenção, quando na realidade podem estar relacionadas a questões mais complexas que exigem investigação especializada (FONSECA, 2014).

Segundo o autor (2014), as dificuldades de aprendizagem podem resultar de alterações em processos cognitivos fundamentais para o desenvolvimento escolar. Funções como atenção, memória, linguagem, percepção e funções executivas desempenham papel essencial na aprendizagem e, quando apresentam algum comprometimento, podem interferir diretamente no desempenho acadêmico da criança.

A atenção constitui uma das funções mais importantes para a aprendizagem. Ela permite que o estudante selecione estímulos relevantes, mantenha o foco nas atividades e acompanhe as explicações realizadas pelo professor. Quando existem dificuldades relacionadas à atenção, a criança pode apresentar dificuldades

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

para concluir tarefas, acompanhar instruções e organizar suas atividades escolares. Essas situações costumam gerar prejuízos significativos para o desenvolvimento acadêmico e podem comprometer a aquisição de novas aprendizagens.

A memória também ocupa papel fundamental no processo educativo. Por meio dela, as informações são registradas, armazenadas e recuperadas quando necessário. Dificuldades relacionadas à memória podem afetar a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática e de outros conteúdos escolares. Crianças que apresentam dificuldades para memorizar informações frequentemente necessitam de estratégias diferenciadas que favoreçam a consolidação do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se às funções executivas, conjunto de habilidades responsáveis pelo planejamento, organização, autocontrole, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas. Essas funções permitem que o estudante organize suas ações e desenvolva estratégias adequadas para enfrentar desafios escolares. Alterações nessas habilidades podem gerar dificuldades na realização das tarefas, comprometendo o desempenho acadêmico e a autonomia do estudante.

Além dos fatores cognitivos, a Neuropsicopedagogia destaca a importância dos aspectos emocionais na aprendizagem. Crianças que vivenciam situações de ansiedade, insegurança, baixa autoestima ou dificuldades emocionais podem apresentar comprometimento em sua capacidade de concentração e participação nas atividades escolares. As emoções exercem influência direta sobre o funcionamento cerebral e sobre a forma como o indivíduo constrói conhecimentos.

Segundo Relvas (2018), não existe aprendizagem sem emoção. O cérebro aprende melhor quando o estudante encontra significado nas experiências vividas e sente-se motivado a participar do processo educativo. Dessa forma, compreender o estado emocional da criança torna-se indispensável para a identificação das dificuldades de aprendizagem e para o planejamento de intervenções adequadas.

O ambiente familiar também exerce grande influência sobre o desenvolvimento escolar. Situações de conflitos familiares, ausência de acompanhamento escolar, dificuldades socioeconômicas ou falta de estímulos adequados podem interferir negativamente no processo de aprendizagem. A Neuropsicopedagogia considera esses fatores durante a avaliação, reconhecendo que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre diferentes contextos e experiências (RELVAS, 2018).

Outro desafio importante refere-se à identificação precoce das dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças permanecem durante anos enfrentando obstáculos escolares sem receber o acompanhamento adequado. Quando as dificuldades não são reconhecidas e tratadas precocemente, podem ocorrer prejuízos cumulativos que afetam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social do estudante (RELVAS, 2018).

Diante dessa realidade, a Neuropsicopedagogia busca promover uma compreensão mais ampla das dificuldades de aprendizagem, valorizando a singularidade de cada estudante e reconhecendo que diferentes fatores podem influenciar seu desenvolvimento. Essa perspectiva favorece a construção de práticas mais inclusivas e comprometidas com a promoção da aprendizagem.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

As intervenções neuropsicopedagógicas têm como objetivo favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e acadêmicas dos estudantes, promovendo condições mais adequadas para a aprendizagem. Essas intervenções são planejadas a partir da identificação das necessidades individuais da criança e buscam desenvolver estratégias capazes de potencializar suas capacidades e minimizar os impactos das dificuldades encontradas (BOSSA, 2007).

O primeiro passo para a realização de uma intervenção neuropsicopedagógica consiste na avaliação. Esse processo permite identificar as características do estudante, compreender sua forma de aprender e reconhecer possíveis fatores que estejam interferindo em seu desenvolvimento. A avaliação envolve observações,

entrevistas, análise de atividades escolares e aplicação de instrumentos específicos que possibilitam uma compreensão mais ampla do funcionamento cognitivo e comportamental da criança.

Segundo Bossa (2007), a avaliação deve considerar o estudante em sua totalidade, analisando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também fatores emocionais, sociais e familiares que possam influenciar o processo de aprendizagem. Essa visão integral favorece a elaboração de estratégias mais adequadas às necessidades apresentadas.

Após a avaliação, são planejadas intervenções específicas voltadas para o fortalecimento das habilidades que apresentam maior necessidade de desenvolvimento. Essas intervenções podem envolver atividades relacionadas à atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, organização das tarefas e funções executivas (BOSSA, 2007).

As atividades lúdicas ocupam lugar de destaque nas intervenções neuropsicopedagógicas. Jogos, brincadeiras, desafios e atividades interativas estimulam diferentes áreas do cérebro e favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas de forma prazerosa e significativa. Além de contribuir para a aprendizagem, essas atividades fortalecem a motivação e o interesse dos estudantes.

A utilização de jogos pedagógicos apresenta resultados positivos no desenvolvimento da atenção, da memória e do raciocínio lógico. Jogos de sequência, quebra-cabeças, atividades de associação e desafios de resolução de problemas estimulam importantes funções cognitivas relacionadas ao desempenho escolar (BOSSA, 2007).

Outra estratégia amplamente utilizada refere-se ao trabalho com leitura e linguagem. A leitura compartilhada, a contação de histórias, a interpretação de textos e as atividades de consciência fonológica favorecem o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização e para a compreensão textual. Essas práticas contribuem para ampliar o vocabulário, fortalecer a linguagem e estimular a construção de significados (BOSSA, 2007).

O fortalecimento das funções executivas também representa importante objetivo das intervenções neuropsicopedagógicas. Atividades que envolvem planejamento, organização, controle da impulsividade e resolução de problemas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios acadêmicos.

Além das atividades direcionadas aos estudantes, a Neuropsicopedagogia também desenvolve ações de orientação junto aos professores. A formação e o acompanhamento dos educadores possibilitam a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos, favorecendo a aprendizagem dentro da sala de aula. O trabalho colaborativo entre neuropsicopedagogo e professor amplia as possibilidades de intervenção e fortalece os resultados obtidos (BOSSA, 2007).

A participação da família também é considerada fundamental nesse processo. Os responsáveis recebem orientações sobre formas de estimular a aprendizagem em casa, acompanhar as atividades escolares e fortalecer a autoestima da criança. Quando família e escola atuam de maneira integrada, as oportunidades de desenvolvimento tornam-se mais significativas e consistentes.

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação realizada por pessoas mais experientes. Essa compreensão reforça a importância do trabalho conjunto entre profissionais da educação, familiares e estudantes na construção do conhecimento.

Dessa forma, as intervenções neuropsicopedagógicas representam importantes instrumentos para a promoção da aprendizagem e para a superação das dificuldades escolares. Ao considerar os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos envolvidos no desenvolvimento humano, a Neuropsicopedagogia contribui para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com o sucesso escolar dos estudantes (VYGOTSKY, 1998).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como objetivo analisar a importância da Neuropsicopedagogia na compreensão das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de investigar conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema, possibilitando uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem e das práticas neuropsicopedagógicas desenvolvidas no contexto educacional.

A pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais publicados em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados ao objeto de estudo. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador reunir informações já produzidas por diferentes autores, favorecendo a construção de reflexões teóricas fundamentadas e contribuindo para a ampliação do conhecimento científico.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma análise mais aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando aspectos subjetivos relacionados à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Diferentemente da abordagem quantitativa, que prioriza dados estatísticos, a pesquisa qualitativa busca compreender significados, interpretações e relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos.

O estudo foi desenvolvido por meio da análise de obras de autores reconhecidos nas áreas da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Neuropsicopedagogia. Entre os principais referenciais teóricos utilizados destacam-se Cosenza e Guerra (2011), Relvas (2018), Lent (2019), Fonseca (2014), Vygotsky (1998), Freire (1996), Bossa (2007), Fernández (1991), entre outros pesquisadores que contribuíram para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre Neuropsicopedagogia, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, foram selecionados materiais que apresentavam maior relevância para a construção da fundamentação teórica da pesquisa. Após essa etapa, realizou-se a leitura analítica e interpretativa das obras escolhidas, identificando conceitos, teorias e práticas relacionadas ao tema investigado.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que contemplam os principais aspectos abordados na pesquisa: a compreensão dos processos de aprendizagem, os desafios encontrados nas dificuldades de aprendizagem e as estratégias de intervenção neuropsicopedagógica desenvolvidas no contexto escolar. Essa organização permitiu estabelecer relações entre os diferentes conceitos estudados e compreender de que forma a Neuropsicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de compreender os fatores que interferem na aprendizagem e de desenvolver práticas educativas capazes de atender às demandas presentes nas escolas contemporâneas. Diante do aumento dos casos de dificuldades de aprendizagem e da valorização da educação inclusiva, torna-se fundamental ampliar os estudos relacionados à Neuropsicopedagogia e às suas possibilidades de atuação no ambiente escolar.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram a construção de uma análise crítica e reflexiva sobre a importância da Neuropsicopedagogia na educação, contribuindo para ampliar os debates sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a Neuropsicopedagogia desempenha papel relevante na compreensão dos processos de aprendizagem e na construção de estratégias voltadas para a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A integração entre conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia possibilita uma análise mais ampla do desenvolvimento humano, permitindo compreender os múltiplos fatores que influenciam a construção do conhecimento.

Os estudos analisados demonstraram que a aprendizagem não depende exclusivamente das capacidades intelectuais do estudante, mas resulta da interação entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e biológicos. Atenção, memória, linguagem, funções executivas, motivação e emoções constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e influenciam diretamente o desempenho escolar das crianças.

A pesquisa evidenciou que as dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas como limitações permanentes ou incapacidade para aprender. Muitas vezes, essas dificuldades estão relacionadas a fatores específicos que podem ser identificados e trabalhados por meio de intervenções adequadas. Nesse sentido, o olhar neuropsicopedagógico permite compreender o estudante de forma integral, valorizando suas potencialidades e reconhecendo suas necessidades individuais.

Outro aspecto importante identificado refere-se à relevância da avaliação neuropsicopedagógica no processo de identificação das dificuldades de aprendizagem. Por meio de observações, análises e instrumentos específicos, torna-se possível compreender a forma como o estudante aprende e identificar fatores que possam estar interferindo em seu desenvolvimento escolar. Essas informações são fundamentais para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficientes e personalizadas.

As intervenções neuropsicopedagógicas demonstraram ser importantes instrumentos para favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e acadêmicas dos estudantes. Atividades lúdicas, jogos pedagógicos, estratégias de leitura, exercícios de atenção e memória, fortalecimento das funções executivas e acompanhamento individualizado constituem recursos que contribuem significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem.

Também foi possível compreender que a atuação do neuropsicopedagogo não se limita ao atendimento direto ao estudante. Seu trabalho envolve orientação aos professores, apoio às famílias e participação na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa atuação colaborativa fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de sucesso escolar.

A participação da família revelou-se igualmente importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Quando existe parceria entre escola e responsáveis, as intervenções tornam-se mais eficazes e as oportunidades de desenvolvimento são ampliadas. O acompanhamento familiar contribui para fortalecer a autoestima, a motivação e a confiança da criança em seu próprio potencial.

Outro ponto relevante observado durante a pesquisa refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Os conhecimentos produzidos pela Neurociência e pela Neuropsicopedagogia oferecem importantes subsídios para a prática pedagógica, tornando fundamental que professores e gestores tenham acesso a essas informações para qualificar sua atuação profissional.

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo reforçam a importância da construção de ambientes escolares acolhedores, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização das diferenças individuais e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem constituem princípios fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

Conclui-se que a Neuropsicopedagogia representa uma importante área de conhecimento voltada para a compreensão da aprendizagem humana e para o desenvolvimento de estratégias capazes de favorecer o sucesso escolar dos estudantes. Sua atuação contribui para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, para o fortalecimento das potencialidades individuais e para a construção de práticas educacionais mais humanizadas e inclusivas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a Neuropsicopedagogia no contexto educacional e incentive novas investigações relacionadas ao tema. Compreender como ocorre a aprendizagem e desenvolver intervenções fundamentadas em conhecimentos científicos representa um importante passo para a construção de uma educação mais democrática, eficiente e comprometida com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2019.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetória, desafios e possibilidades no cenário brasileiro

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicid Cruzeiro do Sul, ano 2015 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Unicv Professora de Educação Infantil na Creche José Espinosa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória da Educação Inclusiva na Educação Infantil brasileira, identificando os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas, com destaque para aquelas diagnosticadas com TEA. Nesse contexto, a Educação Inclusiva tem se consolidado como um importante princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação de legislações que asseguram o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem em ambientes escolares comuns. Na Educação Infantil, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais, exigindo adaptações pedagógicas, formação docente adequada e ações colaborativas entre escola, família e comunidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que regulamentam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados evidenciam ainda que existem diversos obstáculos para a efetivação desse direito. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência de formação continuada para os professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, as limitações estruturais das instituições de ensino, a carência de profissionais especializados e a persistência de barreiras atitudinais que dificultam a participação plena das crianças no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; TEA; Políticas Públicas; Formação Docente; Inclusão Escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa um dos mais importantes avanços no campo educacional contemporâneo, uma vez que busca assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais.

Fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças humanas, a inclusão escolar tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, tornando-se uma diretriz essencial para a construção de uma educação democrática e de qualidade para todos.

No contexto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a inclusão assume papel ainda mais relevante, pois é nesse período que ocorrem importantes processos de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico. As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida influenciam significativamente a formação da identidade, da autonomia e das relações interpessoais da criança. Dessa forma, proporcionar um ambiente inclusivo desde a infância contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entre os públicos atendidos pelas políticas de inclusão escolar, destacam-se as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), o TEA caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Contudo, é importante destacar que o espectro autista apresenta diferentes níveis de suporte e manifestações, tornando cada indivíduo único em suas potencialidades, necessidades e formas de aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada estudante. O ambiente escolar deve ser capaz de oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas dessas crianças, promovendo experiências significativas de aprendizagem e convivência. Para isso, torna-se indispensável a atuação de professores preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, bem como a disponibilidade de recursos pedagógicos, apoio especializado e adaptações curriculares quando necessário.

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil foi marcada por importantes avanços legais e normativos. A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação para todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou a necessidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidaram a garantia do acesso e da permanência desses estudantes em escolas comuns.

Apesar dos avanços legislativos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles destacam-se a insuficiência de formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos adaptados, às limitações estruturais das instituições de ensino, a falta de profissionais especializados e a persistência de barreiras atitudinais que dificultam a participação plena das crianças com deficiência no ambiente escolar. Tais fatores evidenciam que a inclusão não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular, mas da construção de condições concretas que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, destacando a importância da atuação docente, da participação da família e da consolidação de políticas públicas efetivas para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os principais entraves enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com TEA; discutir a relevância da legislação e das políticas públicas na efetivação da inclusão escolar; investigar o papel da família

e da escola na construção de práticas inclusivas; e apontar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral do aluno com autismo.

Além disso, serão abordados aspectos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, compreendendo que a escola deve garantir o respeito às diferenças e promover oportunidades equitativas de participação para todos os estudantes. Nessa perspectiva, o aluno com TEA deve ser reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente quando lhe são oferecidas condições adequadas de ensino.

A interação social e as experiências de convivência desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilitam a construção da identidade, da autonomia e da percepção da individualidade. Nesse contexto, cabe ao professor planejar situações de aprendizagem que considerem as especificidades de cada criança, respeitando suas habilidades, preferências, características emocionais, cognitivas e necessidades de apoio. A prática pedagógica inclusiva requer sensibilidade, flexibilidade e constante reflexão sobre as estratégias utilizadas, de modo a favorecer a participação efetiva de todos os alunos nas atividades propostas.

Por fim, justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de ampliar as discussões acerca da inclusão escolar na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa fundamenta-se no princípio do direito à educação de qualidade para todos e na garantia do exercício pleno da cidadania, contribuindo para reflexões que possam fortalecer as práticas inclusivas e promover uma escola mais acolhedora, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um importante paradigma educacional ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns. Essa perspectiva rompe com modelos segregadores que historicamente excluíram pessoas com deficiência dos espaços educacionais regulares. Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de transformação da escola, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional, nas relações interpessoais e nas concepções sobre diversidade humana.

A inclusão deve ser entendida como processo em constante construção, que vai além do acesso físico à escola, exigindo mudanças culturais, pedagógicas e institucionais. Uma escola inclusiva reconhece e valoriza a diversidade como princípio fundamental, criando condições para que todos aprendam em conjunto (MANTOAN, 2003). Nessa perspectiva, a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma reorganização da escola para atender às necessidades de todos os alunos, sem exceção, promovendo a convivência respeitosa e a participação efetiva de cada estudante.

A Educação Infantil ocupa posição estratégica nesse processo, uma vez que corresponde à primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Durante essa fase, são construídas habilidades relacionadas à linguagem, à socialização, à autonomia, ao desenvolvimento motor e à formação da identidade. Dessa forma, experiências inclusivas vivenciadas desde os primeiros anos de vida favorecem não apenas o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também contribuem para a formação de valores como respeito, empatia e cooperação entre todas as crianças.

Entre os estudantes que necessitam de apoio educacional especializado, destacam-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo tem sido objeto de crescente atenção por parte da comunidade científica e educacional, principalmente devido ao aumento dos diagnósticos e à necessidade de construção de estratégias que garantam sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (DSM-5, 2013). A intensidade dos sintomas varia entre indivíduos, o que demanda práticas pedagógicas personalizadas e flexíveis.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O espectro autista apresenta diferentes níveis de suporte, o que significa que cada criança possui características, potencialidades e desafios específicos. Algumas podem apresentar dificuldades significativas na comunicação verbal, enquanto outras desenvolvem linguagem funcional, mas enfrentam desafios relacionados à interação social e à compreensão de regras sociais.

Segundo Cunha (2015), compreender as particularidades do aluno com autismo é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira significativa. O autor destaca que a escola deve considerar as necessidades individuais de cada estudante, promovendo adaptações que favoreçam sua participação nas atividades escolares. Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e centrado nas potencialidades da criança, valorizando suas formas próprias de comunicação, expressão e aprendizagem.

No ambiente escolar, as dificuldades enfrentadas por crianças com TEA podem manifestar-se de diferentes maneiras. Algumas apresentam sensibilidade excessiva a estímulos sonoros, visuais ou táteis, enquanto outras demonstram resistência a mudanças de rotina ou dificuldades para estabelecer relações sociais. Essas características exigem que a escola desenvolva estratégias pedagógicas específicas que favoreçam a adaptação, a comunicação e a participação ativa da criança em todas as atividades propostas.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Sua atuação influencia diretamente a qualidade das experiências educacionais vivenciadas pelos estudantes, especialmente aqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

O docente exerce papel central na efetivação da inclusão. Sua formação, sensibilidade e criatividade são determinantes para a adaptação do currículo e das estratégias de ensino. Contudo, a carência de formação inicial e continuada específica sobre autismo representa um obstáculo recorrente (ORRÚ, 2007). Muitas vezes, os professores ingressam na carreira sem preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que pode gerar insegurança e dificuldades na elaboração de práticas inclusivas.

A formação continuada surge, portanto, como elemento indispensável para o fortalecimento das competências docentes. Por meio de cursos, capacitações e espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, os educadores podem ampliar seus conhecimentos acerca do TEA e desenvolver estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos. Além disso, a troca de experiências entre profissionais contribui para a construção coletiva de soluções que favoreçam a inclusão escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de metodologias diversificadas e recursos pedagógicos acessíveis. O uso de materiais concretos, recursos visuais, tecnologias assistivas, jogos educativos e atividades lúdicas pode facilitar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação das crianças com autismo. Na Educação Infantil, especialmente, o brincar constitui importante ferramenta pedagógica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A participação da família fortalece o processo de inclusão, uma vez que o acompanhamento em casa amplia e complementa as experiências vivenciadas na escola. A comunicação contínua entre família e instituição é indispensável para garantir maior coerência e eficácia nas práticas educativas. Quando escola e família estabelecem uma relação de parceria, torna-se possível compartilhar informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança, identificar necessidades específicas e construir estratégias conjuntas para favorecer sua aprendizagem.

De acordo com Szymanski (2010), a família desempenha papel essencial na formação e no desenvolvimento infantil, constituindo o primeiro espaço de socialização da criança. No caso das crianças com TEA, o envolvimento familiar torna-se ainda mais importante, pois possibilita a continuidade dos estímulos e das intervenções realizadas no ambiente escolar. Além disso, a participação ativa dos responsáveis contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia da criança.

No que se refere às políticas públicas, observa-se que o Brasil possui uma legislação ampla e avançada voltada à promoção da inclusão educacional. Os marcos legais estabelecem direitos fundamentais e orientam a organização dos sistemas de ensino para garantir a participação dos estudantes com deficiência em ambientes educacionais inclusivos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O Brasil possui um arcabouço legal significativo em favor da inclusão, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Esses instrumentos asseguram o direito à matrícula em escolas regulares e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar disso, a prática escolar ainda apresenta lacunas entre a legislação e sua efetivação.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a garantia do atendimento aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas educacionais a promoverem a inclusão em todos os níveis de ensino. Complementando esse conjunto normativo, a Lei Berenice Piana reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando direitos relacionados à educação, saúde e assistência social.

Apesar dos avanços conquistados, diversos desafios ainda dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais entraves encontram-se problemas estruturais, limitações de recursos e dificuldades relacionadas à formação profissional.

Entre os principais entraves à inclusão, destacam-se: a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a insuficiência de formação docente específica, barreiras arquitetônicas e atitudinais, além da resistência de alguns profissionais à mudança de práticas tradicionais (GLAT; BLANCO, 2007). Essas barreiras comprometem a participação efetiva dos estudantes e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

As barreiras atitudinais merecem destaque por estarem relacionadas a preconceitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre a deficiência. Muitas vezes, a exclusão não ocorre apenas por limitações físicas ou estruturais, mas também por atitudes discriminatórias que restringem as oportunidades de participação e aprendizagem. Por isso, a construção de uma cultura inclusiva exige mudanças de mentalidade e a valorização das diferenças como elemento constitutivo da sociedade.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil demanda esforços conjuntos entre escola, família, profissionais da educação e poder público. A promoção de práticas pedagógicas inclusivas, associada ao fortalecimento das políticas públicas e à formação adequada dos professores, constitui caminho fundamental para garantir uma educação de qualidade, capaz de respeitar as singularidades de cada criança e assegurar o pleno exercício de seus direitos educacionais e sociais.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais da educação, sendo responsável pela construção do conhecimento, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais e pela formação integral do indivíduo. Na perspectiva da Educação Inclusiva, esse processo deve considerar as singularidades de cada estudante, reconhecendo que todos possuem potencial para aprender, embora possam apresentar diferentes formas, ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa maneira, a escola precisa organizar suas práticas pedagógicas de modo a garantir oportunidades de participação e desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais.

O processo de ensino e aprendizagem do educando desde a educação infantil com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências, pois se o educador conseguir propiciar a seu educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar deficiências nem diferenças, mas haverá uma prática pedagógica diferenciada. Por isso, é importante a formação do professor, na capacitação continuada para que se tenha um suporte necessário para modificar práticas retrógradas e reconstruir o ato de ensinar e aprender.

A Educação Infantil desempenha papel essencial nesse contexto, pois representa a fase em que a criança inicia suas interações sociais fora do ambiente familiar e amplia significativamente suas experiências de aprendizagem. É nesse período que se desenvolvem competências relacionadas à linguagem, à socialização, à

autonomia, à criatividade e à construção da identidade. Quando a criança encontra um ambiente acolhedor e inclusivo, suas possibilidades de desenvolvimento tornam-se mais amplas, favorecendo a construção de vínculos afetivos e a participação ativa nas atividades propostas.

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky contribui significativamente para a compreensão da aprendizagem no contexto inclusivo. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das relações estabelecidas com outras pessoas e com o meio em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas é construída coletivamente por meio das experiências compartilhadas. "A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente [...]" (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Nessa perspectiva, a interação entre crianças com e sem deficiência proporciona experiências enriquecedoras para todos os envolvidos. O convívio com a diversidade favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia, cooperação e solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural.

Pensando na educação inclusiva e no envolvimento que o professor tem que ter para que haja a efetivação da inclusão, hoje se exige um novo perfil de professor para a educação, que seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula. Onde inclui adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (FERREIRA, 2006).

Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador do conhecimento. Sua função consiste em criar situações de aprendizagem significativas, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos e promover sua participação efetiva no processo educativo. Para isso, torna-se indispensável conhecer as características específicas de cada estudante, identificar suas potencialidades e dificuldades e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento.

A prática docente inclusiva exige flexibilidade curricular, criatividade e constante reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula. Recursos visuais, jogos educativos, atividades lúdicas, materiais concretos, tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas são exemplos de estratégias que podem favorecer a aprendizagem de estudantes com deficiência e, especialmente, daqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A formação dos professores constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar. No entanto, muitos profissionais ainda relatam insegurança diante dos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em programas de formação inicial e continuada que preparem os docentes para atuar em contextos inclusivos.

Santos (2002) afirma que para que ocorra a formação docente na perspectiva da inclusão com competência, é preciso rever o curso de formação para professores, pois "Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de 'consagrar' uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva" (p.37).

A formação continuada permite que os profissionais atualizem seus conhecimentos, compreendam as especificidades dos diferentes públicos atendidos pela Educação Especial e desenvolvam práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, possibilita a troca de experiências entre educadores, contribuindo para a construção coletiva de soluções que favoreçam a aprendizagem e a inclusão dos estudantes.

No caso específico das crianças com TEA, a mediação do professor torna-se ainda mais relevante. Muitas dessas crianças apresentam dificuldades na comunicação, na interação social e na adaptação a mudanças de rotina, o que exige estratégias diferenciadas para promover seu envolvimento nas atividades escolares. O uso de rotinas estruturadas, recursos visuais, instruções claras e atividades que respeitem seus interesses pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Neste processo de ensino/aprendizagem, cabe ao professor promover a interação social, sendo este um instrumento importante para o crescimento do aluno. Sendo um facilitador, irá dar condições por meio de brincadeiras em grupo, rodas de conversa, jogos de cooperação, jogos de competição entre diversas outras atividades que irão fortalecer o relacionamento e o convívio do grupo (SANTOS, 2000).

As brincadeiras e atividades coletivas assumem papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação, resolução de conflitos, compartilhamento de experiências e construção de vínculos afetivos. Além disso, o brincar constitui importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo e emocional, favorecendo a expressão de sentimentos, a criatividade e a autonomia.

É necessário perceber e preparar instrumentos para lidar com a diversidade e promover o nível máximo de autonomia e independência de cada criança. Assim, vemos o quanto é importante que se estabeleça vínculos adequados desde os primeiros contatos com o aluno deficiente. O trabalho do professor irá favorecer os caminhos para a autonomia e independência do aluno, olhar o aluno além de suas limitações, favorecer um ambiente inclusivo, dando condições que sejam estabelecidas trocas entre todos, pois todos estarão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, por meio dos contatos, da comunicação, do afeto, da experimentação e de instrumentos pedagógicos adequados a cada aluno (SANTOS, 2000).

A construção da autonomia deve ser compreendida como um dos objetivos centrais da educação inclusiva. Quando a criança é incentivada a participar das atividades, tomar decisões compatíveis com sua faixa etária e desenvolver suas capacidades, ela fortalece sua autoestima e amplia sua participação social. Nesse processo, o afeto, a escuta sensível e o respeito às individualidades tornam-se elementos essenciais para o sucesso da prática educativa.

Portanto, o ensino e a aprendizagem na perspectiva inclusiva exigem uma postura pedagógica comprometida com a valorização das diferenças, a promoção da equidade e o respeito às singularidades dos estudantes. A escola deve assumir o compromisso de construir ambientes acessíveis, acolhedores e participativos, nos quais todos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

Dessa forma, a instituição escolar transforma-se em um espaço democrático de construção do conhecimento, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes e promovendo uma sociedade mais inclusiva, conforme estabelecem as legislações educacionais brasileiras.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A investigação foi desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais que tratam da inclusão escolar, com ênfase no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O levantamento foi realizado entre os anos de 2010 e 2024, priorizando obras que abordam práticas pedagógicas inclusivas, políticas públicas, formação docente e desafios enfrentados por professores no processo de inclusão escolar.

A pesquisa bibliográfica constitui uma importante modalidade de investigação científica, pois permite ao pesquisador reunir, analisar e interpretar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando uma compreensão mais ampla do objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica torna-se fundamental para identificar diferentes perspectivas teóricas, analisar conceitos e compreender os avanços e desafios relacionados à Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais envolvidos na inclusão de crianças com TEA. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, percepções e interpretações, permitindo compreender aspectos que não podem ser reduzidos a dados numéricos. Dessa forma, essa abordagem mostrou-se adequada para investigar as experiências, desafios e possibilidades presentes no processo de inclusão escolar na Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram consultadas produções acadêmicas disponíveis em bases de dados científicas, periódicos especializados, livros da área educacional e documentos oficiais publicados por órgãos governamentais e instituições voltadas à educação inclusiva. Entre os principais documentos analisados encontram-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Os critérios de inclusão das obras consideraram a relevância para o tema pesquisado, a atualidade das publicações, a credibilidade dos autores e a contribuição dos estudos para a compreensão dos processos de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Foram selecionados materiais que discutem aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, ao papel do professor, à participação da família, às políticas públicas e aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

Após a seleção das fontes, realizou-se a leitura exploratória, seguida da leitura analítica e interpretativa dos materiais. As informações obtidas foram organizadas em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, permitindo identificar os principais desafios e possibilidades da inclusão escolar. Entre as categorias analisadas destacam-se: formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, legislação educacional, participação familiar e desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos estudados e os desafios observados na implementação da Educação Inclusiva. Esse procedimento possibilitou compreender como os diferentes fatores envolvidos no processo educacional influenciam a efetivação da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.

Por meio dessa metodologia, pretendeu-se reunir conhecimentos relevantes e atualizados sobre a temática, contribuindo para a ampliação das discussões acerca da Educação Inclusiva e para a reflexão sobre práticas que favoreçam o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais bibliográficos selecionados permitiu compreender que a Educação Inclusiva vem conquistando importantes avanços no cenário brasileiro, especialmente no que se refere à garantia dos direitos das crianças com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, os estudos analisados demonstram que ainda existem inúmeros desafios para que a inclusão escolar seja efetivamente concretizada no cotidiano das instituições de ensino, principalmente na Educação Infantil.

Os resultados evidenciam que, embora a legislação brasileira assegura o direito à inclusão, a realidade escolar apresenta lacunas significativas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representam importantes conquistas legais. Contudo, a simples existência desses dispositivos não garante, por si só, a efetivação da inclusão. Em muitos contextos escolares, observa-se uma distância entre aquilo que está previsto na legislação e as condições reais oferecidas aos estudantes.

Entre os desafios mais recorrentes identificados na literatura, destaca-se a formação docente. Diversos autores apontam que muitos professores ainda se sentem inseguros e despreparados para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA. Essa situação está relacionada tanto à insuficiência de conteúdos sobre Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial quanto à escassez de oportunidades de formação continuada voltadas às necessidades específicas desses estudantes.

A formação docente é um dos pontos mais críticos: muitos professores sentem-se despreparados para lidar com alunos com TEA, o que impacta diretamente na qualidade da prática pedagógica. A falta de conhecimento sobre as características do transtorno, as formas de comunicação utilizadas pelas crianças autistas e as

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

estratégias pedagógicas adequadas pode gerar dificuldades na mediação da aprendizagem e na promoção da participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares.

Nesse sentido, a discussão apresentada por Orrú (2007) torna-se relevante ao destacar que a inclusão exige profissionais capacitados para compreender as particularidades do desenvolvimento humano e atuar de forma sensível diante da diversidade presente nas salas de aula. A formação continuada surge, portanto, como uma importante ferramenta para a atualização dos conhecimentos docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Um aspecto relevante identificado nos estudos refere-se à carência de recursos pedagógicos adaptados e de apoio especializado. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de materiais acessíveis, tecnologias assistivas, espaços adequados e profissionais de apoio. Essa realidade compromete a criação de ambientes de aprendizagem capazes de atender às necessidades específicas das crianças com TEA.

Outro relevante é a carência de recursos pedagógicos adaptados, que dificultam a criação de ambientes acessíveis e estimulantes. Considerando que muitas crianças com autismo apresentam formas diferenciadas de comunicação, percepção e interação com o meio, torna-se fundamental a utilização de recursos visuais, materiais concretos, rotinas estruturadas e estratégias lúdicas que favoreçam sua compreensão e participação nas atividades propostas.

Os estudos também evidenciam que as dificuldades enfrentadas pela inclusão não estão restritas às questões estruturais ou pedagógicas. As barreiras atitudinais continuam sendo um dos principais obstáculos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essas barreiras manifestam-se por meio de preconceitos, estereótipos, resistência às mudanças e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos alunos com deficiência.

As barreiras atitudinais também se destacam, revelando que a inclusão exige não apenas adequações estruturais, mas principalmente mudança cultural dentro da escola. Conforme defendem Glat e Blanco (2007), a inclusão somente será efetiva quando toda a comunidade escolar compreender a diversidade como um valor e não como um problema. Isso implica transformar concepções tradicionais de ensino e promover uma cultura baseada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades individuais.

Outro fator frequentemente abordado nas produções analisadas refere-se à importância da interação social para o desenvolvimento das crianças com TEA. Fundamentados na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989), diversos estudos apontam que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Dessa forma, a convivência em espaços inclusivos favorece não apenas o desenvolvimento das crianças autistas, mas também contribui para a formação social e emocional dos demais estudantes.

A Educação Infantil apresenta grande potencial para favorecer essas interações, uma vez que o brincar, as atividades coletivas e as experiências compartilhadas constituem elementos centrais dessa etapa de ensino. Quando adequadamente planejadas, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, da socialização e das habilidades cognitivas das crianças com TEA.

A participação da família também aparece como um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar. Os estudos analisados demonstram que a colaboração entre escola e família favorece a continuidade das estratégias educativas, possibilita melhor compreensão das necessidades da criança e fortalece seu processo de desenvolvimento. A comunicação constante entre professores e responsáveis contribui para a construção de intervenções mais eficazes e para o acompanhamento dos avanços alcançados pelos estudantes.

Por outro lado, estudos apontam experiências exitosas quando há investimento em formação continuada, apoio institucional e fortalecimento da parceria entre escola e família. Nesses casos, observam-se melhorias significativas na socialização, no desenvolvimento cognitivo e no engajamento das crianças com TEA. As pesquisas indicam que ambientes escolares acolhedores e preparados para atender às diferenças favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes e ampliam suas oportunidades de participação social.

Além disso, experiências bem-sucedidas demonstram que práticas pedagógicas baseadas na flexibilização curricular, no uso de metodologias ativas, na valorização das potencialidades individuais e no trabalho

colaborativo entre profissionais contribuem significativamente para o avanço da inclusão escolar. Essas estratégias permitem que os estudantes participem de forma mais efetiva das atividades e desenvolvam suas capacidades em um ambiente de respeito e pertencimento.

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil constitui um processo complexo que envolve múltiplos fatores. Embora existam avanços importantes no âmbito das políticas públicas e da legislação, ainda são necessários investimentos em formação docente, recursos pedagógicos, acessibilidade e conscientização da comunidade escolar. Somente por meio de ações integradas entre escola, família, profissionais da educação e poder público será possível consolidar uma educação inclusiva capaz de garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação plena de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando a importância da atuação docente, da participação da família e das políticas públicas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a inclusão escolar representa um importante avanço social e educacional, constituindo-se como um direito garantido por legislações nacionais e internacionais que defendem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes em ambientes escolares comuns.

Os resultados obtidos evidenciaram que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um processo complexo, que demanda compromisso coletivo e investimento contínuo. Apesar dos avanços conquistados em termos de legislação e políticas públicas, persistem barreiras que dificultam sua plena efetivação, como a falta de formação docente específica, a ausência de recursos adaptados e as resistências atitudinais. Tais desafios demonstram que a inclusão não deve ser compreendida apenas como a presença física do aluno na escola regular, mas como a garantia de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

A análise da literatura permitiu identificar que a formação dos professores constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso da inclusão escolar. Educadores preparados e conscientes de seu papel conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e adequadas às necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar investimentos em programas de formação inicial e continuada, proporcionando aos profissionais conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para a construção de ambientes educacionais inclusivos. O aspecto evidenciado ao longo do estudo refere-se à necessidade de fortalecimento das estruturas escolares.

A disponibilização de recursos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas, materiais acessíveis e apoio especializado pode favorecer significativamente a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA. Além disso, a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais deve ser considerada prioridade para a consolidação de uma escola que respeite e valorize a diversidade humana.

A pesquisa também destaca a importância da parceria entre escola e família. Quando ambas atuam de forma colaborativa, compartilhando informações, experiências e estratégias educativas, tornam-se maiores as possibilidades de desenvolvimento da criança. A participação ativa da família contribui para a continuidade das aprendizagens, fortalece a autoestima dos estudantes e favorece a construção de vínculos que impactam positivamente seu processo educacional.

Outro ponto relevante observado refere-se ao papel das interações sociais no desenvolvimento infantil. A convivência em ambientes inclusivos possibilita que as crianças aprendam a respeitar as diferenças, desenvolvam atitudes de empatia e construam relações baseadas na cooperação e no respeito mútuo. Dessa forma,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

a inclusão beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural e democrática.

Conclui-se que a efetividade da inclusão depende da articulação entre políticas públicas consistentes, formação permanente de professores, práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da parceria entre escola e família. Apenas com ações integradas será possível garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, pautada na equidade, na cidadania e na justiça social.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da Educação Inclusiva na Educação Infantil e incentive novas pesquisas sobre a temática. Considerando a constante evolução das discussões relacionadas à inclusão escolar, torna-se essencial que educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas permaneçam comprometidos com a construção de práticas cada vez mais inclusivas, capazes de assegurar que todas as crianças tenham oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação social em condições de igualdade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **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. 2012.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GLAT, R.; BLANCO, V. **Educação especial: políticas, práticas e perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

ORRÚ, S. E. **O professor e o autismo: compreender e ensinar crianças com autismo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA

Graduada em Pedagogia pela FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho,2000; Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014) Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini ferreira



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a Neurociência como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de estudantes com TDAH, destacando suas contribuições para a compreensão do transtorno e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e humanizadas. Busca ainda refletir sobre estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico desses estudantes no ambiente escolar. No contexto escolar, os desafios enfrentados pelos estudantes com TDAH exigem um olhar atento e uma compreensão aprofundada de suas necessidades específicas. A Neurociência oferece importantes contribuições para a educação ao possibilitar a elaboração de estratégias pedagógicas fundamentadas no funcionamento cerebral. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentada nos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Barkley (2020), Rohde e Mattos (2017), Vygotsky (2007) e Freire (1996), entre outros autores que discutem Neurociência, TDAH, aprendizagem e educação inclusiva. A análise desses referenciais possibilitou compreender as relações entre funcionamento cerebral, aprendizagem e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TDAH. Os resultados demonstram que os conhecimentos neurocientíficos oferecem importantes subsídios para a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes com TDAH, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem, a inclusão, o desenvolvimento das funções executivas e a participação ativa desses alunos nos processos educacionais. Evidenciam ainda que práticas pedagógicas fundamentadas na Neurociência podem promover avanços significativos no desempenho acadêmico, na autonomia e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Palavras-chave: Neurociência; TDAH; Aprendizagem; Inclusão Escolar; Desenvolvimento Cognitivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de atender à diversidade presente nas salas de aula, reconhecendo que cada estudante possui características, ritmos e necessidades específicas de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a importância de compreender os transtornos do neurodesenvolvimento que podem influenciar o desempenho escolar, entre eles o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerado uma das condições mais frequentes na população infantil e adolescente.

O TDAH caracteriza-se por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que interferem no funcionamento acadêmico, social e emocional dos indivíduos. Embora os sintomas possam variar de intensidade entre os estudantes, é comum que crianças com TDAH apresentam dificuldades para manter a atenção em atividades prolongadas, organizar tarefas, controlar impulsos, seguir instruções e concluir atividades escolares.

Durante muito tempo, comportamentos relacionados ao TDAH foram interpretados de forma equivocada, sendo frequentemente associados à falta de disciplina, desinteresse ou inadequação comportamental. Entretanto, os avanços científicos das últimas décadas permitiram compreender que o transtorno possui bases neurobiológicas relacionadas ao funcionamento de áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas, pela atenção e pelo controle comportamental.

A Neurociência tem desempenhado papel fundamental na ampliação desse conhecimento. Por meio de pesquisas sobre o funcionamento cerebral, tornou-se possível compreender os mecanismos envolvidos nos processos de aprendizagem e identificar estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes com TDAH. Esses conhecimentos contribuem para superar concepções estigmatizantes e promover práticas educacionais mais inclusivas e fundamentadas cientificamente.

Segundo Barkley (2020), o TDAH está diretamente relacionado a alterações nos sistemas cerebrais responsáveis pela autorregulação e pelo controle das funções executivas. Essas funções incluem habilidades como planejamento, organização, controle inibitório, memória de trabalho e monitoramento das ações. Quando essas habilidades apresentam prejuízos, o estudante pode encontrar dificuldades para atender às exigências do ambiente escolar tradicional.

Nesse cenário, a escola assume papel essencial na promoção do desenvolvimento desses estudantes. A adoção de estratégias pedagógicas adequadas, associadas ao conhecimento sobre o funcionamento cerebral, possibilita a criação de ambientes mais acolhedores e favoráveis à aprendizagem. A compreensão das características do TDAH permite que professores e gestores desenvolvam intervenções mais eficazes, respeitando as particularidades de cada estudante.

Além dos aspectos cognitivos, é importante considerar os impactos emocionais e sociais do transtorno. Muitos estudantes com TDAH enfrentam dificuldades relacionadas à autoestima, às relações interpessoais e à motivação para aprender. Quando não recebem apoio adequado, podem desenvolver sentimentos de frustração, insegurança e desinteresse pelas atividades escolares.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre as contribuições da Neurociência para a educação de estudantes com TDAH. Compreender as bases neurobiológicas do transtorno e suas implicações para a aprendizagem possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a Neurociência como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de estudantes com TDAH, identificando as contribuições dos conhecimentos neurocientíficos para a compreensão do transtorno e para a promoção de estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

COMPREENDENDO O TDAH À LUZ DA NEUROCIÊNCIA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta milhões de crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo. Caracteriza-se principalmente pela presença persistente de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico, as relações sociais e o desenvolvimento emocional dos indivíduos.

Nas últimas décadas, os avanços da Neurociência contribuíram significativamente para ampliar a compreensão sobre o TDAH, possibilitando uma visão mais científica e menos estigmatizada acerca do transtorno. Atualmente, sabe-se que o TDAH possui bases neurobiológicas relacionadas ao funcionamento de diferentes áreas cerebrais responsáveis pelo controle da atenção, da autorregulação e das funções executivas.

Segundo Barkley (2020), o TDAH está associado a alterações no funcionamento do córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelo planejamento, organização, controle inibitório, memória de trabalho e monitoramento das ações. Essas funções são fundamentais para a aprendizagem e para a adaptação às demandas escolares e sociais.

Além do córtex pré-frontal, pesquisas apontam a participação de outras estruturas cerebrais, como os gânglios da base e o cerebelo, que também desempenham funções relacionadas ao controle motor, à atenção e ao processamento das informações. Alterações nesses sistemas podem contribuir para as dificuldades frequentemente observadas em estudantes com TDAH. A Neurociência demonstra ainda que neurotransmissores como dopamina e noradrenalina exercem papel importante no funcionamento cerebral desses indivíduos. Essas substâncias químicas participam da regulação da atenção, da motivação, do controle comportamental e dos mecanismos de recompensa. Alterações em seus níveis podem influenciar diretamente o comportamento e a aprendizagem.

Durante muito tempo, crianças com TDAH foram consideradas desinteressadas, indisciplinadas ou pouco esforçadas. Entretanto, os conhecimentos científicos atuais demonstram que essas dificuldades não resultam de falta de vontade ou de capacidade intelectual, mas de diferenças no funcionamento cerebral que exigem intervenções adequadas e apoio especializado. A compreensão dessas características permite que educadores, familiares e profissionais da saúde desenvolvam estratégias mais eficientes para favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Em vez de focar apenas nas dificuldades, torna-se possível reconhecer potencialidades e criar condições favoráveis para o sucesso acadêmico e social.

Nesse sentido, a Neurociência contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, capaz de compreender as necessidades específicas dos estudantes com TDAH e promover oportunidades de aprendizagem compatíveis com suas características individuais.

FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo gerenciamento dos comportamentos, pensamentos e emoções necessários para a realização de tarefas e resolução de problemas. Essas funções incluem planejamento, organização, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e autorregulação.

Nos estudantes com TDAH, essas habilidades frequentemente apresentam alterações que podem interferir diretamente no desempenho escolar. Dificuldades para organizar materiais, seguir instruções, concluir tarefas e controlar impulsos são exemplos comuns das manifestações relacionadas ao comprometimento das funções executivas.

A atenção representa uma das áreas mais afetadas pelo transtorno. Muitas crianças apresentam dificuldades para manter o foco em atividades prolongadas, especialmente quando as tarefas são repetitivas ou pouco estimulantes. Essa característica pode prejudicar a compreensão dos conteúdos e comprometer o rendimento acadêmico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Cosenza e Guerra (2011), a atenção constitui um mecanismo essencial para a aprendizagem, pois permite selecionar informações relevantes e direcionar recursos cognitivos para sua compreensão e armazenamento. Quando esse processo apresenta alterações, a aprendizagem pode ocorrer de forma mais lenta e exigir estratégias diferenciadas.

A memória de trabalho também exerce papel fundamental na aprendizagem. Ela permite manter e manipular informações temporariamente durante a realização de atividades cognitivas. Estudantes com TDAH frequentemente apresentam dificuldades nessa área, o que pode afetar a resolução de problemas matemáticos, a compreensão de textos e a execução de tarefas complexas.

Outro aspecto importante refere-se ao controle inibitório, responsável pela capacidade de controlar impulsos e regular comportamentos. Quando essa habilidade encontra-se comprometida, o estudante pode apresentar dificuldade para esperar sua vez, interromper colegas ou agir impulsivamente diante de determinadas situações.

Essas dificuldades não significam incapacidade de aprender. Pelo contrário, estudantes com TDAH possuem potencial para desenvolver habilidades acadêmicas e cognitivas quando recebem suporte adequado e encontram ambientes favoráveis à aprendizagem. A Neurociência demonstra que a plasticidade cerebral permite o desenvolvimento e o fortalecimento das funções executivas por meio de experiências educativas adequadas. Assim, estratégias pedagógicas planejadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

Os conhecimentos produzidos pela Neurociência oferecem importantes orientações para a prática pedagógica voltada aos estudantes com TDAH. Ao compreender o funcionamento cerebral e as características do transtorno, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficientes para promover a aprendizagem e a inclusão.

Uma das principais estratégias consiste na organização do ambiente escolar. Salas de aula estruturadas, com poucos estímulos distratores e rotinas bem definidas, favorecem a concentração e reduzem comportamentos impulsivos. A previsibilidade das atividades contribui para que os estudantes se sintam mais seguros e organizados.

A fragmentação das tarefas também representa uma estratégia eficaz. Dividir atividades longas em etapas menores facilita a manutenção da atenção e permite que os estudantes obtenham experiências frequentes de sucesso, fortalecendo sua motivação para aprender. O uso de recursos visuais constitui outro importante instrumento pedagógico. Quadros, esquemas, mapas conceituais, imagens e cores auxiliam na organização das informações e favorecem a compreensão dos conteúdos apresentados.

As metodologias ativas também apresentam resultados positivos para estudantes com TDAH. Atividades práticas, projetos, jogos educativos, dinâmicas em grupo e experiências concretas despertam maior interesse e favorecem o engajamento dos alunos nos processos de aprendizagem. Segundo Relvas (2018), a aprendizagem ocorre de forma mais eficiente quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias que estimulem a curiosidade, a investigação e a participação dos estudantes.

O reforço positivo também desempenha papel relevante. Reconhecer conquistas, valorizar esforços e oferecer feedbacks construtivos contribui para fortalecer a autoestima e a motivação dos estudantes com TDAH. Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Trabalhar habilidades como autocontrole, empatia, persistência e resolução de conflitos contribui para melhorar as relações interpessoais e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A parceria entre escola e família constitui elemento essencial para o sucesso das intervenções educacionais. O diálogo constante possibilita maior compreensão das necessidades dos estudantes e favorece a construção de estratégias conjuntas para apoiar seu desenvolvimento. Dessa forma, a utilização de práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos neurocientíficos representa importante ferramenta para promover a inclusão e o sucesso escolar dos estudantes com TDAH.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. Seu objetivo consistiu em analisar as contribuições da Neurociência para o desenvolvimento de estudantes com TDAH e identificar estratégias pedagógicas capazes de favorecer sua aprendizagem e inclusão escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados à Neurociência, ao TDAH e à Educação Inclusiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador ampliar seus conhecimentos sobre determinado tema a partir da análise crítica de materiais já publicados.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais relacionados ao desenvolvimento dos estudantes com TDAH. Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas relacionadas às bases neurobiológicas do transtorno, às funções executivas, às dificuldades de aprendizagem e às estratégias pedagógicas fundamentadas na Neurociência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neurociência tem contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), possibilitando uma visão mais humanizada, científica e inclusiva acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que apresentam essa condição.

Ao longo dos anos, os avanços das pesquisas neurocientíficas permitiram compreender que o TDAH não está relacionado à falta de interesse, à ausência de esforço ou à incapacidade intelectual, mas sim a alterações no funcionamento de sistemas cerebrais responsáveis pela atenção, pelo controle dos impulsos, pela autorregulação emocional e pelas funções executivas.

Essa compreensão representa um importante avanço para a educação, pois contribui para reduzir preconceitos e promover práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades desses estudantes. Os conhecimentos produzidos pela Neurociência demonstram que o TDAH possui bases neurobiológicas que influenciam diretamente os processos de aprendizagem, comportamento e interação social.

As alterações observadas em áreas cerebrais relacionadas ao planejamento, à organização, à memória de trabalho e ao controle inibitório explicam muitas das dificuldades encontradas pelos estudantes no ambiente escolar. Dessa forma, compreender essas características torna-se fundamental para que educadores e instituições de ensino possam desenvolver intervenções mais eficazes e compatíveis com as necessidades específicas desses alunos.

A pesquisa evidenciou que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral dos estudantes com TDAH possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais eficientes, respeitando seus ritmos de aprendizagem, suas potencialidades e suas formas particulares de interação com o conhecimento. As dificuldades observadas em sala de aula não devem ser interpretadas como falta de capacidade ou desinteresse pelos conteúdos escolares, mas como manifestações de um funcionamento cognitivo que exige adaptações metodológicas, apoio contínuo e acompanhamento adequado.

Os estudos analisados demonstraram que práticas pedagógicas fundamentadas nos conhecimentos neurocientíficos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional desses estudantes. Estratégias como a utilização de metodologias ativas, recursos visuais, atividades lúdicas, tecnologias educacionais, organização de rotinas estruturadas, divisão das tarefas em etapas menores e uso do reforço positivo apresentam resultados favoráveis na promoção da aprendizagem e da participação escolar. Essas ações contribuem para aumentar a motivação, melhorar a concentração e fortalecer a autonomia dos estudantes diante dos desafios acadêmicos.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se ao papel das funções executivas no desenvolvimento escolar. Habilidades relacionadas ao planejamento, à organização, à memória de trabalho e ao controle emocional são fundamentais para o sucesso acadêmico e podem ser estimuladas por meio de

intervenções pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial na criação de oportunidades que favoreçam o fortalecimento dessas competências, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes com TDAH.

A análise dos referenciais teóricos também permitiu compreender que o desenvolvimento desses estudantes depende não apenas das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, mas também da qualidade das relações estabelecidas entre escola, família e profissionais envolvidos no acompanhamento educacional. A parceria entre esses diferentes agentes favorece a construção de estratégias integradas de apoio, ampliando as possibilidades de sucesso escolar e desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de investimento na formação continuada dos professores. O conhecimento sobre Neurociência, desenvolvimento humano e transtornos do neurodesenvolvimento constitui ferramenta indispensável para a prática docente contemporânea. Educadores preparados tornam-se mais capazes de compreender as necessidades dos estudantes, identificar dificuldades, realizar adaptações pedagógicas e promover experiências de aprendizagem mais inclusivas e significativas.

Além disso, a formação docente contribui para a superação de concepções equivocadas que ainda cercam o TDAH, favorecendo uma atuação pedagógica baseada em evidências científicas e comprometida com a valorização das potencialidades dos estudantes. A escola inclusiva exige profissionais capazes de compreender a diversidade presente nas salas de aula e de desenvolver estratégias que garantam a participação efetiva de todos os alunos nos processos educativos.

Os resultados desta pesquisa reforçam a importância da Neurociência como área de conhecimento capaz de oferecer contribuições significativas para a educação contemporânea. Ao compreender melhor os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem, torna-se possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, humanizadas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a Neurociência representa uma importante ferramenta de apoio ao desenvolvimento dos estudantes com TDAH, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem de todos. O reconhecimento das singularidades desses estudantes, aliado à implementação de estratégias fundamentadas cientificamente, constitui um caminho essencial para promover seu desenvolvimento acadêmico, emocional, social e cognitivo. Por fim, entende-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso com a valorização das diferenças. Investir em práticas educacionais fundamentadas na Neurociência significa ampliar oportunidades de aprendizagem, fortalecer a autonomia dos estudantes e contribuir para a formação de indivíduos capazes de desenvolver plenamente suas potencialidades e participar ativamente da sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. **TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2019.

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

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

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

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ESTADOS E A INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS ENTES DA FEDERAÇÃO

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS
Mestrando em Direito Constitucional UNIFIEO.

ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS
Coautora: Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP/2005), Mestrado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2000). Professora do programa de mestrado em Direito da UNIFIEO.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo analisa a segurança pública como um direito fundamental no contexto do Estado Democrático de Direito brasileiro, destacando suas implicações no pacto federativo e a atuação dos entes federativos, União, estados e municípios. Inicialmente, aborda-se o conceito de direitos fundamentais e a evolução histórica do direito à segurança, ampliando sua compreensão para além da proteção individual, alcançando uma dimensão coletiva. O trabalho explora as limitações do modelo tradicional, historicamente centrado nos estados, e as recentes reformas institucionais voltadas à integração federativa, como a criação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e do Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Também se analisa a possibilidade de integração dos Municípios no tema Segurança Pública, especialmente no contexto atual apresentado pela Lei 13.675/2018, e a perspectiva da PEC da Segurança Pública, com apontamento sobre a ampliação das atribuições das guardas municipais. O artigo conclui evidenciando que a segurança pública é um elemento estruturante para a efetividade de outros direitos fundamentais e para a consolidação da democracia brasileira.

Palavras-chave: Segurança Pública; Direitos Fundamentais; Federalismo; SUSP; Políticas Públicas; Entes Federativos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A segurança pública, no contexto do Estado Democrático de Direito, configura-se como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988. O artigo 5º[1], caput, da CF/88, explicita a segurança como um dos direitos individuais invioláveis, ao lado da vida, liberdade, igualdade e propriedade. Apesar da ausência de expressividade de que a "segurança", prevista no referido art. 5º, da CF/88, deve ser aplicada ao conceito de segurança pública, dúvida não existe sobre esta ser um direito fundamental social, que exige uma prestação concreta do Estado.

A Constituição Federal de 1988 aborda a segurança outras perspectivas como direito individual, como elemento de proteção da sociedade e do Estado (art. 5º, XXXIII), como direito social (art. 6º), como dever do Estado no âmbito da segurança pública (art. 144) e como questão de segurança nacional (art. 173).

Além de sua previsão expressa no artigo 5º, da CF/88, a segurança, no caso, expressamente a segurança pública, é tratada de forma sistemática no artigo 144, da referida Constituição Federal de 1988[2], que estabelece sua natureza como um "dever do Estado, direito e responsabilidade de todos", definindo também os órgãos incumbidos de sua execução.

Do ponto de vista jurídico, é mais apropriado reconhecer que a segurança pública, antes de tudo, integra o conjunto de direitos humanos e, além disso, encontra-se positivada como direito social na Constituição de 1988, exigindo a adoção de políticas públicas específicas para sua efetivação.

Essa proteção também pressupõe a adequada estruturação e atuação das instituições policiais elencadas no próprio texto constitucional, e outras não necessariamente policiais, tudo isso para a efetivação da otimização do referido direito social. É relevante observar que o significado atribuído à segurança, enquanto direito humano fundamental, passou por transformações ao longo da história. Inicialmente, estava fortemente vinculado a uma concepção individualista, caracterizando-se como um direito de defesa contra ações arbitrárias do Estado.

Inserida no contexto da chamada primeira geração dos direitos humanos – também conhecida como fase dos direitos de liberdade ou liberdades públicas – a segurança era concebida como uma garantia de resistência e limitação do poder estatal.

No entanto, com a evolução das concepções sobre direitos fundamentais, o conceito de segurança pública passou a ser interpretado também sob a ótica da terceira geração dos direitos humanos, os chamados direitos de solidariedade ou fraternidade.

Nesta nova abordagem, a segurança assume uma dimensão coletiva e difusa, voltada à proteção de interesses sociais amplos, como a integridade da coletividade, à ordem pública e a convivência pacífica entre os cidadãos.

Nos últimos tempos a segurança pública consolidou-se como uma das questões mais sensíveis e complexas enfrentadas pelo Estado brasileiro, exigindo assim políticas públicas direcionadas a dar maior efetividade à referida proteção.

Seu caráter estratégico tornou-se evidente diante dos impactos crescentes sobre a estabilidade democrática e a garantia dos direitos fundamentais, necessitando assim de políticas públicas que busquem efetividade da segurança pública, com uma necessária revolução, tendo em mira a necessidade de um enfrentamento sistemático e dinâmico, uma vez que observamos uma crescente fragilidade das políticas públicas existentes durante das décadas passadas.

Vários fatores contribuíram para esse processo de centralização da segurança na agenda política nacional. Entre eles, destacam-se o expressivo crescimento das taxas de criminalidade, a intensificação da sensação de medo coletivo, o processo de degradação de espaços urbanos e as fragilidades institucionais na condução de políticas preventivas.

1 BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: art. 5º. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

2 Ibidem;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além desses aspectos, os desafios incluem episódios de violência institucional, custos crescentes para manutenção do aparato de segurança, lotação excessiva nas unidades prisionais, rebeliões frequentes e as precárias condições destinadas aos adolescentes em conflito com a lei.

A morosidade do Judiciário e as dificuldades de implementação de reformas estruturantes no sistema de justiça criminal agravam ainda mais o quadro. Esses elementos, quando analisados em conjunto, demonstram que a segurança pública constitui um obstáculo central à consolidação efetiva da democracia no Brasil, e como consequência a efetivação de direitos fundamentais.

Considerando os problemas apresentados, visualiza-se a tentativa de soluções baseadas nas integrações das forças e criação de outros órgãos, isso com o fim de evoluir nas diretrizes da segurança pública e os melhoramentos dos índices, reconhecendo que o modelo aplicado necessita de melhoramentos e necessária alteração, ante os alarmantes números apresentados dos crimes violentos e da evolução das organizações criminosas em todo o Brasil.

Então temos claramente a segurança pública como um direito fundamental, que alicerça e assegura outros direitos fundamentais inclusive os individuais, acarretando uma característica de transcendentalidade, ou seja transcende de um direito social, para assegurar um direito individual, o que ocasiona uma impossibilidade do estado para alegar limitações orçamentárias para a sua implementação, atuando neste sentido com uma necessária garantia do poder estatal.

SEGURANÇA COMO DIREITO FUNDAMENTAL E SUSTENTÁCULO DA GARANTIA DOS DEMAIS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Iniciando, apresenta-se a previsão do caput do art. 5, da CF/88, que prevê expressamente o direito fundamental à segurança, vejamos:

> **Art**. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...].[3]

O presente trabalho desenvolve, além da segurança como um direito social, a sua vertente de transcendência sendo um efetivo direito individual, uma vez que garante a efetiva aplicação dos respectivos direitos individuais, como vida, liberdade, propriedade, ou seja, uma segurança individual, a qual é decorrência da pública.

Sobre o tema o ministro Luis Roberto Barroso[4]:

> A segurança individual ou pessoal compreende a proteção de direitos de natureza diversa, que incluem a vida, a integridade física e psíquica, o patrimônio, o direito de ir e vir, de não ser preso arbitrariamente, a privacidade e outros. No geral, cuida-se de uma proteção em face do Estado, do qual se exigem ações e, sobretudo, abstenções. A defesa quanto à violência privada será tratada em outro item, dedicado à segurança pública. No sentido aqui versado, segurança significa a preservação do indivíduo contra interferências arbitrárias na sua vida e na sua esfera de direitos [...].

Ao iniciar a abordagem científica sobre a segurança pública como direito fundamental, é necessário, inicialmente distinguir os conceitos de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, uma vez que ambos têm por objetivo central a proteção da dignidade da pessoa humana como valor fundamental de todos os Direitos Humanos[5] (MIRANDA 2020), mas se diferenciam quanto à sua origem normativa.

Enquanto os Direitos Humanos têm fundamento no Direito Internacional, os Direitos Fundamentais estão positivados nos ordenamentos jurídicos internos, sobretudo nas Constituições dos Estados soberanos.

Os direitos fundamentais são a positivação, pelo Estado, dos direitos das pessoas, estando previstos como regra nas respectivas Constituições. De modo complementar, embora todo direito fundamental seja

3 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

4 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.510. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 23 jun. 2025. P. 510

5 GONÇALVES, Rubén Miranda. La protección de la dignidad de la persona humana en el contexto de la pandemia del Covid-19. Justiça do Direito, v. 34, n. 2, pp. 148–172.

também um direito humano, nem todo direito humano encontra-se necessariamente reconhecido no plano constitucional interno, reforçando a relevância da distinção teórica entre esses conceitos no Direito Constitucional Positivo.

Embora seja no título II da CF/88 que se concentram grande parte dos direitos fundamentais e garantias fundamentais, destaca-se que é seguro na doutrina e nos tribunais superiores que as normas de proteção fundamental estão espalhadas por todo o texto constitucional, traduzidas em regras e princípios.

Sobre Direitos Fundamentais, apresenta entendimento de Flávio Martins:

> Por sua vez, direitos fundamentais são aqueles direitos, normalmente direcionados à pessoa humana, que foram incorporados ao ordenamento jurídico de um país. Essa é a razão pela qual, na maioria das vezes, quando o estudioso se refere aos direitos previstos em tratados internacionais, fala sobre direitos humanos e, quando estuda a Constituição de um país, refere-se a direitos fundamentais.[6]

Essa previsão protetiva do ser humano conecta-se diretamente com o direito social da segurança pública, disciplinada também nos artigos 6 e 144 da Constituição Federal, de necessária atenção e implementação pelo Estado para garantia dos direitos fundamentais.

Ainda apresentando fundamentos normativos, destaco a expressa previsão do art. 6, da CF/88, que apresenta a Segurança Pública como direito social:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sobre a segurança pública como direito social, o doutrinador Flávio Martins apresenta um contraponto temperado ao que defendemos, sobre a impossibilidade de exigência individual da segurança pública, contudo, destaca a necessidade da efetivação do mandamento de otimização dos direitos social, e sua negligência por parte do Estado deve ser passível de intervenção do Poder Judiciário :

> Como vimos no capítulo anterior, o fato de ser um direito social não significa que cada cidadão brasileiro tenha o direito líquido e certo de exigir que seja alocado um policial na porta de sua casa. As normas definidoras dos direitos sociais não produzem todos os efeitos já que, por serem principiológicas, na maioria das vezes, são "mandamentos de otimização", nas palavras de Robert Alexy. Dessa maneira, deve o Estado implementar políticas públicas relacionadas à segurança, e, em casos de omissão desmesurada, justificar-se-á a intervenção do Poder Judiciário, como já decidiu o STF: "O direito a segurança é prerrogativa constitucional indisponível, garantido mediante a implementação de políticas públicas, impondo ao Estado a obrigação de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso a tal serviço. É possível ao Poder Judiciário determinar a implementação pelo Estado, quando inadimplente, de políticas públicas constitucionalmente previstas, sem que haja ingerência em questão que envolve o poder discricionário do Poder Executivo" (RE 559.646 AgR, rel. Min. Ellen Gracie, j. 7-6-2011, 2ª T, DJE de 24-6-2011).

A segurança pública deve, nos tempos atuais, e observando a dinâmica social e de ser a nossa constituição viva, evoluir para aproximação protetiva destinada aos direitos individuais, sempre observando o caos social existente nos Estados Brasileiro, e a sempre elevada dinâmica apresentada pela evolução das organizações criminosas e dos crimes violentos.

Como forma de organização e definição dos órgãos que devem atuar na efetivação do direito fundamental da Segurança Pública, verificamos a previsão do art. 144, da CF/88, este dispositivo define a segurança pública como "dever do Estado, direito e responsabilidade de todos", prevendo sua execução por meio de órgãos específicos, como as Polícias Militares, Civis, a Polícia Federal, entre outros.

Vejamos a expressa previsão constitucional:

> Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
> I - polícia federal;

6 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.569. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621187/. Acesso em: 19 dez. 2025.P.569

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> II - polícia rodoviária federal;
>
> III - polícia ferroviária federal;
>
> IV - polícias civis;
>
> V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.
>
> VI - polícias penais federal, estaduais e distrital.
>
> § 1º A polícia federal, instituída por lei como órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se a:
>
> I - apurar infrações penais contra a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interesses da União ou de suas entidades autárquicas e empresas públicas, assim como outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual ou internacional e exija repressão uniforme, segundo se dispuser em lei;
>
> II - prevenir e reprimir o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o contrabando e o descaminho, sem prejuízo da ação fazendária e de outros órgãos públicos nas respectivas áreas de competência;
>
> III - exercer as funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras;
>
> IV - exercer, com exclusividade, as funções de polícia judiciária da União.

Neste sentido, observamos que a CF/88 delineou, isso, observando as circunstâncias fáticas do período respectivo de sua promulgação e alterações, as competências dos órgãos respectivos que atuam na segurança pública. Contudo, os dias atuais exigem uma interpretação e aplicação sistemática da constituição, aplicando a interpretação conforme, tendo em mira a necessidade de adequação da CF/88 com a realidade nacional.

Em níveis nacionais, identificamos estatísticas alarmantes sobre a atuação de organizações criminosas (ORCRIMs) na sociedade brasileira, inclusive observando participantes das referidas como representantes eleitos pelo povo, ou seja, tendo a ORCRIM ingressado no seio do sistema institucional brasileiro, passando a ter voz na construção de políticas públicas que certamente devem ir contra o senso comum de proteção social e aumento dos controles de criminalidade.

No Brasil, passa a segurança pública a deter papel crucial na proteção dos direitos fundamentais, isso quando observamos que as organizações criminosas têm buscado alimentar financeiramente campanhas políticas, com o fim de ter seus interesses protegidos.

Não é raro, no período eleitoral, que os órgãos de segurança pública deflagraram operações policiais com o fim de garantir a lisura das eleições, tendo em vista a identificação da corrupção eleitoral, com a utilização de valores originados de criminosos, bem como se observou uma limitação do direito do voto, e de ir e vir, observando comandos ofertados por lideranças criminosas, em determinadas comunidades, de voto em determinado candidato, bem como na proibição de circulação de candidatos outros não alinhados com os pedidos das organizações criminosas.

A segurança, como direito fundamental, previsto expressamente na CF/88, deve resguardar valores para garantir uma qualidade de vida comunitária tranquila e pacífica.

A segurança pública, enquanto política pública, representa uma obrigação do Estado. Esse dever de proteção traduz-se em medidas preventivas, repressivas e de investigação criminal, visando assegurar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio

Assim, a segurança pública trata-se de direito de prestação material, ou seja, trata-se de um direito devido pelo Estado, e como tal necessitam de condições de riqueza para sua implementação a nível nacional.

Sobre o tema o Ministro Luis Roberto Barroso:

> A Constituição de 1988 foi a primeira a abrir um capítulo específico para a segurança pública, dentro do seu Título V, dedicado à Defesa do Estado e das Instituições Democráticas. A despeito dessa localização topográfica, a segurança pública também desempenha um papel importante na proteção de direitos fundamentais, embora a atuação policial, por vezes, também possa entrar em rota de colisão com tais direitos. O capítulo se concentra no art. 144, com vários incisos e parágrafos. Já no caput se prevê que

> a segurança pública é "dever do Estado", assim como "direito e responsabilidade de todos". Ali se prevê, igualmente, que sua finalidade é a preservação (i) da ordem pública e (ii) da incolumidade das pessoas e do patrimônio. A Lei n. 13.675, de 11.6.2018, criou o Sistema Único de Segurança Pública – SUSP, com o fim de promover a atuação "conjunta, coordenada, sistêmica e integrada" dos órgãos de segurança pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O art. 144 da Constituição apresenta a lista dos órgãos responsáveis pela segurança pública, no âmbito federal (Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Ferroviária Federal) e estadual (Polícia Civil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militares)623. As competências de cada uma delas vêm descritas nos parágrafos do art. 144 e podem ser assim resumidas [...].

Desse tema, contudo, surge a teoria da reserva do possível, ou seja, em temas prestacionais como a segurança pública, não pode o Estado alegar escassez total de riqueza para a implementação do referido direito material.

O princípio da reserva do possível, tradicionalmente invocado pelo Estado como limitação financeira à implementação de políticas públicas, encontra limites rigorosos quando se trata da efetivação de direitos fundamentais, especialmente no campo da segurança pública.

A proteção da vida, da integridade física e da ordem pública é obrigação constitucional inderrogável, positivada nos artigos 5º e 144 da Constituição Federal de 1988.

A reserva do possível não pode ser utilizada de forma indiscriminada como justificativa para o não cumprimento de prestações estatais essenciais, sobretudo quando estão em jogo direitos fundamentais de caráter imediato. Sobre o tema:

A reserva do possível (Vorbehalt des Möglichen) pressupõe que os direitos fundamentais não consagram, apenas, uma proibição de intervenção (Eingriffsverbote), contendo, também, um postulado de proteção (Schutzgebiete). Quer dizer, se, por um lado, a atribuição de formular e concretizar políticas públicas é tarefa típica das funções legislativa e executiva, de outro, é dever do oráculo da ordem jurídica — o Supremo Tribunal Federal — fiscalizar, em sede de controle normativo abstrato, o efetivo cumprimento das liberdades públicas e dos direitos revestidos de conteúdo programático, delineados na Carta Maior.A reserva do possível reside justamente neste ponto: verificar se os direitos constitucionais, a exemplo daqueles de segunda geração — direitos econômicos, sociais e culturais — estão sendo respeitados pelo Poder Público, o qual tem o dever constitucional de os concretizar.[7]

Ao tratar da segurança pública, o Estado brasileiro assume um compromisso jurídico e moral de proteger seus cidadãos, sendo inadmissível que a omissão estatal seja legitimada com base em argumentos de restrição fiscal, tendo em mira a aproximação dessa proteção social como a garantia dos direitos individuais.

Ademais, a doutrina de Luís Roberto Barroso (2022)[8]. Reforça que a eficácia dos direitos fundamentais exige a implementação de políticas públicas efetivas, cabendo ao Estado gerir o orçamento de forma responsável para assegurar o mínimo existencial em termos de segurança, sob pena de incorrer em violação à proibição da proteção deficiente.

Aqui reside certamente a maior complexidade do Estado brasileiro, a gestão responsável dos recursos. Para tal conclusão basta visualizar o gasto destinado para a efetivação de direitos sociais no Estado brasileiro, valores expressivos, porém que tem sido deteriorado ante a elevada incidência de desvios de recursos públicos, bem como de escolhas equivocadas de determinados governantes, observando a discricionariedade regrada na aplicação dos recursos.

A teoria do Dever de Proteção Estatal consagrada na jurisprudência constitucional alemã e incorporada à doutrina brasileira, reforça que o Estado não pode ser omisso na garantia dos direitos fundamentais, como a segurança pública.

Caminhando junto com o dever da proteção vem o princípio da Proibição da Proteção Deficiente, derivado da jurisprudência do Tribunal Constitucional Alemão, que estabelece a obrigação do Estado à não

7 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.263. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 23 jun. 2025.

8 BARROSO, Luís Roberto. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

apenas evitar violações diretas aos direitos fundamentais, mas também impedir omissões que acarretem risco ou lesão a esses direitos.

Aplicado ao contexto da segurança pública, significa que a ausência de políticas eficazes de prevenção e repressão à criminalidade, ou a prestação de serviços de segurança de forma precária, provocam a violação a todos os direitos fundamentais. No âmbito brasileiro, esse princípio vem ganhando reconhecimento doutrinário e jurisprudencial.

A proteção deficiente pode configurar-se em situações como a ausência de efetivo policial adequado, falhas na investigação criminal ou ineficiência no sistema prisional.

Sobre o tema BULOS, Uadi L:

Importa frisar, ainda, que tais manifestações decorrentes do dever de proteção estatal da vida humana não representam um catálogo fechado de alternativas. Além disso, o controle da legitimidade constitucional das omissões e ações estatais nessa seara deverá observar sempre o balanceamento entre o excesso de intervenção na esfera de direitos e garantias fundamentais e, com particular relevância para os deveres de proteção, a assim chamada proibição de proteção insuficiente ou deficiente [...].[9]

Concretizando a necessidade de atenção singular para a segurança pública observando uma característica transcendental para alicerce do gozo dos direitos fundamentais, alguns estados brasileiros vivenciaram a paralisação da Polícia Militar, o que ocasionou nos respectivos estados uma verdadeira limitação de direitos fundamentais, a população, por exemplo sofreu afronta em direitos individuais, com o aumento de crimes, houve um aumento da afronta ao direito à vida, liberdade, trabalho, lazer dentre outros.

A constatação de que falhas na segurança pública comprometem a efetividade de outros direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade, tem impulsionado manifestação do Poder Judiciário, bem como significativas transformações no modelo federativo brasileiro de gestão da segurança.

Seguindo a lógica evolutiva da segurança pública como direito fundamental e da necessária integração federativa, destaca-se o crescente chamamento da União para uma atuação mais efetiva nos Estados federados, seja com destinação de valores, seja com a possibilidade da atuação das forças federais em situações típicas de crimes de competência das forças estaduais, tem-se observado no tema Segurança Pública a busca de dar maior protagonismo da Polícia Federal nos estados da federação, antes a falha das forças estaduais em controlar e evolução criminosa.

No tema de ampliação das atribuições, observando as últimas movimentações políticas e jurisprudenciais, destacou-se a valorização do papel dos municípios na formulação e execução de políticas públicas de segurança, assim, resta evidente a necessidade de reorganização da segurança pública, uma vez que a falha na sua gestão impacta na efetivação de direitos fundamentais.

Como já apontado, a sociedade necessita impulsionar governantes na proteção da segurança pública, uma vez que nos tempos atuais visualizamos uma atuação criminosa nas eleições com o apoiamento do crime organizado a determinados candidatos, que certamente vão atuar para hipertrofiar o crime organizado, seja fragilizando os órgãos de controle, seja atuando diretamente em ações criminosas.

Neste sentido, a segurança pública necessita de atenção singular, hoje, não se podendo sequer alegar a reserva do possível para implementação de políticas públicas, ante a vinculação direta à dignidade da pessoa humana e direitos individuais.

9 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.72. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 23 jun. 2025.p.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PACTO FEDERATIVO E SEGURANÇA PÚBLICA, ATUAÇÃO DA UNIÃO, ESTADOS, MUNICÍPIOS E NOVAS DIRETRIZES

No contexto do federalismo brasileiro, o dever de proteção em matéria de segurança pública é compartilhado entre os entes federativos, com atribuições específicas para a União, estados e municípios. No entanto, a maior responsabilidade prática recai sobre os estados-membros, que detêm a gestão das Polícias Civis e Militares.

Tradicionalmente, a execução das políticas de segurança pública ficou concentrada nos estados-membros, o que resultou em disparidades estruturais, operacionais e orçamentárias entre as unidades federativas.

No entanto, nas últimas décadas, verifica-se uma busca da progressiva mudança de paradigma, exigindo da sociedade um maior protagonismo da União na formulação e coordenação de políticas nacionais para o setor. Exemplo da efetividade desse anseio foi a criação do Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, que estabelece diretrizes integradas para todos os entes federativos, e a instituição do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), pela Lei nº 13.675/2018.

Este novo arranjo federativo busca superar a atuação isolada dos estados, promovendo maior articulação entre as polícias, os órgãos de inteligência, o Ministério Público e o Poder Judiciário, com o objetivo de resguardar a ordem pública, proteger a incolumidade das pessoas e do patrimônio e assegurar condições mínimas para a convivência pacífica em sociedade.

Trata-se, portanto, de uma evolução normativa e institucional necessária para fortalecer a segurança como direito fundamental e garantir a sua concretização no cotidiano dos cidadãos brasileiros.

Essa configuração federativa impõe aos estados a obrigação de estruturar políticas públicas que concretizem o direito à segurança, evitando-se situações de proteção deficiente. Frente ao agravamento dos índices de criminalidade e à crescente sofisticação das organizações criminosas no Brasil, o debate sobre segurança pública passou a incorporar a necessidade de revisões profundas no modelo vigente.

A simples manutenção das estruturas tradicionais, centradas na atuação isolada das forças de segurança estaduais, revelou-se insuficiente diante da complexidade e da dimensão atual do fenômeno criminal. Reconhecendo esse cenário, têm-se buscado alternativas que envolvem a integração institucional e a criação de novos órgãos com competências específicas para enfrentar as novas formas de criminalidade.

Um dos principais avanços nessa direção tem sido o fortalecimento das políticas de integração operacional entre os diferentes níveis de governo e suas respectivas forças de segurança. Essa estratégia visa eliminar a fragmentação e os conflitos de competência, promovendo maior sinergia entre as polícias federal, civil, militar, rodoviária e, cada vez mais, as guardas municipais.

A adoção de plataformas compartilhadas de inteligência, o desenvolvimento de operações conjuntas e o estabelecimento de protocolos unificados de atuação são algumas das medidas concretas que buscam aumentar a eficiência das respostas estatais.

Além disso, observa-se a criação e o aprimoramento de órgãos especializados no combate ao crime organizado e à violência letal.

Unidades de inteligência, forças-tarefa interinstitucionais e grupos de repressão qualificada vêm sendo implantados tanto em âmbito federal quanto estadual, com foco na desarticulação de organizações criminosas, no bloqueio de fluxos financeiros ilícitos e na investigação de crimes de alta complexidade. Essas ações são acompanhadas por esforços legislativos que buscam modernizar os instrumentos legais de repressão ao crime, adequando-os à realidade dinâmica das atividades criminosas.

Outro aspecto fundamental nessa reestruturação da segurança pública é o investimento em políticas de prevenção, voltadas principalmente para os territórios mais vulneráveis e para as faixas populacionais mais expostas à violência. Projetos de intervenção social, iniciativas de policiamento comunitário e ações integradas de inclusão social têm sido consideradas como complementares às estratégias repressivas, visando uma abordagem mais equilibrada e de longo prazo para a redução da criminalidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em síntese, o reconhecimento das limitações do modelo tradicional de segurança pública no Brasil tem impulsionado a adoção de soluções integradas, interinstitucionais e multissetoriais. Essas mudanças são essenciais para que o Estado consiga dar respostas mais efetivas aos desafios impostos pelos elevados índices de violência e pela crescente capacidade organizacional das facções criminosas em atuação no território nacional.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil consolida um modelo de federalismo cooperativo, caracterizado pela ampliação das competências dos entes federativos, União, Estados e Municípios, e pela descentralização de políticas públicas, inclusive na área da segurança. Esse movimento reflete o espírito democrático da Constituição, que, ao mesmo tempo em que garante autonomia aos entes federados, impõe a necessidade de articulação entre eles, sobretudo em temas complexos e transversais, como a segurança pública.

O artigo 144 da CF/88 delineia as competências das instituições policiais brasileiras, já supra descritas, expressamente. Além disso, o dispositivo constitucional reconhece a existência das guardas municipais, contudo delimitou sua atuação na proteção de bens municipais.

Contudo, com a promulgação da Lei nº 13.675/2018, foi instituído o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), e a criação desse sistema buscou mitigar os efeitos negativos da atuação isolada dos entes federativos e fomentar uma abordagem mais estratégica e coordenada da segurança pública, inclusive trazendo o município a ter maior responsabilidade na política pública de segurança pública.

Ainda assim, o desafio persiste na implementação de políticas públicas de segurança pelos estados, que, embora tenham autonomia para formular suas estratégias, muitas vezes enfrentam limitações financeiras, técnicas e estruturais. A eficácia dessas políticas depende não apenas da formulação e execução em nível estadual, mas também da articulação com o governo federal e com os municípios. Avaliar os resultados dessas políticas exige considerar indicadores objetivos de segurança, percepção social, redução de desigualdades e respeito aos direitos fundamentais.

Como já apontado neste trabalho, ante a falha sistemática de todos os Estados Brasileiros no enfrentamento das organizações criminosas, nos últimos tempos, tem-se observado um crescente clamor social por uma atuação mais efetiva da União na área da segurança pública, especialmente por meio da Polícia Federal.

Tal demanda decorre da percepção generalizada de que este órgão apresenta elevados níveis de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos, notadamente no enfrentamento dos crimes de sua competência, como o combate à corrupção, tráfico internacional de drogas, crimes cibernéticos, entre outros.

A confiança da população na Polícia Federal reforça a expectativa de que sua atuação possa contribuir de forma mais incisiva para o fortalecimento da segurança pública, isso inclusive nos respectivos estados, e nos crimes que seriam de atribuição das forças dos Estados.

Sobre isso, visualizamos que a criação das Forças Integradas de Combate ao Crime Organizado (FIXOs) representa uma iniciativa estratégica do Ministério da Justiça e Segurança Pública para o enfrentamento de organizações criminosas que ultrapassam os limites de competência administrativa e territorial das polícias estaduais.

Tradicionalmente voltada à repressão de crimes de competência federal, como tráfico internacional de drogas, crimes financeiros e delitos contra a União, a Polícia Federal passa, com a FICCO, a exercer um protagonismo mais acentuado também no combate a crimes que, em regra, seriam da alçada das polícias estaduais.

Essa expansão funcional da Polícia Federal dentro da FICCO é fruto de um modelo de integração operacional que busca romper com a histórica fragmentação das ações policiais no Brasil. As FICCOs operam de forma multidisciplinar, reunindo efetivos da Polícia Federal, polícias civis, polícias militares, polícias penais e, em alguns casos, integrantes de órgãos de inteligência estadual e federal.

O aumento da atuação federal em crimes tradicionalmente estaduais, como homicídios, roubos a instituições financeiras, tráfico interno de drogas e crimes contra a administração pública estadual, surge, na prática, como uma espécie de "tábua de salvação" diante das visíveis falhas estruturais e operacionais das forças

estaduais de segurança pública. Essas fragilidades incluem desde a crônica escassez de recursos humanos e materiais até déficits de formação técnico-investigativa e ausência de políticas permanentes de inteligência.

Ao integrar-se com os órgãos estaduais nas FICCOs, a Polícia Federal aporta sua expertise em investigações complexas, capacidade tecnológica, acesso a bancos de dados nacionais e internacionais e um padrão de atuação menos suscetível a pressões políticas locais. Esse diferencial tem permitido resultados expressivos na desarticulação de organizações criminosas, prisões qualificadas de lideranças criminosas e apreensões de bens relacionados ao crime organizado.

Contudo, esse protagonismo federal em temas estaduais também levanta debates constitucionais e administrativos. Críticos apontam para o risco de desvirtuamento da função constitucional da Polícia Federal (CF, art. 144, § 1º), cujo foco deveria permanecer restrito aos crimes de interesse da União.

Outro ponto de tensão diz respeito à eventual acomodação dos estados, que podem enxergar nas FICCOs um paliativo de curto prazo para problemas que, na verdade, demandam soluções estruturais locais, como investimento em inteligência, modernização das polícias civis e fortalecimento das corregedorias estaduais.

Portanto, embora não deva ser vista como solução permanente, a ampliação da atuação da Polícia Federal por meio das FICCOs representa, no atual cenário, uma importante resposta emergencial às deficiências dos órgãos estaduais, promovendo não apenas resultados concretos, mas também o resgate da sensação de segurança em áreas historicamente negligenciadas.

Nos últimos anos, observa-se também a atuação mais intensa do Poder Judiciário na efetivação de direitos constitucionais relacionados à segurança. Em algumas situações, tribunais têm atuado de forma proativa, diante da inércia ou omissão do Executivo, para garantir o direito à segurança, notadamente em comunidades historicamente marginalizadas. Esse protagonismo judicial revela uma tensão institucional, mas também uma tentativa de equilibrar a balança federativa e assegurar o cumprimento do pacto constitucional de proteção à dignidade humana.

Com a busca ainda no melhoramento da Segurança Pública, vejamos um direcionamento legislativo e jurisprudencial para convocar os Municípios para uma maior atuação e responsabilidade no tema.

Temos visualizado neste sentido, uma guarda municipal cada vez mais inserida no combate aos crimes em geral, afastando-se assim das suas balizas constitucionais.

Historicamente, os municípios possuem atuação tímida nesse campo, com suas competências limitadas à manutenção de serviços básicos e à atuação por meio de guardas municipais com funções restritas à proteção de bens, serviços e instalações públicas locais.

No entanto, esse cenário limitado da atuação Municipal na segurança pública, começou a se modificar com a promulgação da Lei nº 13.675/2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Vejamos a expressa previsão do art. 1, da Lei 13.675/2018:

> Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), com a finalidade de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, por meio de atuação conjunta, coordenada, sistêmica e integrada dos órgãos de segurança pública e defesa social da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em articulação com a sociedade.

O SUSP introduziu um modelo de governança mais integrado e colaborativo, incluindo de forma expressa os municípios como partícipes do sistema nacional de segurança pública.

Esse novo arranjo fortaleceu a atuação das guardas municipais, permitindo-lhes maior articulação com as polícias estaduais e federais, além de fomentar o intercâmbio de informações e o desenvolvimento de ações conjuntas de prevenção e repressão à criminalidade.

Por meio do SUSP, os municípios também passaram a ter acesso a recursos oriundos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), desde que cumpram as exigências normativas, como a elaboração de planos municipais de segurança alinhados à Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dentro desse contexto, tramita atualmente a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Segurança Pública, que busca, entre outros objetivos, constitucionalizar o SUSP. Um dos pontos de destaque da PEC refere-se ao fortalecimento do papel das Guardas Municipais, com o reconhecimento definitivo dessas instituições como órgãos integrantes da segurança pública, ao lado das demais forças policiais.

Caso aprovada, a PEC da Segurança Pública representará um marco constitucional, conferindo maior segurança jurídica às guardas municipais e ampliando suas atribuições, principalmente nas ações de policiamento preventivo, patrulhamento comunitário e proteção direta ao cidadão. Tal avanço atende às demandas de diversos municípios brasileiros, que vêm reivindicando maior autonomia e protagonismo no enfrentamento à violência urbana.

Contudo, devemos sempre observar a necessária evitabilidade da colisão de atribuições entre os órgãos policiais para evitar conflitos institucionais, realizando o devido temperamento, tudo isso visando a evolução da prestação do Estado, e não sua involução. Porém é certo a necessidade de melhoramento da segurança pública, com maiores investimentos em políticas públicas e nas instituições policiais e que circundam a segurança pública.

Assim, a participação dos municípios na segurança pública, reforçada pelo SUSP e pelas propostas contidas na PEC, representa uma mudança de paradigma na estrutura federativa brasileira, promovendo um modelo mais descentralizado, colaborativo e capaz de responder de forma mais eficiente às demandas locais por segurança, dentro da lógica da proteção integral aos direitos fundamentais. Neste sentido, sobre atuação das guardas municipais, destaco o seguinte julgado do STF:

> É necessária a união de esforços para o combate à criminalidade organizada e violenta, não se justificando, nos dias atuais da realidade brasileira, a atuação separada e estanque de cada uma das Polícias Federal, Civis e Militares e das Guardas Municipais. Isso porque todas fazem parte do Sistema Único de Segurança Pública.
> Essa nova perspectiva de atuação na área de segurança pública fez com que o STF, no julgamento do RE 846.854/SP, reconhecesse que as Guardas Municipais executam atividade de segurança pública (art. 144, § 8º, da CF/88), essencial ao atendimento de necessidades inadiáveis da comunidade (art. 9º, § 1º).
>
> O reconhecimento dessa posição institucional de órgão de segurança pública autorizou o Congresso Nacional a editar a Lei nº 13.675/2018, na qual as Guardas Municipais são inseridas como integrantes operacionais do Sistema Único de Segurança Pública (art. 9º, § 1º, VII).
> Desse modo, de acordo com a Constituição, a lei e a jurisprudência do STF, a Guarda Municipal é órgão de segurança pública, integrante do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).

STF. Plenário. ADPF 995/DF, Rel. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 28/8/2023 (Info 1105).[10]

Ainda sobre o tema, ainda o STF:

> É constitucional, no âmbito dos municípios, o exercício de ações de segurança urbana pelas Guardas Municipais, inclusive policiamento ostensivo e comunitário, respeitadas as atribuições dos demais órgãos de segurança pública previstos no art. 144 da Constituição Federal e excluída qualquer atividade de polícia judiciária, sendo submetidas ao controle externo da atividade policial pelo Ministério Público, nos termos do artigo 129, inciso VII, da CF. Conforme o art. 144, § 8º, da Constituição Federal, as leis municipais devem observar as normas gerais fixadas pelo Congresso Nacional.

STF. Plenário. RE 608.588/SP, Rel. Min. Luiz Fux, julgado em 20/02/2025 (Repercussão geral – Tema 656) (Info 166).[11]

Em suma, a descentralização federativa promovida pela Constituição de 1988 tem impactos diretos sobre a política de segurança pública no Brasil. Embora haja avanços na estruturação de mecanismos de cooperação, como o SUSP, FICCO, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a segurança seja garantida de forma equitativa, eficiente e integrada. A análise da atuação dos estados nesse cenário revela tanto as potencialidades do federalismo cooperativo quanto seus limites práticos, apontando para a necessidade de constante aperfeiçoamento institucional, técnico e jurídico.

10 CAVALCANTE, Márcio André Lopes. É constitucional o exercício do policiamento ostensivo e comunitário pela guarda municipal no âmbito local correspondente, desde que respeitadas as atribuições dos outros entes federativos. Buscador Dizer o Direito, Manaus. Disponível em: <https://www.buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/357861553d0db7307050a24ce16a8c64>. Acesso em: 23/06/2025

11 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n. 608.588/SP, Relator: Ministro Luiz Fux, julgado em 20 fev. 2025. Repercussão geral – Tema 656. Informativo STF n. 166.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O DIREITO FUNDAMENTAL À SEGURANÇA PÚBLICA: UM ENFOQUE NA REALIDADE DO ESTADO DO CEARÁ

No Estado do Ceará, a concretização da segurança pública como direito fundamental enfrenta desafios estruturais históricos.

Recentemente no ano de 2025, vivenciou o Estado do Ceará a migração de atividade criminosa típica do Rio de Janeiro, estado com complexidade criminosa singular, o que exige do Estado Membro um desafio singular em evoluir suas ações repressivas, e em políticas públicas voltadas a limitar esse progresso criminoso.

Dados do Atlas da Violência 2024, elaborado pelo IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apontam o Ceará como um dos estados com maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes, com especial concentração na Região Metropolitana de Fortaleza.[12]

A título de exemplo, o Ceará enfrentou, entre os anos de 2017 e 2020, graves crises de segurança pública, com crescimento exponencial de facções criminosas e a ocorrência de ondas de violência urbana. Esses fenômenos impactaram diretamente o direito fundamental à vida e à segurança, exigindo do Estado cearense a adoção de políticas públicas emergenciais e de longo prazo.

Em resposta, o governo estadual implementou programas, todas visando integração entre os órgãos, que adota uma abordagem intersetorial e integrada para enfrentamento da violência, atuando não apenas na repressão, mas também na prevenção, por meio de ações sociais em territórios vulneráveis.

Outro marco foi o investimento em tecnologia e inteligência policial, com a ampliação do Sistema de Videomonitoramento da SSPDS, além da criação de Unidades Integradas de Segurança (UNISEG) e fortalecimento da Polícia Civil e Militar. Tais medidas demonstram o esforço local na efetivação do direito fundamental à segurança.

No âmbito estadual, o Ceará tem buscado adequar suas políticas ao Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), recebendo recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) para investimentos estruturantes.

No Ceará, as políticas de segurança precisam continuar sendo objeto de avaliações periódicas de eficácia, transparência no gasto público e ampliação da participação social nos conselhos estaduais de segurança.

A partir da análise doutrinária, constitucional e contextual, é inegável que a segurança pública representa um dos mais relevantes direitos fundamentais, sobretudo em estados com altos índices de violência como o Ceará.

O desafio passa por garantir políticas públicas estruturadas, de caráter preventivo e repressivo, e por assegurar recursos humanos, tecnológicos e financeiros capazes de transformar esse direito formal em realidade material para a população.

O Programa Ceará Contra o Crime é o grande guarda-chuva estratégico do governo estadual para enfrentar a criminalidade em 2025. Ele engloba diversas iniciativas, sendo o destaque o MISP – Metas Integradas de Segurança Pública, criado pela Lei nº 19.178, de 27 de fevereiro de 2025, regulamentada em seguida por decreto específico.[13]

O MISP estabelece metas quadrimestrais para reduzir índices de crimes violentos, como CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais) e CVP (Crimes Violentos contra o Patrimônio), além de metas ligadas à produtividade da Perícia Forense (Pefoce) e do Corpo de Bombeiros.[14] A meta inicial foi reduzir 11 % dos CVLIs e 15 % dos CVPs no período.[15]

Há sistema de recompensas que inclui gratificação financeira (até R$ 2.000 por servidor/militar) e impacto na progressão funcional da carreira.[16] O MISP atua nas Áreas Integradas de Segurança (AIS), incentivando o planejamento conjunto de PMCE, PCCE, CBMCE, Pefoce, SUPESP e SSPDS.

12 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da violência 2024. Brasília: IPEA; FBSP, 2024.

13 sspds.ce.gov.br+12 sspds.ce.gov.br+12supesp.ce.gov.br+12.

14 reporterceara.com.br+5 sspds.ce.gov.br+5 pefoce.ce.gov.br+5.

15 reporterceara.com.br+7 pefoce.ce.gov.br+7 polícia civil.ce.gov.br+7.

16 ceará.gov.br+3 pefoce.ce.gov.br+3reporterceara.com.br+3

Prevê reuniões periódicas em níveis estratégico, tático e operacional, promovendo ajustes constantes e uso de dados em tempo real pefoce.ce.gov.br.

No 1º quadrimestre de 2025, houve queda de 18,3 % nos CVLIs e 26,8 % nos CVPs, com todos os índices sendo alcançados.[17]

Em maio de 2025, o CVLI caiu 15,5 % em relação a maio de 2024; no acumulado dos primeiros cinco meses, a queda foi de 17,7 %. Em fevereiro de 2025, os CVLIs caíram quase 20 %, com 206 casos, o melhor resultado desde dezembro/2019. A apreensão média de armas passou para 20 por dia.[18]

Esses resultados indicam avanços importantes, refletindo a efetividade das políticas implementadas. Estes resultados foram atribuídos diretamente ao MISP e ao Programa Ceará Contra o Crime, com destaque ao policiamento direcionado, investigação qualificada e uso de inteligência.

Lei Estadual nº 19.178/2025, instituiu formalmente o MISP como ferramenta legal da SSPDS para coordenar metas de segurança pública integradas.

O Programa Ceará Contra o Crime, através do MISP e da base legal da Lei 19.178/2025, instituiu um modelo inovador que alia metas quantitativas, integração institucional, e valorização profissional.

Os dados do primeiro ciclo e do mês de maio mostram que essa combinação tem apresentado impacto real na redução dos crimes mais críticos. Se consolidado, o programa serve como modelo replicável para outras Unidades da Federação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segurança pública, tradicionalmente concebida como responsabilidade dos Estados no âmbito do pacto federativo brasileiro, deve ser compreendida, na contemporaneidade, como direito fundamental de natureza híbrida — simultaneamente individual e social. Seu reconhecimento constitucional não apenas consagra sua essencialidade para a dignidade da pessoa humana, como impõe ao Estado o dever de garantir condições mínimas de proteção à vida, à liberdade e à propriedade.

Ao longo deste trabalho, demonstrou-se que, embora a segurança pública figure entre os direitos sociais, sujeitos, em tese, à cláusula da reserva do possível, essa limitação não pode ser invocada para justificar a omissão estatal diante de um cenário em que há evidente violação de direitos individuais fundamentais.

A omissão na execução de políticas públicas de segurança resulta em uma proteção deficiente, vedada tanto pela jurisprudência constitucional quanto pelos princípios da máxima efetividade e da vedação ao retrocesso.

Foi analisado, ainda, que a estrutura constitucional brasileira atribui protagonismo aos Estados na segurança pública, mas a crescente complexidade da criminalidade contemporânea — notadamente o fortalecimento das organizações criminosas — têm exigido um novo arranjo federativo, com maior participação da União e, subsidiariamente, dos Municípios. Esse redesenho institucional revela uma necessária horizontalização da política de segurança, superando o modelo verticalizado e fragmentado que historicamente se demonstrou ineficaz.

Por fim, ao trazer a realidade do Estado do Ceará como recorte empírico, ficou evidente que a violência urbana e a sofisticação das ORCRIMs demandam respostas estatais integradas, interinstitucionais e contínuas. A apresentação de políticas públicas, indicadores de criminalidade e ações concretas permite não apenas fundamentar teoricamente o problema, mas também reforçar a urgência de políticas públicas baseadas em evidências, coordenadas por todos os entes federativos e voltadas à preservação dos direitos fundamentais.

Dessa forma, conclui-se que o direito à segurança pública, enquanto direito fundamental indivisível, não pode ser negligenciado sob qualquer pretexto orçamentário ou institucional, sendo dever do Estado assegurar sua efetividade de maneira universal, contínua e igualitária.

17 contexto noticias.com.br+2 policiacivil.ce.gov.br+2supesp.ce.gov.br+2.
18 Ibidem;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** São Paulo: Malheiros, 2008.

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.510. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

_____. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2018.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará. Pacto por um Ceará Pacífico**. Fortaleza: Governo do Estado, 2015. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/cearapacifico/. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUSP). Estatísticas criminais.** Fortaleza: SUPE SP, 2025. Disponível em: https://www.sspds.ce.gov.br/supesp/. Acesso em: 20 jun. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://forumseguranca.org.br. Acesso em: 20 jun. 2025.

GONÇALVES, Rubén Miranda. **La protección de la dignidad de la persona humana en el contexto de la pandemia del Covid-19.** Justiça do Direito, v. 34, n. 2, pp. 148–172.

GOVERNO DO CEARÁ. **Decreto nº 32.216, de 12 de junho de 2017.** Institui o modelo de Gestão para Resultados no âmbito da administração pública estadual. Fortaleza: Diário Oficial do Estado do Ceará, 2017.

_____. **Programa PréVivo: Prevenção e Redução da Violência.** Fortaleza: Governo do Estado, 2023.

IPEA; **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA.** Atlas da Violência 2024. Brasília: Ipea, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/. Acesso em: 20 jun. 2025.

IPECE – **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.** Anuário Estatístico do Ceará 2024. Fortaleza: IPECE, 2024. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional.** 11. ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 15. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2020.

_____. **Direitos fundamentais e sua eficácia: lições introdutórias.** 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

_____; MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional -** 13ª Edição 2024. 13. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.361. ISBN 9788553621163. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621163/. Acesso em: 22 jun. 2025.

SPJ. **Projeto Segurança Pública para o Brasil**. p. 53. Disponível em: http://www. mj.gov.br/senasp/biblioteca.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Habeas Corpus nº 126.292/SP.** Rel. Min. Luís Roberto Barroso, julgado em 17 dez. 2015.

_____. (STF). **Recurso Extraordinário nº 607.107/SP. Rel.** Min. Luiz Fux, julgado em 29 ago. 2011.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Avaliação do Programa Proteger: análise crítica das estratégias de prevenção à violência.** Fortaleza: UECE, 2022

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ÉTICA ALGORÍTMICA E O VIÉS AUTOMATIZADO: IMPLICAÇÕES SOCIOJURÍDICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA GESTÃO PÚBLICA

DAYANE ANA LUIZA SILVA DE MORAES

Licenciatura plena em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (2012).

EMERSON YVAY ALMEIDA DE SOUSA

Doutor em Química pela Universidade Federal do Ceará (2023).

ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2025).

MARIA IRENILDA MENESES ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A integração de sistemas de Inteligência Artificial (IA) na administração pública brasileira tem se intensificado como estratégia para otimizar processos e elevar a eficiência governamental. Contudo, a opacidade dos algoritmos de "caixa-preta" levanta debates urgentes sobre a ética algorítmica e a reprodução de vieses automatizados que podem perpetuar discriminações estruturais. Este artigo objetiva investigar as implicações sociojurídicas da implementação da IA na gestão pública, focando na tensão entre a inovação tecnológica e os princípios constitucionais da publicidade e da impessoalidade. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, com análise crítica do Marco Legal da IA no Brasil e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Os resultados apontam que a ausência de mecanismos de aplicabilidade e auditoria algorítmica compromete o direito à revisão de decisões automatizadas, podendo gerar atos administrativos eivados de vício e subjetividade oculta. Conclui-se que a governança digital exige a adoção de protocolos de "ética por design" (ethics by design) e uma supervisão humana efetiva, garantindo que a automação não se sobreponha às garantias fundamentais e à transparência necessária ao Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ética Algorítmica; Gestão Pública; Viés Automatizado ; Transparência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A transição para o modelo de Governança Digital representa um dos marcos mais significativos da administração pública contemporânea, prometendo uma gestão orientada por dados, celeridade processual e a otimização de recursos escassos.

A introdução da Inteligência Artificial (IA) nesse cenário não é apenas uma atualização tecnológica, mas uma mudança de paradigma na tomada de decisão estatal. Entretanto, a transferência de esferas de julgamento humano para sistemas algorítmicos traz consigo dilemas éticos e jurídicos sem precedentes.

O problema central reside na natureza opaca de muitos desses sistemas, que operam sob a lógica da "caixa-preta", dificultando a compreensão dos critérios utilizados para a concessão de benefícios, a seleção de servidores ou o monitoramento de segurança pública.

No ordenamento jurídico brasileiro, a administração pública deve obediência estrita aos princípios constitucionais esculpidos no Artigo 37, notadamente os da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

A utilização de algoritmos que reproduzem preconceitos históricos — o chamado viés algorítmico — colide frontalmente com o princípio da impessoalidade.

Quando um sistema de IA é treinado com bases de dados viciadas, ele tende a perpetuar discriminações contra grupos vulneráveis sob uma fachada de neutralidade técnica.

Essa "discriminação automatizada" é particularmente perigosa porque goza de uma aura de objetividade matemática que, muitas vezes, inibe o questionamento por parte do cidadão e do próprio gestor público.

A ética algorítmica surge, portanto, como um campo de estudo e regulação imprescindível para mitigar esses riscos. Não se trata apenas de garantir que o código funcione corretamente, mas de assegurar que os valores democráticos estejam embutidos no design dos sistemas.

A falta de transparência sobre como as variáveis são ponderadas pela máquina fere o princípio da publicidade e, por extensão, o direito fundamental ao devido processo legal.

Sem o "direito à explicação", o cidadão torna-se incapaz de contestar uma decisão administrativa automatizada que afete sua esfera de direitos, criando um déficit democrático na relação entre Estado e indivíduo. Sobre essa tensão, O'Neil (2021) adverte:

> Os modelos matemáticos, apesar de sua aparência de imparcialidade, podem funcionar como armas de destruição matemática quando aplicados sem transparência e supervisão humana. Eles codificam preconceitos passados sob o pretexto de eficiência futura, criando ciclos de retroalimentação que punem os mais pobres e marginalizados, enquanto protegem as estruturas de poder estabelecidas de qualquer escrutínio real (O'NEIL, 2021, p. 45).

A justificativa para este estudo fundamenta-se na iminente consolidação do Marco Legal da Inteligência Artificial no Brasil (Projeto de Lei nº 2338/2023). A legislação busca classificar os sistemas de IA de acordo com o nível de risco, impondo obrigações mais rigorosas para aqueles que lidam com direitos fundamentais.

A gestão pública, por sua natureza, lida quase exclusivamente com sistemas de alto risco, visto que suas decisões impactam diretamente a liberdade, o patrimônio e o acesso a serviços essenciais.

É imperativo, portanto, analisar como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e o novo marco legal dialogam para garantir que a automação não se torne uma ferramenta de autoritarismo digital ou de opacidade administrativa.

Nesse contexto, emerge o conceito de Algorithmic Accountability (Responsabilidade Algorítmica), que exige que os desenvolvedores e gestores públicos prestem contas pelos resultados gerados pelos sistemas.

A responsabilidade civil do Estado por erros cometidos por IAs é um tema complexo: deve-se aplicar a responsabilidade objetiva prevista na Constituição ou criar um novo regime jurídico para danos algorítmicos?

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A dificuldade de isolar a causalidade em sistemas de aprendizagem de máquina complexos exige uma revisão da teoria da responsabilidade, garantindo que o Estado não se exima de reparar danos sob o argumento de "inviabilidade técnica".

A dimensão sociojurídica deste artigo abrange também a necessidade de auditorias algorítmicas independentes. Assim como as contas públicas passam pelo crivo dos Tribunais de Contas, os algoritmos governamentais deveriam passar por escrutínios técnicos que verifiquem a existência de vieses discriminatórios antes de sua implementação em larga escala.

A transparência algorítmica não deve ser vista como um entrave à eficiência, mas como uma condição de validade do ato administrativo no ambiente digital. Para que a IA seja legítima na gestão pública, ela deve ser auditável e compreensível para o cidadão comum. Conforme assevera o pensamento de Di Pietro (2023):

> A discricionariedade técnica conferida ao administrador público no uso de novas tecnologias não pode servir de escudo para a prática de atos arbitrários. No Estado de Direito, o uso de algoritmos deve ser acompanhado de uma motivação clara e transparente, permitindo que o Poder Judiciário e os órgãos de controle exerçam a verificação da legalidade e da finalidade do ato automatizado, sob pena de nulidade absoluta (DI PIETRO, 2023, p. 112).

Outro ponto fulcral desta introdução é a discussão sobre a supervisão humana, ou o princípio do human-in-the-loop. A automação total, sem a intervenção de um agente público capaz de revisar e, se necessário, anular a decisão da máquina, retira a humanidade do processo administrativo.

O gestor público não pode se tornar um mero "apertador de botões" que aceita passivamente as recomendações do software. A supervisão humana efetiva garante que o julgamento moral e a análise de contextos sociais que a máquina não consegue captar continuem presentes na administração pública, protegendo o interesse coletivo contra erros de lógica puramente matemática.

A integração entre ética e tecnologia exige, ainda, o fomento a uma cultura de alfabetização digital dentro dos órgãos governamentais. Servidores públicos precisam estar capacitados não apenas para operar as ferramentas, mas para identificar indícios de viés e erros sistêmicos.

A gestão pública 4.0 demanda um servidor que seja também um analista crítico de dados. Sem essa capacitação, a dependência tecnológica em relação a empresas privadas desenvolvedoras de softwares de IA pode criar uma "soberania digital fragilizada", onde o Estado perde o controle sobre as regras que regem suas próprias decisões.

Diante do cenário apresentado, o objetivo geral deste artigo é investigar de que forma a gestão pública brasileira pode adotar a Inteligência Artificial garantindo o respeito à ética algorítmica e aos direitos fundamentais. Para isso, os objetivos específicos buscam: a) analisar a fenomenologia do viés algorítmico e seus riscos para a impessoalidade administrativa; b) examinar os limites e as possibilidades do Marco Legal da IA no Brasil; c) discutir os mecanismos de transparência e o direito à explicação no âmbito das decisões automatizadas; d) propor diretrizes de governança que assegurem a supervisão humana e a auditoria de sistemas inteligentes no Estado.

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, pautada na exegese de textos legais e na literatura especializada em Direito Administrativo, Sociologia da Tecnologia e Ética Computacional.

A análise não se restringe à descrição técnica da IA, mas busca uma interpretação crítica das tensões políticas e jurídicas que emergem da automação estatal.

Pretende-se, ao final deste percurso, oferecer subsídios teóricos que auxiliem juristas e gestores na construção de uma administração pública que utilize a tecnologia como ferramenta de emancipação social e não de controle arbitrário.

O artigo divide-se em quatro seções principais além desta introdução. A segunda seção explora a natureza técnica e ética dos algoritmos, detalhando como os vieses são construídos e camuflados. A terceira seção tratará da metodologia e da fundamentação legal da pesquisa.

A quarta seção dedicar-se-á à análise dos casos e à proposição de soluções de governança algorítmica. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados, reafirmando a necessidade de um humanismo digital que submeta a eficiência da máquina aos valores da democracia e da justiça social brasileira.

A Fenomenologia do Algoritmo: Vieses, Opacidade e a Ilusão da Neutralidade Técnica

Para compreender o impacto da Inteligência Artificial na gestão pública, é imperativo desconstruir a aura de infalibilidade e objetividade que frequentemente envolve os sistemas automatizados.

Um algoritmo, em sua essência, não é uma entidade autônoma de razão pura, mas um conjunto de instruções matemáticas e lógicas desenhadas por seres humanos e alimentadas por dados históricos.

O fenômeno do viés algorítmico (algorithmic bias) ocorre quando esses sistemas reproduzem, de forma amplificada, preconceitos e distorções presentes na sociedade.

Se os dados utilizados para treinar uma IA de segurança pública, por exemplo, refletem décadas de policiamento seletivo contra determinados grupos étnicos ou geográficos, o algoritmo tenderá a classificar esses mesmos grupos como de "alto risco", criando uma profecia autorrealizável que perpetua o racismo estrutural sob o manto da eficiência estatística.

A opacidade desses sistemas, frequentemente referida na literatura técnica como o problema da "caixa-preta" (black box), constitui uma barreira fundamental para a justiça administrativa.

Em muitos modelos de aprendizagem profunda (deep learning), o processo pelo qual a máquina chega a um resultado é tão complexo e multifacetado que se torna ininteligível até mesmo para os seus desenvolvedores.

Na esfera pública, essa falta de transparência é inaceitável, pois impede que o cidadão e os órgãos de controle compreendam os motivos de um indeferimento de benefício ou de uma classificação negativa.

A eficiência não pode servir de pretexto para o obscurecimento da motivação do ato administrativo, que é uma garantia de proteção contra o arbítrio estatal e um requisito de validade jurídica no Estado de Direito.

A construção do viés pode ocorrer em diferentes fases do ciclo de vida da inteligência artificial. Na fase de coleta, os dados podem estar incompletos ou representar apenas uma parcela enviesada da realidade.

Na fase de modelagem, as escolhas dos programadores sobre quais variáveis priorizar refletem valores subjetivos que raramente são discutidos publicamente. Por fim, na fase de implementação, o uso inadequado da ferramenta por gestores que depositam uma fé cega na máquina pode levar a decisões injustas.

O viés automatizado é, portanto, uma forma de violência simbólica e material que se esconde atrás de gráficos e porcentagens, exigindo uma postura crítica da administração pública. Sobre essa "objetividade" questionável, Noble (2018) argumenta:

"A ideia de que os algoritmos são neutros e matematicamente precisos é um dos mitos mais perigosos da nossa era tecnológica. Eles são, na verdade, opiniões humanas formalizadas em código.

Quando esses sistemas são aplicados em contextos sociais e governamentais, eles têm o poder de reforçar a marginalização e de excluir cidadãos de direitos básicos, agindo como guardiões invisíveis que decidem quem é digno e quem deve ser vigiado (NOBLE, 2018, p. 72).

Outro ponto de tensão reside na chamada "lavagem algorítmica", onde decisões políticas controversas são apresentadas como meras conclusões técnicas para evitar o desgaste político e a prestação de contas.

Ao delegar à inteligência artificial a responsabilidade por escolhas que envolvem valores éticos e distribuição de recursos, o gestor público corre o risco de esvaziar a esfera do debate democrático. A técnica deve estar a serviço da política, e não o contrário.

A automação não retira o caráter valorativo da decisão administrativa; ela apenas o desloca para o momento da programação, onde o escrutínio público é muito menor e a participação da sociedade civil é quase inexistente, gerando um vácuo de representatividade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A complexidade dos algoritmos de IA moderna também desafia os conceitos tradicionais de causalidade e previsibilidade. Diferente dos algoritmos lineares, onde cada passo é lógico e rastreável, os sistemas de redes neurais operam por meio de correlações que não necessariamente indicam uma relação de causa e efeito.

Na gestão pública, basear decisões em correlações obscuras pode levar a injustiças flagrantes. Se um algoritmo decide que um cidadão não é elegível para um crédito habitacional porque reside em um determinado CEP, ele pode estar utilizando uma variável geográfica como substituta (proxy) para a raça ou classe social, incorrendo em uma forma de discriminação indireta que é difícil de detectar sem uma auditoria rigorosa do código.

A discussão sobre a ética algorítmica também perpassa a questão da soberania dos dados. No Brasil, muitos dos sistemas de IA utilizados por governos municipais e estaduais são desenvolvidos por empresas privadas estrangeiras, que detêm a propriedade intelectual dos algoritmos.

Essa dependência tecnológica cria um cenário onde o Estado não possui controle total sobre os critérios de decisão que aplica aos seus próprios cidadãos.

O segredo comercial das empresas desenvolvedoras muitas vezes entra em conflito com o dever de publicidade da administração pública. Conclui-se que não pode haver segredo industrial quando o algoritmo é utilizado para exercer o poder de império do Estado ou para gerir direitos fundamentais.

A necessidade de uma "IA Explicável" (Explainable AI - XAI) apresenta-se como a resposta técnica a esse dilema. A XAI busca desenvolver modelos que, além de precisos, ofereçam uma tradução compreensível de sua lógica interna para os seres humanos.

Para o Direito Administrativo, a aplicabilidade é o equivalente digital da fundamentação do ato administrativo. Sem ela, o ato é nulo, pois impede o exercício do contraditório e da ampla defesa.

O cidadão tem o direito de saber quais critérios pesaram mais em sua avaliação e quais dados foram utilizados, permitindo que ele conteste eventuais erros de fato ou distorções de interpretação cometidas pelo sistema.

Ademais, é fundamental analisar o impacto psicológico da automação sobre o servidor público. A "automação da obediência" ocorre quando o agente humano deixa de questionar as recomendações da máquina, assumindo que o sistema é superior em sua capacidade de análise.

Esse comportamento passivo desvirtua a finalidade da supervisão humana. O servidor deve atuar como um filtro ético, sendo capaz de identificar quando uma recomendação algorítmica viola o bom senso ou os princípios da equidade.

A tecnologia deve ser uma ferramenta de suporte à decisão, e não um substituto do julgamento humano qualificado, especialmente em casos que envolvem a dignidade da pessoa humana.

A aplicação da IA na gestão de recursos humanos do Estado, como em concursos públicos ou promoções, também exige cautela extrema. Sistemas que analisam currículos ou expressões faciais em entrevistas podem carregar vieses de gênero e classe que excluem talentos de forma silenciosa.

A ética algorítmica demanda que esses sistemas sejam submetidos a testes de "impacto de proteção de dados" e de "impacto de direitos humanos" antes de entrarem em operação. A eficiência na seleção não pode ser obtida à custa da diversidade e da igualdade de oportunidades, valores que são pilares da administração pública democrática e que devem ser protegidos contra a padronização excessiva das máquinas.

No âmbito da segurança pública e do policiamento preditivo, os riscos de viés são ainda mais alarmantes. O uso de reconhecimento facial e de algoritmos que tentam "prever" locais de crime baseados em ocorrências passadas pode criar um ciclo de retroalimentação negativa.

Se a polícia é enviada mais vezes a um bairro pobre devido a dados históricos de prisões por pequenos delitos, o algoritmo registrou mais crimes naquela área, justificando o envio de ainda mais policiais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esse mecanismo ignora crimes de "colarinho branco" que ocorrem em outras áreas, distorcendo a percepção da criminalidade e focando o aparato repressivo do Estado quase exclusivamente em populações marginalizadas, o que fere o princípio da igualdade perante a lei.

Diante dessas tensões, a governança algorítmica deve instituir o conceito de "transparência por design". Isso significa que a preocupação com a ética, a justiça e a aplicabilidade deve estar presente desde a concepção do algoritmo, e não ser pensada apenas como um remendo posterior aos problemas surgidos.

A colaboração multidisciplinar entre juristas, sociólogos, cientistas de dados e filósofos é essencial para que o desenvolvimento tecnológico caminhe lado a lado com a proteção dos direitos fundamentais. A administração pública deve liderar esse movimento, estabelecendo padrões elevados de integridade tecnológica para todos os seus fornecedores e sistemas internos.

A responsabilidade das plataformas e desenvolvedores também deve ser discutida sob a ótica da responsabilidade solidária. Quando um vício algorítmico causa dano a um cidadão, a cadeia de responsabilidade deve ser clara.

O Estado responde objetivamente, mas deve ter o direito de regresso contra a empresa que forneceu um software comprovadamente enviesado ou defeituoso. Essa responsabilização financeira e jurídica incentiva o setor privado a investir em segurança e ética, criando um ecossistema tecnológico mais saudável e confiável para o setor público. A regulação não deve ser vista como um freio à inovação, mas como o trilho que permite o avanço seguro da tecnologia na sociedade.

A participação popular no desenvolvimento da IA governamental é outro pilar da ética algorítmica. Mecanismos de consulta pública sobre o uso de certas tecnologias, como o reconhecimento facial em espaços urbanos, garantem que a sociedade tenha voz sobre o nível de vigilância e automação que está disposta a aceitar.

A democracia digital não se faz apenas com aplicativos de serviços, mas com o controle social sobre os algoritmos que governam a vida em sociedade. A transparência deve ser ativa, com a publicação de relatórios periódicos de auditoria algorítmica acessíveis a qualquer cidadão, permitindo uma vigilância constante sobre a atuação da máquina.

A educação digital para a cidadania é a última linha de defesa contra o viés automatizado. O cidadão precisa saber que as decisões tomadas por máquinas podem ser questionadas e que o Estado tem o dever de explicar a lógica dessas decisões.

A alfabetização algorítmica permite que o indivíduo deixe de ser um mero objeto de processamento de dados para se tornar um sujeito ativo na defesa de seus direitos. O conhecimento sobre como a IA funciona e onde residem suas falhas é uma ferramenta de empoderamento indispensável em um século XXI onde o código muitas vezes exerce a função de lei.

Por fim, este capítulo reitera que a luta contra o viés algorítmico na gestão pública é uma luta pela própria preservação do Estado de Direito. Se permitirmos que a justiça seja decidida por fórmulas opacas e discriminatórias, estaremos retrocedendo a uma forma de arbítrio tecnológico que nega a humanidade do Direito.

A inteligência artificial deve ser um instrumento de ampliação da cidadania, capaz de tornar o Estado mais justo e acessível, e não uma barreira invisível que reforça as injustiças do passado. A ética não é um obstáculo à técnica, mas o seu fundamento de legitimidade em uma sociedade livre e democrática.

Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

A estrutura metodológica deste artigo fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando o método dedutivo para analisar as tensões entre as inovações da inteligência artificial e o arcabouço normativo constitucional brasileiro.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de investigar fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis puramente quantitativas, como os conceitos de ética, justiça e transparência

algorítmica na gestão pública. Segundo a perspectiva de Minayo (2016), a pesquisa social qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis estatísticas.

O delineamento da pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental de natureza exploratória e analítica. A fase exploratória permitiu o levantamento das discussões mais recentes sobre algorithmic accountability e viés algorítmico em âmbitos globais, enquanto a fase analítica concentrou-se na aplicação desses conceitos ao Direito Administrativo brasileiro.

O levantamento bibliográfico foi conduzido em repositórios acadêmicos de alta credibilidade, como a biblioteca digital da FGV, o portal SciELO e bases internacionais como a ACM Digital Library, buscando uma visão interdisciplinar que unisse a Ciência da Computação, a Sociologia da Tecnologia e a Ciência Jurídica.

Os critérios de seleção do corpus bibliográfico priorizaram obras publicadas entre 2020 e 2026, garantindo a contemporaneidade necessária para discutir tecnologias de rápida evolução, como os modelos de linguagem de grande escala (LLMs) e sistemas de visão computacional aplicados à vigilância estatal.

A análise documental focou-se nos principais marcos regulatórios vigentes e em tramitação no Brasil: a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) e o Projeto de Lei nº 2.338/2023, que propõe a regulação da Inteligência Artificial no país. Esta tríade normativa constitui o eixo jurídico sobre o qual as estratégias de governança pública devem ser edificadas.

A técnica de análise de dados empregada foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada em três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação.

Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante das normas e doutrinas para identificar as unidades de registro que correlacionaram "automação" e "direitos fundamentais". Na exploração do material, os dados foram organizados em categorias temáticas, como "Transparência Algorítmica", "Responsabilidade do Estado por Decisões Automatizadas" e "Viés e Discriminação", permitindo um confronto direto entre a teoria administrativa clássica e os novos dilemas da era digital.

A hermenêutica jurídica foi aplicada no tratamento dos resultados para interpretar a "letra da lei" sob a ótica da dignidade da pessoa humana e do princípio da máxima eficiência administrativa. Buscou-se compreender não apenas o que a lei prescreve, mas como ela deve ser interpretada diante de tecnologias de "caixa-preta" que desafiam o dever de motivação do ato administrativo.

A interpretação sistemática permitiu conectar a proteção de dados (LGPD) com o controle de legalidade realizado pelos tribunais, construindo uma argumentação que defende a nulidade de decisões automatizadas que não permitam a aplicabilidade e a revisão por agente humano, conforme preceitua a doutrina moderna de Direito Administrativo.

Para fortalecer a validade dos achados, utilizou-se o procedimento de triangulação metodológica, confrontando a literatura técnica sobre arquitetura de dados com a doutrina jurídica e as decisões recentes de instâncias superiores e órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU).

Esta triangulação permitiu identificar o hiato existente entre o discurso de eficiência tecnológica e a realidade da proteção de direitos, revelando que a inovação, se desvinculada de um procedimento administrativo ético, pode gerar riscos de inconstitucionalidade e danos irreparáveis ao cidadão. Sobre a importância do rigor na análise de documentos jurídicos digitais, Gil (2022) assevera:

> A pesquisa documental em ambiente digital exige do investigador uma atenção redobrada quanto à autenticidade e à contextualização histórica das fontes. No campo do Direito Digital e da Administração Pública, a análise de textos normativos deve ser acompanhada de uma visão crítica sobre as forças políticas e econômicas que moldam o desenvolvimento tecnológico, garantindo que o interesse público prevaleça sobre os interesses puramente comerciais de fornecedores de tecnologia (GIL, 2022, p. 158).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A análise também contemplou relatórios de auditorias algorítmicas internacionais e guias de boas práticas da OCDE sobre IA Ética, servindo de parâmetro comparativo para a realidade brasileira. A metodologia permitiu traçar um paralelo entre a "responsabilidade algorítmica" discutida na União Europeia (IA Act) e a construção da responsabilidade objetiva do Estado prevista na Constituição de 1988.

Esse método comparativo é essencial em temas de fronteira tecnológica, onde o Brasil busca referências globais para consolidar sua própria legislação, permitindo prever possíveis gargalos na implementação de ferramentas de auditoria e transparência ativa por parte dos órgãos governamentais.

No que tange aos aspectos éticos da pesquisa, o estudo pautou-se pela integridade intelectual e pelo respeito à autoria, observando as diretrizes de ética na ciência.

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, não houve submissão a comitês de ética com seres humanos, mas houve um cuidado especial com o tratamento de conceitos sensíveis, evitando generalizações estigmatizantes sobre o uso da tecnologia e mantendo a neutralidade necessária para a análise jurídica.

A metodologia focou-se em oferecer uma base teórica robusta para que gestores e juristas possam fundamentar suas decisões sobre a implementação ética de sistemas automatizados no setor público.

A estratégia de análise dividiu o tratamento dos resultados em três pilares analíticos: o pilar da Validabilidade Técnica (precisão e robustez do algoritmo), o pilar da Legalidade Administrativa (conformidade com os princípios do Art. 37 da CF) e o pilar da Justiça Social (combate ao viés e à discriminação).

Essa subdivisão metodológica garantiu que o artigo não permanecesse apenas na superfície técnica da inteligência artificial, mas que se aprofundasse nas suas consequências práticas para a democracia. A organização lógica permitiu ao pesquisador identificar que a "caixa-preta" tecnológica só pode ser aberta através de uma governança interdisciplinar que envolva o Direito, a Ética e a Engenharia de Dados.

A análise documental estendeu-se também a editais de licitação e contratos públicos envolvendo a aquisição de softwares de inteligência artificial por entes da federação.

A metodologia buscou verificar se essas contratações previam cláusulas de transferência de tecnologia, auditoria e responsabilidade por danos algorítmicos. O exame desses documentos revelou a necessidade de um novo padrão de contratação pública que proteja a soberania digital e os dados dos cidadãos.

A metodologia, portanto, conectou a teoria abstrata com a prática administrativa real, oferecendo uma visão pragmática dos desafios da implementação da IA no Brasil.

Outro recurso metodológico importante foi a análise de "casos paradigmáticos" de erros algorítmicos relatados na literatura internacional e nacional, como sistemas de reconhecimento facial que apresentaram altos índices de erro em populações não-brancas.

Esses casos serviram como unidades de análise para ilustrar os riscos do viés automatizado discutido no Capítulo 2. A metodologia utilizou esses exemplos como prova de conceito para sustentar a tese de que a supervisão humana e a auditoria externa não são apenas desejáveis, mas obrigatórias para a legitimidade do ato administrativo tecnologicamente mediado.

A fase final da metodologia consistiu na síntese integrativa, onde as conclusões da análise bibliográfica foram cruzadas com as propostas do PL 2.338/2023. O objetivo foi avaliar se o projeto de lei atende satisfatoriamente aos anseios de transparência e aplicabilidade demandados pela administração pública.

Este exercício de técnica legislativa aplicada à pesquisa acadêmica permitiu propor diretrizes de governança que poderão servir de base para futuros regulamentos infralegais. A metodologia cumpriu, assim, sua função de organizar o pensamento científico para responder a uma provocação social urgente: como manter o Estado sob o controle do Direito em uma era de automação acelerada.

Por fim, este capítulo reafirma que o rigor metodológico é o que distingue o conhecimento científico sobre IA da mera retórica entusiasta ou tecnofóbica. A combinação de análise de conteúdo, hermenêutica jurí-

dica e triangulação de fontes proporcionou uma base sólida para a discussão das estratégias de governança que serão apresentadas na sequência.

A transparência do caminho percorrido nesta pesquisa é o reflexo da própria transparência algorítmica que se defende ao longo do texto: um processo que deve ser aberto, auditável e fundamentado em critérios racionais, visando sempre o interesse público e a proteção da dignidade humana no ambiente digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta por este artigo permitiu concluir que a integração da Inteligência Artificial na gestão pública brasileira representa uma "faca de dois gumes": se por um lado oferece ferramentas sem precedentes para a personalização de serviços e otimização de recursos, por outro, inaugura riscos sistêmicos à impessoalidade e à transparência administrativa.

Ao longo da análise, evidenciou-se que a neutralidade algorítmica é um mito tecnicista; os sistemas são, em última instância, espelhos das subjetividades e dos dados históricos de seus criadores. Portanto, a ética algorítmica não deve ser vista como um acessório moral, mas como um requisito de validade do ato administrativo no século XXI, sem o qual a automação estatal degenera em um novo tipo de arbítrio digital.

Um dos principais achados deste estudo refere-se à urgência da implementação do "Direito à Explicação". Concluiu-se que a utilização de modelos de "caixa-preta" na administração pública é incompatível com o dever constitucional de motivação.

Para que uma decisão automatizada seja legítima, ela deve ser auditável e compreensível não apenas para especialistas, mas para o cidadão comum afetado pela decisão. A transparência algorítmica, portanto, deixa de ser uma opção de governança para se tornar uma obrigação jurídica, fundamentada no princípio da publicidade e no direito fundamental ao devido processo legal, garantindo que a máquina jamais se torne um juiz invisível e inalcançável.

No que tange aos vieses automatizados, a pesquisa demonstrou que a discriminação algorítmica é um fenômeno real que atinge majoritariamente grupos já marginalizados. A "lavagem algorítmica" — o uso da matemática para encobrir decisões políticas discriminatórias — deve ser combatida por meio de auditorias periódicas e do uso de técnicas de Explainable AI (XAI).

Verificou-se que a responsabilidade objetiva do Estado, prevista no Art. 37, §6º da Constituição, é o arcabouço adequado para reparar danos causados por erros algorítmicos, exigindo que o poder público assuma o risco tecnológico de suas escolhas e garanta o direito de regresso contra fornecedores que entreguem sistemas viciados.

A supervisão humana, ou o princípio do human-in-the-loop, consolidou-se nesta investigação como a salvaguarda indispensável contra a desumanização da gestão pública. O servidor público não pode ser substituído por um algoritmo, mas sim potencializado por ele, mantendo sempre a palavra final sobre casos que envolvam a dignidade humana.

A automação deve servir para libertar o burocrata de tarefas repetitivas, permitindo que ele se concentre na análise de contextos sociais e éticos que a inteligência artificial, em sua lógica puramente correlacional, ainda é incapaz de apreender de forma plena e justa.

O Marco Legal da IA no Brasil (PL 2338/2023), analisado sob a ótica desta pesquisa, mostra-se um passo necessário, mas que exigirá um esforço interpretativo constante. A classificação de sistemas de "alto risco" deve abranger quase toda a atividade governamental, dada a natureza do impacto das decisões estatais sobre a vida dos cidadãos.

Conclui-se que a governança da IA no setor público demanda a criação de órgãos de controle especializados, capazes de realizar auditorias técnicas que dialoguem com a hermenêutica jurídica, evitando que as leis de proteção de dados e de inteligência artificial tornem-se "letras mortas" diante do poder das grandes corporações tecnológicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A soberania digital brasileira também emergiu como um ponto de preocupação nas considerações finais. A dependência excessiva de algoritmos proprietários estrangeiros cria uma vulnerabilidade estratégica para o Estado. É imperativo o fomento ao desenvolvimento de tecnologias nacionais que respeitem as normas de transparência e os valores sociais do país.

A administração pública deve atuar como indutora de um ecossistema de inovação ética, priorizando em suas licitações empresas que adotem o modelo de ethics by design e que permitam a abertura e auditoria do código-fonte sempre que o interesse público assim o exigir.

Este artigo, embora de natureza bibliográfica e documental, abre caminho para futuras pesquisas de campo que analisem a implementação prática de algoritmos em prefeituras e governos estaduais.

A limitação deste estudo reside na própria volatilidade tecnológica; entretanto, os princípios jurídicos e éticos aqui defendidos são perenes. Recomenda-se que os tribunais de contas e o Ministério Público desenvolvam protocolos específicos de fiscalização algorítmica, garantindo que a eficiência não seja usada como troféu político para ocultar a violação de direitos fundamentais.

Em suma, a transição para a Administração Pública 4.0 exige um humanismo digital resiliente. A tecnologia deve ser submetida ao Direito, e não o contrário. Se permitirmos que a lógica da eficiência se sobreponha à ética da justiça, estaremos abrindo mão de séculos de evolução democrática em favor de uma tecnocracia opaca.

O futuro da gestão pública reside na harmonia entre a precisão da máquina e a sensibilidade do julgamento humano, onde a Inteligência Artificial atue como um motor de inclusão e transparência, e nunca como uma ferramenta de exclusão silenciosa ou de opacidade administrativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

_____. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** Brasília, DF: Presidência da República, [2018].

_____. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 2338, de 2023. **Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial no Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo.** 36. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2023.

EUBANKS, Virginia. **Automating Inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor.** New York: St. Martin's Press, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de Direito Administrativo.** 14. ed. São Paulo: RT, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of Oppression: how search engines reinforce racism.** New York: NYU Press, 2018.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia.** Tradução de Rafael Abraham. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2021.

PASQUALE, Frank. **The Black Box Society: the secret algorithms that control money and information.** Cambridge: Harvard University Press, 2015.

SILVA, Tarcízio. **Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais.** São Paulo: Edições Sesc, 2022.

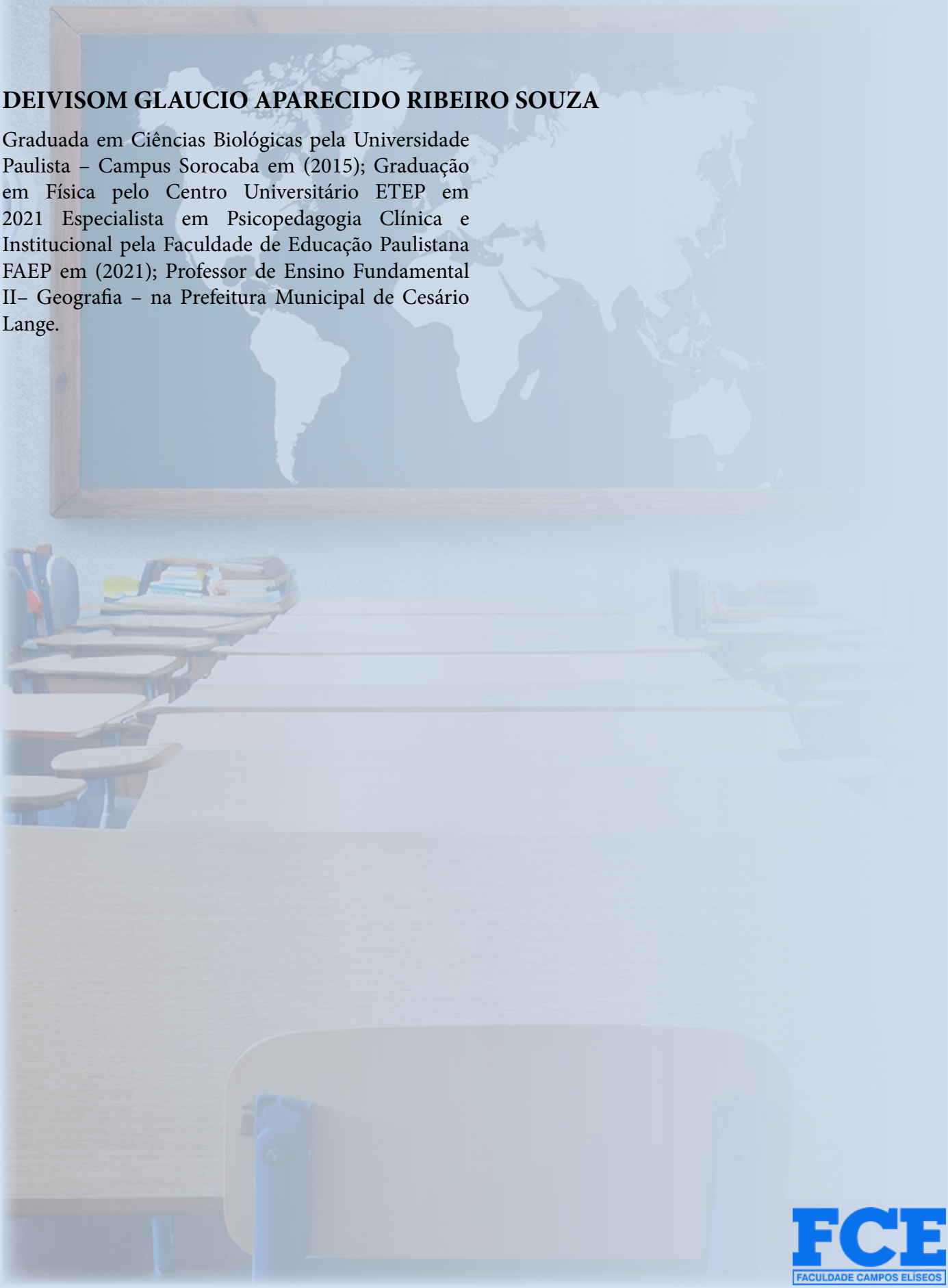
ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CARTOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Paulista – Campus Sorocaba em (2015); Graduação em Física pelo Centro Universitário ETEP em 2021 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana FAEP em (2021); Professor de Ensino Fundamental II– Geografia – na Prefeitura Municipal de Cesário Lange.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, exigindo da escola e dos docentes a adoção de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles pertencentes ao público da Educação Especial. Nesse contexto, o ensino de Geografia enfrenta desafios específicos, sobretudo no que se refere à utilização da linguagem cartográfica, tradicionalmente marcada por forte apelo visual e simbólico. O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso da cartografia adaptada como estratégia pedagógica no ensino de Geografia, considerando sua contribuição para a aprendizagem significativa de alunos da Educação Especial. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores da Geografia escolar, da cartografia escolar e da educação inclusiva, bem como em documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais. Ao longo do estudo, discute-se a importância da cartografia como linguagem mediadora do conhecimento geográfico, as possibilidades de adaptação de mapas e recursos cartográficos para diferentes necessidades educacionais e o papel do professor na construção de práticas inclusivas. Conclui-se que a cartografia adaptada constitui uma ferramenta potente para a promoção da inclusão, desde que articulada a uma prática pedagógica reflexiva, crítica e comprometida com a diversidade dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Cartografia Escolar. Educação Inclusiva; Ensino; Geografia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar desempenha papel fundamental na formação crítica dos estudantes, ao possibilitar a compreensão das relações entre sociedade e natureza, bem como da organização do espaço geográfico. Para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, é imprescindível o uso de linguagens próprias da área, entre as quais se destaca a cartografia.

Os mapas, gráficos, croquis e demais representações espaciais constituem instrumentos essenciais para a leitura e interpretação do espaço, permitindo ao aluno desenvolver noções de localização, orientação, escala e territorialidade.

Entretanto, historicamente, o ensino de Geografia e o uso da cartografia na escola foram pensados a partir de um modelo homogêneo de aluno, desconsiderando as especificidades e necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Essa realidade passou a ser questionada a partir do fortalecimento do paradigma da educação inclusiva, que defende o direito de todos à educação em classes comuns do ensino regular, com garantia de condições adequadas de aprendizagem.

Nesse cenário, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia, especialmente no que se refere à cartografia escolar. A cartografia adaptada apresenta-se como uma possibilidade de tornar o conhecimento geográfico acessível a alunos da Educação Especial, ao propor adaptações nos materiais, nas metodologias e nas formas de mediação do conteúdo.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar a importância e as possibilidades do uso da cartografia adaptada no ensino de Geografia para alunos da Educação Especial. Como questão-problema, busca-se responder: de que maneira a cartografia adaptada pode contribuir para a aprendizagem significativa e inclusiva no ensino de Geografia? A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas na Geografia escolar, contribuindo para a formação docente e para a construção de uma escola mais justa e democrática.

O desenvolvimento teórico deste trabalho fundamenta-se em uma revisão de literatura que aborda a cartografia como linguagem da Geografia, sua importância no contexto escolar e suas articulações com a educação inclusiva. Busca-se construir um diálogo entre diferentes autores, compreendendo a cartografia não apenas como técnica de representação do espaço, mas como instrumento pedagógico essencial para a formação do pensamento geográfico e para a promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM DA GEOGRAFIA

A cartografia constitui uma linguagem própria da ciência geográfica fundamental para a compreensão, representação e análise do espaço geográfico. Trata-se de um sistema simbólico que utiliza signos, cores, formas, escalas, projeções e convenções para comunicar informações espaciais de maneira organizada e inteligível.

Assim como a linguagem verbal possibilita a comunicação de ideias por meio de palavras, a cartografia permite a leitura e a interpretação do mundo a partir de sua dimensão espacial, tornando-se elemento central no ensino e na produção do conhecimento geográfico.

Historicamente, os mapas sempre estiveram associados às necessidades humanas de orientação, controle territorial, navegação, administração e poder. Desde os mapas rudimentares produzidos por civilizações antigas, como os babilônios e egípcios, até as sofisticadas representações digitais contemporâneas, a cartografia acompanhou o desenvolvimento das sociedades e refletiu suas concepções de mundo. Harley (2009) destaca que os mapas não são representações neutras da realidade, mas construções sociais carregadas de intencionalidades políticas, culturais e ideológicas.

No contexto da ciência geográfica moderna, a cartografia assume um papel epistemológico relevante, pois não se limita a representar o espaço, mas também contribui para sua análise e interpretação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Santos (2006), o espaço geográfico é resultado das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas ao longo do tempo, e os mapas são instrumentos fundamentais para revelar essas dinâmicas. Ao representar redes de transporte, fluxos populacionais, distribuição de recursos naturais ou desigualdades socioespaciais, a cartografia torna visíveis processos que, muitas vezes, não são perceptíveis na experiência cotidiana.

No âmbito educacional, a cartografia vai além de um recurso ilustrativo e assume caráter formativo. A cartografia escolar, conforme defendem Almeida e Passini (2010), deve ser compreendida como um processo ativo, no qual o estudante participa da construção, leitura e interpretação de representações espaciais. Essa concepção rompe com a abordagem tradicional, que reduz o ensino cartográfico à memorização de símbolos, cores e nomes de lugares, desconsiderando seu potencial crítico e cognitivo.

A aprendizagem da linguagem cartográfica contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento espacial, entendido como a capacidade de compreender relações de localização, distância, direção, distribuição e conexão entre fenômenos no espaço. De acordo com Gersmehl (2008), o pensamento espacial envolve habilidades como reconhecer padrões espaciais, estabelecer comparações entre lugares e compreender escalas geográficas distintas. Essas competências são essenciais não apenas para a Geografia, mas também para outras áreas do conhecimento e para a formação cidadã.

Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado quando os alunos são incentivados a construir mapas mentais de seus trajetos cotidianos, como o caminho de casa até a escola. Essa atividade permite que o estudante represente o espaço vivido a partir de suas próprias referências, desenvolvendo noções de orientação, proporção e simbolização.

Posteriormente, o professor pode estabelecer relações entre esses mapas mentais e mapas convencionais, promovendo uma compreensão gradual e significativa da linguagem cartográfica. Além disso, o domínio da cartografia possibilita ao estudante compreender fenômenos geográficos em diferentes escalas, do local ao global.

Ao analisar um mapa do bairro, o aluno pode identificar equipamentos públicos, áreas verdes e problemas urbanos; ao observar um mapa do país ou do mundo, pode compreender dinâmicas econômicas, fluxos migratórios e questões ambientais globais. Dessa forma, a cartografia contribui diretamente para a alfabetização geográfica, entendida como a capacidade de "ler o mundo" a partir de suas dimensões espaciais, conforme propõe Callai (2011).

CARTOGRAFIA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

A alfabetização geográfica refere-se ao desenvolvimento de habilidades e competências que permitem ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado das relações históricas entre sociedade e natureza.

Trata-se de um processo que envolve a leitura crítica do espaço, a interpretação de paisagens, a análise de territórios e a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Nesse contexto, a cartografia escolar desempenha papel central, pois oferece suporte para a leitura, a análise e a representação dessas relações.

Segundo Cavalcanti (2012), a cartografia escolar é uma mediação didática essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico, uma vez que possibilita aos estudantes estabelecer conexões entre diferentes lugares, escalas e fenômenos.

Ao aprender a ler e produzir mapas, o aluno amplia sua capacidade de análise da realidade, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas receptor de informações prontas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao destacar o trabalho com diferentes linguagens, incluindo a cartografia, como competência fundamental no ensino de Geografia.

A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de mapas, croquis, plantas e outras representações espaciais, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Na prática pedagógica, a cartografia escolar pode ser trabalhada de forma articulada com os conteúdos geográficos, evitando sua abordagem isolada e descontextualizada.

Por exemplo, ao estudar o tema "urbanização", o professor pode propor a análise de mapas temáticos que representam a expansão urbana, a distribuição da população ou as áreas de risco ambiental. Essa estratégia permite que os alunos compreendam o fenômeno de forma integrada, relacionando dados cartográficos com aspectos sociais, econômicos e ambientais.

No entanto, quando o ensino de cartografia não considera as especificidades dos estudantes, pode tornar-se excludente. A utilização de mapas excessivamente complexos, com grande quantidade de informações, legendas pouco claras ou escalas inadequadas, dificulta a compreensão e limita a participação de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Conforme aponta Castellar (2014), é fundamental que o professor selecione e produza materiais cartográficos adequados à faixa etária e ao nível cognitivo dos alunos.

Um exemplo recorrente de dificuldade ocorre quando estudantes dos anos iniciais são expostos precocemente a mapas políticos do mundo, repletos de informações e nomes, sem a mediação necessária. Nesses casos, a cartografia deixa de cumprir sua função pedagógica e passa a ser um instrumento de memorização mecânica, distanciando-se da proposta de alfabetização geográfica.

Portanto, a cartografia escolar deve ser compreendida como um processo gradual, que respeite o desenvolvimento cognitivo dos alunos e promova a construção progressiva do conhecimento espacial. Atividades como jogos de orientação, construção de maquetes, uso de mapas do entorno da escola e análise de imagens aéreas contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa e inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. A diversidade é compreendida, nesse sentido, como elemento constitutivo do ambiente escolar e não como obstáculo ao processo educativo.

Essa concepção rompe com modelos excludentes e segregadoras, que historicamente marginalizaram alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que a escola regular deve se organizar para atender a todos os alunos, garantindo-lhes acesso ao currículo, à participação e à aprendizagem.

Essa política reforça o compromisso do sistema educacional com a equidade e a justiça social, reconhecendo que a inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente escolar.

A inclusão escolar implica a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, recursos acessíveis e estratégias que respeitem as singularidades dos educandos. Conforme Mantoan (2015), a educação inclusiva não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas envolve sua efetiva participação e aprendizagem. Isso exige que o professor repense metodologias, materiais e formas de avaliação, buscando atender à diversidade de modos de aprender.

No ensino de Geografia, a inclusão apresenta desafios específicos, sobretudo no que se refere ao uso de recursos visuais, como mapas, gráficos e imagens. Tradicionalmente, a Geografia é uma disciplina fortemente apoiada na visualidade, o que pode dificultar a aprendizagem de alunos com deficiência visual. Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar o ensino cartográfico, incorporando práticas e recursos que garantam o acesso ao conhecimento geográfico a todos os estudantes.

A cartografia adaptada surge como estratégia fundamental para promover a equidade no acesso ao currículo de Geografia. Ao considerar as necessidades específicas dos alunos, a cartografia adaptada possibilita que todos desenvolvam habilidades de leitura e interpretação do espaço, respeitando seus limites e potencialidades. Essa abordagem está alinhada ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo educativo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CARTOGRAFIA ADAPTADA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de Geografia demanda adaptações específicas, especialmente no que se refere ao uso de mapas e outras representações espaciais. A cartografia tátil destaca-se como recurso essencial nesse processo, pois possibilita a leitura do espaço por meio do tato, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes cegos ou com baixa visão.

Os mapas táteis utilizam texturas diferenciadas, relevos, símbolos em alto-relevo e legendas em braille, permitindo que o aluno desenvolva noções espaciais fundamentais, como localização, direção, proximidade e distribuição. Conforme Vasconcellos e Almeida (2015), a cartografia tátil contribui para a construção da autonomia dos estudantes com deficiência visual, possibilitando sua participação ativa nas atividades de sala de aula.

Um exemplo prático da utilização da cartografia tátil pode ser observado no ensino de mapas do Brasil. Ao utilizar um mapa tátil com divisões regionais em relevo e texturas distintas, o professor possibilita que o aluno explore o território brasileiro de forma concreta, identificando limites, formas e relações espaciais. Essa experiência pode ser complementada com descrições verbais, uso de maquetes e atividades de orientação espacial, promovendo uma aprendizagem multissensorial.

Entretanto, a simples disponibilização de mapas táteis não garante a aprendizagem. A mediação do professor é indispensável para orientar a leitura tátil, explicar as convenções utilizadas e estabelecer relações entre o mapa e a realidade representada. Segundo Sá, Campos e Silva (2007), o professor deve planejar cuidadosamente as atividades, considerando o tempo necessário para a exploração tátil e as estratégias de acompanhamento individualizado.

Além disso, a cartografia tátil não deve ser vista como recurso exclusivo para alunos com deficiência visual, mas como ferramenta pedagógica que pode beneficiar todos os estudantes. Ao trabalhar com diferentes linguagens e sentidos, o professor enriquece o processo de ensino-aprendizagem e promove uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a cartografia adaptada reafirma seu papel como linguagem fundamental da Geografia, capaz de promover a compreensão do espaço geográfico de forma democrática e acessível. Ao integrar recursos táteis, práticas inclusivas e mediação pedagógica qualificada, o ensino de cartografia contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na construção do espaço em que vivem.

CARTOGRAFIA ADAPTADA PARA OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A cartografia adaptada no ensino de Geografia não se restringe à inclusão de alunos com deficiência visual, embora essa seja uma das áreas mais discutidas e consolidadas no campo da educação inclusiva.

Estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista (TEA), transtornos específicos de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), além de alunos com dificuldades cognitivas temporárias ou contextuais, também se beneficiam significativamente do uso de materiais cartográficos adaptados. Dessa forma, a cartografia inclusiva amplia seu alcance e reafirma seu papel como instrumento pedagógico capaz de atender à diversidade presente no espaço escolar.

A concepção contemporânea de educação inclusiva compreende que as dificuldades de aprendizagem não estão centradas exclusivamente no aluno, mas nas barreiras impostas pelo ambiente escolar, pelos materiais didáticos e pelas metodologias adotadas.

Nesse sentido, a adaptação cartográfica deve ser entendida como uma estratégia para eliminar barreiras ao acesso e à compreensão do conhecimento geográfico, conforme orienta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para alunos com deficiência intelectual, a cartografia adaptada assume papel fundamental ao possibilitar a organização visual e espacial das informações. A simplificação dos mapas, com redução da quantidade de elementos apresentados simultaneamente, favorece a compreensão das relações espaciais básicas, como localização, proximidade, direção e pertencimento territorial. Segundo Carvalho (2016), a aprendizagem desses estudantes ocorre de forma mais significativa quando os conteúdos são apresentados de maneira concreta, progressiva e contextualizada.

Um exemplo prático dessa adaptação pode ser observado no trabalho com mapas do bairro ou da cidade. Em vez de utilizar mapas complexos e repletos de informações, o professor pode apresentar mapas esquemáticos, destacando apenas elementos essenciais, como ruas principais, escolas, praças e pontos de referência conhecidos pelos alunos. O uso de cores contrastantes e símbolos ampliados contribui para a identificação dos elementos representados, facilitando a leitura e a interpretação cartográfica.

No caso de estudantes com transtornos do espectro autista, a previsibilidade, a organização visual e a clareza das informações são aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem. A cartografia adaptada pode contribuir significativamente ao oferecer representações espaciais estruturadas, com legendas simples, símbolos padronizados e ausência de estímulos visuais excessivos. Conforme defendem Orrú (2017) e Bosa (2019), ambientes organizados e materiais visuais bem estruturados auxiliam na redução da ansiedade e favorecem a concentração e o engajamento desses estudantes.

A utilização de pictogramas, por exemplo, é uma estratégia eficaz para alunos com TEA, pois permite a associação direta entre símbolos e significados. Em mapas temáticos sobre atividades econômicas, por exemplo, o uso de pictogramas representando agricultura, indústria e comércio pode facilitar a compreensão dos conteúdos, estabelecendo relações entre o espaço representado e o cotidiano do aluno. Essa abordagem dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplas formas de representação para atender à diversidade de aprendizes.

Estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, também se beneficiam de adaptações cartográficas que privilegiam a clareza visual, a organização espacial e a redução da carga cognitiva. O uso de fontes legíveis, espaçamento adequado entre elementos e legendas objetivas contribui para a compreensão dos mapas e evita a sobrecarga de informações. Segundo Capellini e Germano (2018), essas adaptações não representam uma simplificação do conteúdo, mas uma adequação da linguagem cartográfica às necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que a cartografia adaptada não implica a redução do conhecimento geográfico, mas a adequação da linguagem cartográfica às possibilidades cognitivas dos estudantes. Essa distinção é fundamental para evitar práticas pedagógicas excludentes ou reducionistas, que subestimam a capacidade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Conforme afirma Mantoan (2015), a inclusão pressupõe altas expectativas em relação à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Nesse sentido, a cartografia adaptada contribui para a aprendizagem significativa, ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecer relações entre os conteúdos escolares e o cotidiano. Ao trabalhar com mapas do entorno da escola, do bairro ou da cidade, o professor aproxima o conteúdo geográfico da realidade vivida pelos estudantes, favorecendo a construção de sentidos e significados. Essa abordagem está alinhada às concepções construtivistas de aprendizagem, defendidas por autores como Ausubel (2003), que destaca a importância da ancoragem do novo conhecimento nas estruturas cognitivas já existentes.

Além disso, a cartografia adaptada pode ser utilizada de forma colaborativa, promovendo a interação entre alunos com e sem necessidades educacionais específicas. Atividades em grupo, como a construção coletiva de mapas ou maquetes, favorecem a troca de experiências, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dessa forma, a cartografia inclusiva contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos geográficos, mas também para a formação cidadã e para a construção de uma cultura escolar baseada na diversidade e na equidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O professor desempenha papel central na efetivação da cartografia adaptada no ensino de Geografia, sendo o principal mediador entre o conhecimento científico, os materiais didáticos e os estudantes. Cabe ao docente planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas que articulem os objetivos curriculares às estratégias inclusivas, considerando as singularidades dos alunos e as especificidades do contexto escolar.

A prática pedagógica inclusiva exige do professor uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Conforme Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Nesse sentido, o uso da cartografia adaptada deve estar inserido em uma proposta pedagógica que valorize o diálogo, a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento geográfico.

Planejar atividades cartográficas inclusivas implica conhecer profundamente a turma, identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos e selecionar estratégias adequadas para cada situação. O professor precisa considerar aspectos como o nível de desenvolvimento cognitivo, as habilidades prévias, os interesses e as experiências dos estudantes. Essa compreensão amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a construção de práticas mais equitativas.

Um exemplo prático do papel do professor pode ser observado na adaptação de uma atividade sobre mapas climáticos. Em uma turma heterogênea, o docente pode apresentar diferentes versões do mesmo mapa: uma mais detalhada, outra simplificada, e uma versão tátil ou com pictogramas, conforme as necessidades dos alunos. Ao oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, o professor garante que todos possam participar da atividade, respeitando os princípios da educação inclusiva.

Além disso, o professor deve atuar como mediador do processo de leitura cartográfica, orientando os alunos na interpretação dos símbolos, escalas e legendas. Essa mediação é especialmente importante para estudantes com dificuldades de aprendizagem, que podem necessitar de explicações mais detalhadas, exemplos concretos e acompanhamento individualizado. Segundo Libâneo (2013), a mediação pedagógica é essencial para transformar o conteúdo científico em conhecimento escolar acessível e significativo.

A reflexão sobre a prática docente é outro elemento fundamental para a consolidação de uma educação geográfica inclusiva. Ao avaliar os resultados das atividades propostas, o professor pode identificar avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento, ajustando suas estratégias conforme necessário. Essa postura investigativa e reflexiva contribui para o desenvolvimento profissional do docente e para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo entre professores também se destaca como estratégia importante para a efetivação da cartografia adaptada. A troca de experiências, o planejamento coletivo e a articulação com profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) ampliam o repertório pedagógico dos docentes e favorecem a construção de práticas inclusivas mais consistentes. Conforme destaca Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional docente ocorre, em grande medida, por meio da colaboração e da reflexão coletiva sobre a prática.

Nesse contexto, o professor de Geografia assume o papel de agente transformador, comprometido com a promoção da equidade e com a construção de uma escola inclusiva. Ao incorporar a cartografia adaptada em sua prática pedagógica, o docente contribui para a democratização do acesso ao conhecimento geográfico e para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA CARTOGRAFIA INCLUSIVA

A formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da cartografia inclusiva no ensino de Geografia. A formação inicial de muitos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação inclusiva, à adaptação de materiais didáticos e ao uso pedagógico da cartografia escolar. Em muitos cursos de licenciatura, o ensino de cartografia permanece excessivamente técnico, dissociado das práticas pedagógicas e das demandas da diversidade escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Gatti (2010), investir na formação de professores é condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. A autora destaca que a formação docente deve articular teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre o ensino e preparando os professores para lidar com os desafios reais da sala de aula. No caso da cartografia inclusiva, essa articulação torna-se ainda mais necessária, uma vez que exige conhecimentos específicos sobre educação especial, metodologias inclusivas e adaptação de materiais.

A formação continuada emerge, nesse contexto, como estratégia fundamental para suprir as lacunas da formação inicial e ampliar o repertório pedagógico dos docentes. Cursos, oficinas, seminários e grupos de estudo voltados à educação inclusiva e à cartografia escolar contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais e para o fortalecimento de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Conforme destaca Imbernón (2011), a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, vinculado às necessidades e aos desafios enfrentados pelos professores em sua prática.

Um dos principais desafios da formação docente em cartografia inclusiva é a superação de concepções tradicionais de ensino, que privilegiam a transmissão de conteúdos e desconsideram a diversidade dos estudantes. A formação precisa promover uma mudança de paradigma, orientando os professores a compreenderem a inclusão como princípio pedagógico e não como obrigação legal. Essa mudança implica reconhecer que todos os alunos são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas.

Além disso, a formação docente deve incentivar a produção e adaptação de materiais cartográficos, estimulando a criatividade e a autonomia dos professores. Muitas vezes, a falta de recursos prontos nas escolas não deve ser vista como obstáculo intransponível, mas como oportunidade para a construção coletiva de materiais acessíveis. A utilização de materiais simples, como papelão, EVA, barbante, massinha e outros recursos de baixo custo, pode resultar em mapas táteis, maquetes e representações espaciais eficazes e inclusivas.

Outro desafio relevante diz respeito ao uso das tecnologias digitais na cartografia inclusiva. Ferramentas como mapas interativos, softwares de geoprocessamento simplificados e aplicativos educacionais oferecem novas possibilidades para o ensino de Geografia, mas exigem formação específica para seu uso pedagógico. A formação docente deve contemplar o uso crítico e reflexivo dessas tecnologias, garantindo que elas contribuam para a inclusão e não para a ampliação das desigualdades educacionais.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas de formação docente incorporem a cartografia inclusiva como temática prioritária, reconhecendo sua importância para a democratização do ensino de Geografia. Investimentos em formação, infraestrutura e apoio pedagógico são essenciais para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas de forma efetiva e sustentável.

Assim, a consolidação da cartografia inclusiva no ensino de Geografia depende, em grande medida, do fortalecimento da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Ao investir na qualificação dos professores, o sistema educacional contribui para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E CARTOGRAFIA ACESSÍVEL

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de produção, leitura e interpretação de mapas, transformando profundamente a cartografia contemporânea e, consequentemente, o ensino de Geografia. No contexto da educação inclusiva, essas tecnologias assumem papel estratégico ao possibilitar a criação de recursos cartográficos acessíveis, interativos e adaptáveis às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Softwares de mapas digitais, plataformas de geolocalização, recursos de audiodescrição, leitores de tela, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem oferecem novas formas de acesso à linguagem cartográfica.

A cartografia digital rompe com a lógica tradicional dos mapas estáticos impressos, permitindo a interação do usuário com diferentes camadas de informação, escalas e representações espaciais. Ferramentas como Google Maps, Google Earth e OpenStreetMap, quando utilizadas de forma pedagógica, possibilitam que os alunos explorem o espaço geográfico de maneira dinâmica, ampliando a compreensão das relações espaciais. Segundo Castellar e Vilhena (2018), o uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia contribui para o de-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

senvolvimento do pensamento espacial e para a aproximação dos conteúdos escolares à realidade vivida pelos estudantes.

No âmbito da acessibilidade, às tecnologias digitais oferecem recursos específicos que favorecem a inclusão de alunos com deficiência. Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, softwares compatíveis com leitores de tela, mapas com audiodescrição e aplicativos que utilizam comandos por voz ampliam as possibilidades de acesso à informação geográfica. A audiodescrição de mapas, ao traduzir elementos visuais em linguagem verbal, permite que o aluno construa representações mentais do espaço, estabelecendo relações de localização, distância e distribuição.

Um exemplo prático do uso dessas tecnologias pode ser observado na utilização de aplicativos de geolocalização em atividades de campo. Ao explorar o entorno da escola, os alunos podem utilizar aplicativos acessíveis para identificar ruas, pontos de referência e serviços públicos, relacionando essas informações com mapas digitais previamente trabalhados em sala de aula. Para alunos com deficiência visual, o uso combinado de audiodescrição, orientação verbal do professor e exploração do espaço real contribui para a construção de noções espaciais mais complexas.

Além disso, recursos digitais permitem a personalização dos materiais cartográficos, possibilitando ajustes de contraste, tamanho de fonte, cores e níveis de detalhamento. Essas adaptações beneficiam não apenas alunos com deficiência, mas todos os estudantes, ao oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento no processo educativo.

Entretanto, é fundamental destacar que o uso das tecnologias digitais, por si só, não garante a inclusão. Conforme alerta Kenski (2012), a tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim do processo educativo. Seu uso precisa estar alinhado a objetivos pedagógicos claros, fundamentados em concepções críticas de ensino e aprendizagem. Sem mediação adequada, as tecnologias podem reforçar desigualdades, excluir alunos que não dominam determinadas ferramentas ou desviar o foco do conteúdo geográfico.

Nesse sentido, a mediação consciente do professor é elemento central para o uso pedagógico das tecnologias digitais na cartografia acessível. Cabe ao docente selecionar ferramentas adequadas, planejar atividades coerentes com os objetivos de aprendizagem e orientar os alunos na leitura crítica das representações espaciais digitais. O professor também deve problematizar as informações apresentadas nos mapas digitais, discutindo questões como intencionalidade, atualização dos dados e diferentes formas de representação do espaço.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para o uso das tecnologias digitais acessíveis. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades no uso pedagógico dessas ferramentas, seja por falta de formação específica, seja por limitações de infraestrutura nas escolas. Assim, torna-se imprescindível investir em formação continuada que articule cartografia, tecnologias digitais e educação inclusiva, capacitando os docentes para o uso crítico e reflexivo desses recursos.

Portanto, as tecnologias digitais representam um importante avanço para a cartografia acessível no ensino de Geografia, desde que utilizadas de forma planejada, mediada e alinhada aos princípios da inclusão. Quando integradas a práticas pedagógicas significativas, essas tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovem a participação ativa dos alunos e contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento geográfico.

CARTOGRAFIA ADAPTADA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de forma substantiva e não arbitrária aos saberes prévios dos alunos, possibilitando a construção de sentidos e significados duradouros. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se significativa quando o aluno consegue integrar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, estabelecendo relações com experiências, conceitos e conhecimentos já existentes. Nesse contexto, a cartografia adaptada desempenha papel fundamental ao possibilitar que todos os estudantes compreendam e atribuam sentido às representações espaciais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A cartografia tradicional, quando apresentada de forma descontextualizada e excessivamente técnica, pode dificultar a aprendizagem e afastar os alunos do conteúdo geográfico. Em contrapartida, a cartografia adaptada, ao considerar as necessidades, os interesses e os conhecimentos prévios dos estudantes, favorece a construção de aprendizagens mais significativas. Ao trabalhar com mapas acessíveis, simplificados e contextualizados, o professor aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos, tornando-o mais compreensível e relevante.

Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado no ensino de mapas temáticos sobre o uso do solo. Ao utilizar mapas adaptados que representem o bairro ou a cidade onde os alunos vivem, o professor possibilita que eles reconheçam elementos familiares, como áreas residenciais, comerciais e espaços de lazer. Essa identificação facilita a compreensão do conteúdo e estimula a participação ativa dos estudantes, que passam a relacionar o mapa com suas experiências cotidianas.

Para alunos com necessidades educacionais específicas, a cartografia adaptada amplia as possibilidades de aprendizagem significativa ao eliminar barreiras de acesso à informação. Mapas táteis, mapas digitais acessíveis, uso de pictogramas, cores contrastantes e legendas simplificadas são estratégias que permitem que esses estudantes compreendam conceitos geográficos complexos, como território, paisagem, região e escala. Conforme defende Vigotski (2007), a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o ensino considera as mediações adequadas e as potencialidades dos alunos.

Além disso, a cartografia adaptada favorece o engajamento dos estudantes ao promover a participação ativa no processo de aprendizagem. Atividades como a construção coletiva de mapas, a produção de maquetes, o uso de tecnologias digitais interativas e a realização de trabalhos de campo estimulam a curiosidade, a investigação e o protagonismo dos alunos. Esse engajamento é elemento central para a aprendizagem significativa, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trabalhar a cartografia adaptada de forma interdisciplinar, articulando a Geografia com outras áreas do conhecimento. Projetos que envolvem História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, ampliam o significado dos conteúdos cartográficos e contribuem para uma aprendizagem mais integrada. Ao analisar mapas históricos, dados ambientais ou gráficos estatísticos, os alunos desenvolvem habilidades diversas e compreendem a complexidade das relações socioespaciais.

A avaliação da aprendizagem também deve ser repensada à luz da cartografia adaptada e da aprendizagem significativa. Avaliações exclusivamente baseadas na memorização de nomes e símbolos não contemplam a diversidade dos estudantes nem refletem a compreensão real dos conteúdos. Avaliações formativas, que consideram processos, produções e participação dos alunos, permitem identificar avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Dessa forma, a cartografia adaptada configura-se como estratégia pedagógica potente para promover a aprendizagem significativa no ensino de Geografia. Ao possibilitar que todos os estudantes compreendam, interpretem e atribuam sentido às representações espaciais, a cartografia inclusiva contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interpretar o mundo a partir de suas dimensões espaciais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CARTOGRAFIA ADAPTADA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Diante do exposto ao longo deste capítulo, é possível afirmar que a cartografia adaptada se configura como uma estratégia pedagógica essencial para a promoção da inclusão no ensino de Geografia. Ao garantir o acesso à linguagem cartográfica, a cartografia inclusiva contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, para a alfabetização espacial e para a construção de uma educação mais justa, democrática e equitativa.

A cartografia, enquanto linguagem da Geografia, desempenha papel central na compreensão do espaço geográfico e das relações socioespaciais. No entanto, quando utilizada de forma excludente, pode reforçar desigualdades e limitar o acesso ao conhecimento. A cartografia adaptada, ao contrário, rompe com essa lógica ao reconhecer a diversidade dos estudantes e ao propor estratégias que eliminem barreiras de aprendizagem.

Ao longo das seções apresentadas, evidenciou-se que a cartografia adaptada não se restringe à deficiência visual, mas abrange um conjunto amplo de necessidades educacionais específicas, incluindo deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, dificuldades de aprendizagem e outras condições que demandam adaptações pedagógicas. Essa compreensão amplia o alcance da educação inclusiva e reafirma o compromisso da escola com o direito de aprender de todos os alunos.

A efetivação da cartografia adaptada depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam o comprometimento da escola, a formação docente, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a adoção de uma postura pedagógica inclusiva. A escola precisa organizar-se para atender à diversidade, promovendo práticas colaborativas, investindo em acessibilidade e valorizando a formação continuada dos professores.

O professor, por sua vez, assume papel central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e agente de transformação. Sua prática pedagógica deve estar pautada no respeito às diferenças, na valorização dos saberes dos alunos e na busca por metodologias que promovam a participação e a aprendizagem significativa. Conforme destaca Freire (1996), a educação é um ato político, e a inclusão é expressão desse compromisso ético com a justiça social.

Por fim, é fundamental reconhecer que a cartografia adaptada não é uma prática isolada ou pontual, mas parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a democratização do conhecimento e com a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao integrar cartografia, inclusão e aprendizagem significativa, o ensino de Geografia contribui para que os estudantes compreendam o espaço em que vivem e se reconheçam como sujeitos ativos na construção da sociedade.

Assim, a cartografia adaptada reafirma-se como elemento essencial para a consolidação de uma educação geográfica inclusiva, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de promover o direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central analisar o uso da cartografia adaptada no ensino de Geografia, destacando sua relevância para a promoção da inclusão de alunos da Educação Especial e de estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas. Ao longo do desenvolvimento teórico e analítico, buscou-se compreender a cartografia não apenas como um recurso técnico ou ilustrativo, mas como uma linguagem estruturante da Geografia escolar, fundamental para a leitura, interpretação e compreensão do espaço geográfico e das relações socioespaciais que o constituem.

A cartografia, enquanto linguagem própria da ciência geográfica, ocupa posição central no processo de alfabetização geográfica, pois possibilita ao estudante compreender noções essenciais como localização, orientação, escala, território, paisagem e região. No entanto, conforme evidenciado ao longo deste estudo, essa mesma linguagem pode tornar-se um fator de exclusão quando utilizada de maneira padronizada, descontextualizada ou dissociada das características e necessidades dos alunos. Nesse sentido, a cartografia escolar assume um duplo papel: pode tanto favorecer a construção do conhecimento quanto limitar o acesso ao currículo, dependendo das escolhas pedagógicas realizadas.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, compreende-se que a diversidade é uma característica inerente ao ambiente escolar e que as diferenças entre os estudantes não devem ser encaradas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo. A inclusão, conforme orientam as políticas públicas educacionais brasileiras e os referenciais teóricos discutidos, exige que a escola se reorganize pedagogicamente para garantir o direito à aprendizagem de todos. Isso implica repensar práticas, metodologias, materiais didáticos e concepções de ensino, deslocando o foco da adaptação do aluno para a adaptação do sistema educacional.

Nesse contexto, a cartografia adaptada emerge como uma estratégia pedagógica potente e necessária para a efetivação da inclusão no ensino de Geografia. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a adaptação cartográfica não se restringe à produção de mapas táteis para alunos com deficiência visual, embora essa seja uma dimensão fundamental e amplamente reconhecida. A cartografia adaptada abrange um conjunto diversificado de estratégias que visam tornar a linguagem cartográfica acessível a estudantes com deficiência inte-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

lectual, transtornos do espectro autista, dificuldades específicas de aprendizagem, entre outras necessidades educacionais específicas.

A análise dos diferentes tipos de adaptação cartográfica demonstrou que práticas como a simplificação das informações, o uso de cores contrastantes, símbolos ampliados, pictogramas, legendas acessíveis, mapas digitais interativos e recursos multissensoriais contribuem significativamente para a compreensão dos conteúdos geográficos. Essas estratégias não implicam a redução ou empobrecimento do conhecimento, mas sim a adequação da linguagem cartográfica às possibilidades cognitivas, sensoriais e culturais dos estudantes, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Outro aspecto central evidenciado neste estudo refere-se à relação entre cartografia adaptada e aprendizagem significativa. Fundamentada nas contribuições de Ausubel e de outros teóricos da aprendizagem, a pesquisa demonstrou que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o novo conhecimento se relaciona aos saberes prévios dos alunos e quando estes conseguem atribuir sentido ao que estão aprendendo. Ao utilizar mapas acessíveis, contextualizados e próximos da realidade vivida pelos estudantes, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, favorecendo o engajamento, a participação ativa e a construção de conhecimentos duradouros.

A cartografia adaptada, ao considerar o cotidiano dos alunos e suas experiências espaciais, possibilita a construção de pontes entre o conhecimento científico e a realidade social. Atividades que envolvem o mapeamento do entorno da escola, do bairro ou da cidade, por exemplo, contribuem para que os estudantes reconheçam-se como sujeitos inseridos em um espaço concreto, marcado por relações sociais, econômicas e culturais. Essa abordagem fortalece a dimensão crítica da Geografia escolar e contribui para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

No que se refere ao uso das tecnologias digitais, o trabalho evidenciou que estas ampliam significativamente as possibilidades da cartografia acessível e inclusiva. Softwares de mapas interativos, aplicativos de geolocalização, recursos de audiodescrição, leitores de tela e plataformas digitais oferecem novas formas de acesso à linguagem cartográfica, favorecendo a personalização dos materiais e a interação dos alunos com o conteúdo. Entretanto, ressaltou-se que a tecnologia, por si só, não garante a inclusão. Seu uso precisa estar alinhado a objetivos pedagógicos claros e mediado de forma consciente pelo professor, evitando práticas tecnicistas ou excludentes.

A análise do papel do professor revelou-se fundamental para a compreensão da efetivação da cartografia adaptada no ensino de Geografia. O docente assume o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas. A adoção da cartografia adaptada exige do professor uma postura reflexiva, ética e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, conforme defendem autores como Freire, Mantoan e Libâneo. Não se trata apenas de adaptar materiais, mas de construir uma prática pedagógica pautada no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização dos saberes dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente aparece como um dos principais desafios para a consolidação da cartografia inclusiva. O estudo evidenciou que a formação inicial de muitos professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação inclusiva e ao uso pedagógico da cartografia adaptada. A formação continuada, portanto, torna-se indispensável para ampliar o repertório metodológico dos docentes, possibilitando a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de estratégias inclusivas no cotidiano escolar. Investir na formação de professores é, assim, condição essencial para a construção de uma escola mais equitativa e democrática.

Outro ponto relevante discutido ao longo do trabalho refere-se à necessidade de comprometimento institucional da escola com a inclusão. A efetivação da cartografia adaptada não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas de uma ação coletiva que envolva a gestão escolar, o atendimento educacional especializado, a organização do currículo e a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. A inclusão deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico da escola, e não como uma ação pontual ou emergencial.

Diante disso, conclui-se que a cartografia adaptada configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da inclusão no ensino de Geografia. Ao garantir o acesso à linguagem cartográfica, contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, da alfabetização espacial e da autonomia dos estudantes da Educação Especial e daqueles com necessidades educacionais específicas. Mais do que um conjunto de técnicas, a cartografia adaptada representa uma mudança de paradigma, que exige o reconhecimento da diversidade como princípio educativo e o compromisso ético com o direito de aprender de todos.

Este trabalho reforça a compreensão de que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve sua participação efetiva e sua aprendizagem significativa. A cartografia adaptada, ao possibilitar que todos os estudantes leiam, interpretem e produzam representações espaciais, contribui para a democratização do conhecimento geográfico e para a construção de uma educação mais justa e socialmente referenciada.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre cartografia escolar inclusiva, incentivando professores, pesquisadores e gestores educacionais a repensarem suas práticas e concepções. Ao promover reflexões teóricas e apresentar possibilidades pedagógicas, o trabalho busca colaborar para a construção de uma Geografia escolar comprometida com a equidade, a diversidade e a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o espaço em que vivem.

Assim, reafirma-se que a cartografia adaptada não é apenas uma alternativa metodológica, mas um compromisso ético e político com a educação inclusiva. Sua efetivação representa um passo fundamental na construção de uma escola verdadeiramente democrática, na qual todos os estudantes tenham garantido o direito de aprender, participar e se reconhecer como protagonistas de sua própria história e do espaço geográfico que constroem cotidianamente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O ensino de cartografia para crianças.** São Paulo: Contexto, 2010.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia escolar e os conteúdos da Geografia**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon. **Transtornos de aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia e uso de tecnologias digitais**. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2012.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113,

p. 1355–1379, 2010.

GERSMEHL, Philip. **Teaching geography**. New York: Guilford Press, 2008.

HARLEY, John Brian. **A nova história da cartografia**. São Paulo: Edusp, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

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

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

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

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Transtorno do espectro autista e educação inclusiva**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SÁ, Eliana; CAMPOS, Izilda; SILVA, Myriam. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

VASCONCELLOS, Regina; ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia tátil e ensino de Geografia: possibilidades para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 45–62, 2015.

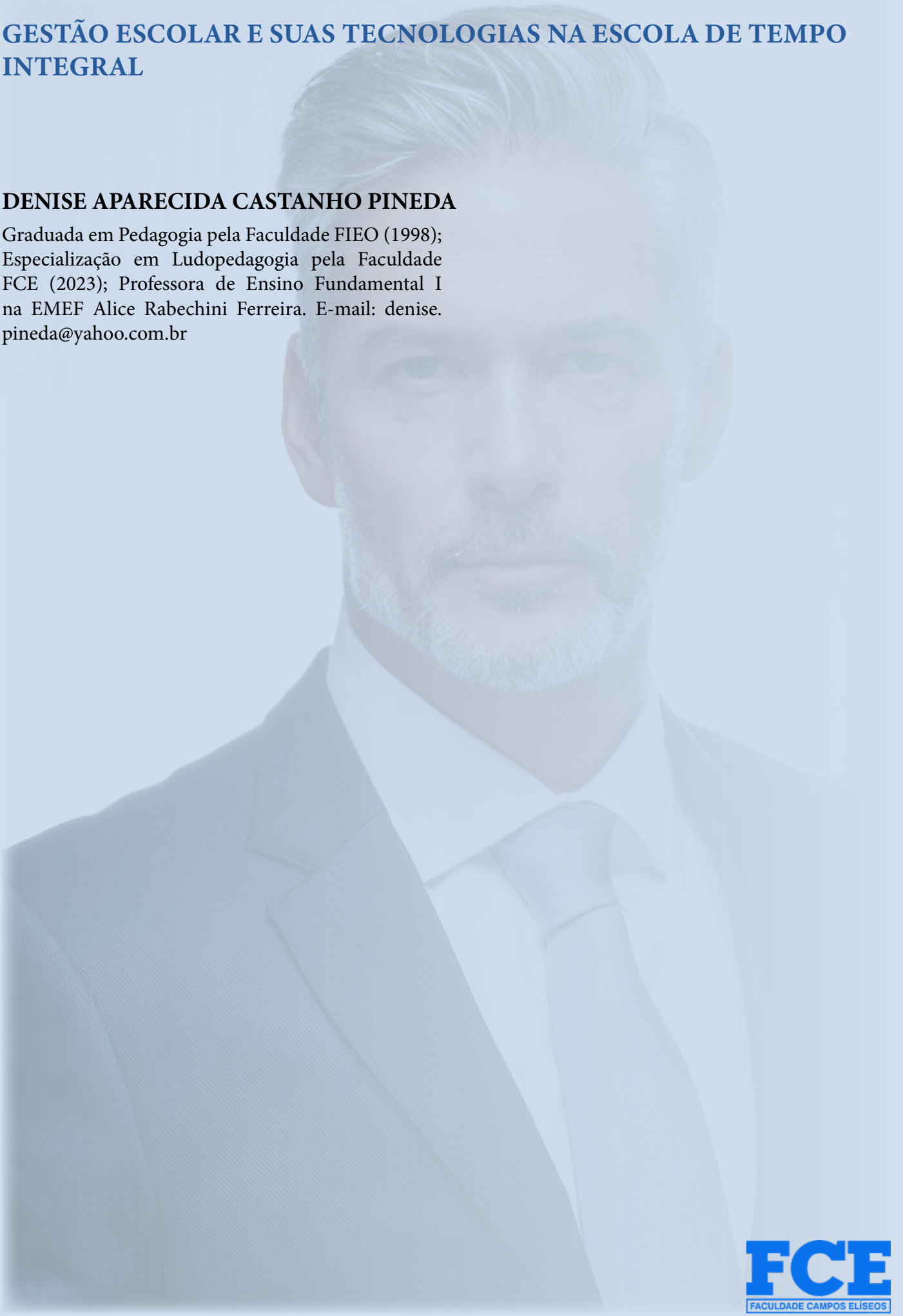
VYGOTSKY Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GESTÃO ESCOLAR E SUAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FIEO (1998); Especialização em Ludopedagogia pela Faculdade FCE (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira. E-mail: denise.pineda@yahoo.com.br



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo investiga de que modo a gestão escolar democrática, articulada ao uso de tecnologias digitais, contribui para a efetivação da escola de tempo integral no Brasil. O objetivo geral foi analisar o papel do gestor no cotidiano da escola pública paulista de tempo integral, considerando dimensões pedagógicas, administrativas e tecnológicas. Os objetivos específicos compreenderam discutir a concepção de educação integral, refletir sobre os desafios do gestor e identificar contribuições das ferramentas digitais para o trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, e tomou como aporte teórico Anísio Teixeira (1962), Paro (2016), Lück (2013), Cavaliere (2007, 2014), Moll (2012), Gadotti (2009), Freire (1996), Soares (2002), Moran (2018) e Kenski (2012), além da BNCC (Brasil, 2018) e da LDB (Brasil, 1996). Os resultados indicam que a ampliação da jornada, sozinha, não garante qualidade educativa: depende de uma gestão participativa, da formação contínua dos professores e da incorporação crítica das tecnologias digitais ao projeto político pedagógico, com vistas à formação integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Integral; Tempo Integral; Tecnologias Digitais; Gestão Democrática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Pensar a escola de tempo integral no Brasil é, antes de tudo, pensar como queremos que as crianças e os adolescentes vivam o tempo da infância e da adolescência dentro de uma instituição pública. Essa discussão não é nova.

Ela atravessa o século XX, ganha força com Anísio Teixeira nas décadas de 1950 e 1960, retorna com Darcy Ribeiro nos CIEPs fluminenses e reaparece, com nova roupagem, nas políticas educacionais das últimas duas décadas.

O que mudou, e mudou bastante, foi o cenário: hoje a escola convive com smartphones na mão dos estudantes, plataformas digitais na rotina dos professores e uma BNCC que reconhece a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica (Brasil, 2018).

É nesse encontro entre uma proposta educativa de longa duração, que é a educação integral, e um conjunto de ferramentas relativamente novas, que são as tecnologias digitais, que se situa esta pesquisa.

O problema que orienta o estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a gestão escolar, em uma perspectiva democrática e participativa, pode coordenar o cotidiano da escola de tempo integral de modo que a ampliação da jornada se traduza em formação integral, e não apenas em mais horas dentro da mesma instituição?

Essa pergunta abre espaço para outra, igualmente importante: que lugar as tecnologias digitais ocupam nesse processo, quando são pensadas a partir do projeto político pedagógico e não como simples adereço?

O tema se justifica por dois motivos bem concretos. Primeiro, porque o estado de São Paulo vem implementando o Programa de Ensino Integral em ritmo acelerado, e isso muda a rotina de professores, gestores, famílias e estudantes.

Segundo, porque a literatura especializada, representada por autores como Cavaliere (2007), Moll (2012) e Paro (2016), aponta que a expansão do tempo escolar, sem uma gestão atenta ao projeto pedagógico, corre o risco de virar apenas uma extensão da rotina já desgastada da escola tradicional. Some-se a isso o fato de que, depois da pandemia da Covid-19, tornou-se impossível discutir educação sem considerar o impacto das tecnologias, como lembram Moran (2018) e Kenski (2012).

O objetivo geral deste artigo é analisar como a gestão escolar e o uso de tecnologias digitais se articulam no contexto da escola pública de tempo integral. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos da educação integral no Brasil, refletir sobre o papel do gestor em uma perspectiva democrática e participativa e identificar as principais contribuições das ferramentas digitais para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem dos estudantes.

O texto está organizado em cinco partes. Na primeira, é apresentada a perspectiva do administrador sobre a educação em tempo integral, recuperando a tradição de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Moacir Gadotti. Na segunda, discutem-se temas e perspectivas situadas da escola em tempo integral, com apoio em Cavaliere e Moll.

A terceira parte trata da gestão escolar democrática à luz de Paro, Lück e Freire. A quarta parte analisa as ferramentas digitais na gestão escolar e no ensino, recorrendo a Soares, Moran, Kenski e Lévy. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos e, por fim, as considerações finais, com uma proposta de intervenção voltada à realidade da escola em que a autora atua.

A PERSPECTIVA DO ADMINISTRADOR SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Quando Anísio Teixeira começou a defender, ainda na década de 1950, que a escola pública precisava ocupar mais tempo na vida das crianças, o argumento dele não tinha nada a ver com guardar crianças em algum lugar enquanto o adulto trabalhava. A ideia era outra: a escola precisava ser um espaço de vida, com bi-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

blioteca, refeitório, quadras, ateliês, oficinas, e não apenas um lugar onde se passa quatro horas escutando aula (TEIXEIRA, 1962). Essa concepção foi retomada por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, no projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, os famosos CIEPs, na década de 1980 (RIBEIRO, 1986).

Gadotti (2009) ajuda a tirar essa discussão do plano histórico e a recolocá-la no presente. Para ele, educação integral tem duas dimensões que andam juntas. Uma é quantitativa, e diz respeito ao tempo dedicado à formação humana, dentro e fora da escola. A outra é qualitativa, e tem a ver com a maneira como esse tempo é vivido, com as relações que se estabelecem ali, com o que efetivamente se aprende. Não basta, portanto, esticar o relógio. Se a hora extra for ocupada por mais do mesmo, o resultado é cansaço, e não formação.

A educação integral é um princípio orientador do conjunto da educação, e não um nível ou modalidade. Ela diz respeito à formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural. Não se trata, portanto, de oferecer mais do mesmo em mais tempo, mas sim de repensar o projeto educativo da escola (GADOTTI, 2009, p. 97).

Esse deslocamento é fundamental para quem está na gestão. Se o gestor entende que sua tarefa é apenas administrar horas a mais dentro do prédio, ele organiza um cardápio de atividades para preencher o dia. Se entende que sua tarefa é coordenar um projeto de formação humana, ele faz outra coisa: ouve professores, dialoga com famílias, envolve estudantes em decisões, articula a escola com o território em que ela vive. É a diferença entre uma gestão que apenas gerencia e uma gestão que educa, como bem lembra Paro (2016).

Cavaliere (2007) tem chamado a atenção para o fato de que, no Brasil, a discussão sobre escola de tempo integral muitas vezes é confundida com escola de tempo ampliado. São coisas próximas, mas não iguais. Ampliar o tempo é uma medida quantitativa. Construir uma educação integral exige uma reorganização do currículo, do espaço físico, da rotina dos professores e da relação com a comunidade. Sem isso, o que se tem é uma escola de meio período prolongado, e não uma escola de tempo integral propriamente dita.

A ideia de cidade educadora, defendida por Gadotti (2009), também é interessante para essa reflexão. Se a escola entende que se aprende em vários lugares, e não só dentro da sala de aula, ela passa a estabelecer parcerias com museus, bibliotecas, parques, centros culturais, organizações da sociedade civil. O gestor, nesse caso, deixa de ser apenas um administrador interno e se torna um articulador de redes. É um perfil que combina com o que Lück (2013) chama de gestão participativa: alguém que sabe ouvir, que sabe negociar, que sabe construir consensos sem abrir mão das finalidades educativas da escola.

Vale lembrar que essa concepção de escola integrada à cidade não nasceu ontem. Já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e outros intelectuais que queriam romper com uma escola elitista e desconectada da vida (CURY, 2003). É uma tradição que atravessa o século XX e chega aos nossos dias com força renovada, especialmente quando se discute a Base Nacional Comum Curricular e o desafio de formar cidadãos críticos para um mundo cada vez mais digital.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: TEMAS E PERSPECTIVAS SITUADAS

A escola em tempo integral, no formato como vem sendo implementada nas redes públicas brasileiras, traz consigo um conjunto de tensões que não podem ser ignoradas. A primeira delas é a tensão entre o discurso oficial, que apresenta a ampliação da jornada como sinônimo automático de qualidade, e a realidade observada nas escolas, em que muitas vezes faltam estrutura física, recursos humanos e formação adequada para os profissionais (MOLL, 2012).

Cavaliere (2014) lembra que a escola pública brasileira convive com uma contradição histórica. Ao mesmo tempo em que se proclama, em documentos legais, o princípio da formação integral, mantém-se uma rotina escolar fragmentada, com professores que circulam entre várias unidades, salas superlotadas e currículos pensados em disciplinas estanques. A escola de tempo integral só faz sentido se for capaz de romper com essa fragmentação. Caso contrário, repete os mesmos problemas em uma jornada mais longa.

A simples permanência do aluno na escola por mais tempo não significa, em si, uma melhoria na qualidade da educação. É necessário que esse tempo a mais seja preenchido por experiências educativas significa-

tivas, articuladas com o projeto pedagógico da instituição e com a vida do estudante fora dos muros da escola (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Moll (2012) defende que a educação integral exige a construção de uma intersetorialidade real, em que assistência social, saúde, cultura e esporte trabalhem juntos com a escola. Quando o gestor consegue articular esses atores, a escola passa a oferecer um leque de experiências que vai muito além da sala de aula tradicional. Quando essa articulação falha, a jornada estendida vira um peso para todos: para o estudante, que não vê sentido em estar ali; para o professor, que não tem condições de planejar; e para a família, que esperava algo melhor.

No estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral, regulamentado pela Lei Complementar nº 1.164/2012 e atualizado por normativas posteriores, tem buscado responder a esses desafios por meio de uma proposta que combina jornada estendida, regime de dedicação plena e exclusiva dos professores, modelo pedagógico próprio com tutoria, projeto de vida, eletivas e clubes juvenis (São Paulo, 2012). É uma proposta que tem suas virtudes, mas que também enfrenta críticas, sobretudo quanto à pressão por resultados padronizados em avaliações externas, algo que pode entrar em conflito com a ideia mais ampla de formação integral defendida por Anísio Teixeira e seus herdeiros teóricos.

Outro tema que aparece com frequência nessa discussão é o do protagonismo juvenil. A escola de tempo integral aposta na ideia de que o estudante deve ser sujeito do próprio processo de aprendizagem, e não receptor passivo de conteúdos. Isso exige uma mudança profunda na cultura escolar, que muitas vezes ainda funciona em uma lógica vertical, com o adulto decidindo tudo e o aluno apenas obedecendo. Freire (1996) já alertava para a importância de reconhecer o educando como sujeito do seu processo formativo, e essa lição continua valendo, talvez hoje mais do que nunca.

Há ainda o desafio da formação dos professores. Como aponta Lück (2013), nenhuma política educacional, por mais bem intencionada que seja, se sustenta sem investimento consistente em formação continuada. Professores que vão atuar em escolas de tempo integral precisam de tempo de planejamento conjunto, precisam aprender a trabalhar em equipe, precisam dominar metodologias ativas, precisam compreender o universo digital que seus alunos habitam. Sem isso, a jornada estendida vira um problema, não uma solução.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Falar de gestão escolar democrática é falar, antes de mais nada, de um princípio constitucional. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 14, estabelece a gestão democrática como princípio orientador do ensino público (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Não é, portanto, uma escolha do gestor, é uma exigência legal. Mas, como lembra Paro (2016), a lei estabelece o dever, não garante a prática. A democratização da gestão depende de uma cultura, e a cultura se constrói no dia a dia.

Para Lück (2013), a gestão democrática se assenta em quatro dimensões principais: participação, autonomia, transparência e pluralidade. Participação significa que professores, funcionários, estudantes e famílias têm voz nas decisões da escola. Autonomia significa que a escola tem condições de construir seu próprio projeto pedagógico, dentro dos marcos legais. Transparência significa que as informações circulam, que os recursos são prestados publicamente, que ninguém é surpreendido por decisões tomadas a portas fechadas. Pluralidade significa que diferentes vozes, diferentes saberes, diferentes culturas têm espaço na escola.

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os princípios participativos. Esses processos supõem mudanças significativas na concepção de escola e de educação, exigindo a construção de novos modos de relação entre os sujeitos que a constituem (LÜCK, 2013, p. 56).

Paro (2016) acrescenta a essa discussão um elemento importante: gestão democrática não é o mesmo que gestão participativa. A gestão pode ser participativa em um sentido instrumental, em que se ouvem as pessoas para depois decidir do mesmo jeito que se decide sem ouvi-las. Para ser democrática de verdade, a gestão precisa garantir que a participação tenha consciência, que aquilo que se discute em conselhos, reuniões e assembleias efetivamente influencia os rumos da escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Freire (1996), ao discutir o que ele chamava de pedagogia da autonomia, oferece uma chave interessante para essa questão. Para Freire, formar o aluno como sujeito autônomo exige que a escola, como um todo, funcione de maneira autônoma e democrática. Não dá para pedir que o estudante seja crítico se a escola dele funciona em uma lógica autoritária. Não dá para falar em cidadania se as decisões são tomadas por uma única pessoa. A coerência entre o discurso e a prática é o que dá legitimidade ao trabalho do gestor.

Na escola de tempo integral, esse desafio se intensifica. A jornada mais longa significa mais tempo de convivência, mais momentos de conflito, mais decisões a serem tomadas. Sem uma cultura de diálogo bem estabelecida, a escola vira um caldeirão de tensões. Por outro lado, quando essa cultura existe, a jornada estendida se torna uma oportunidade extraordinária para construir, na prática, aquilo que se chama de formação cidadã. O conselho de escola deixa de ser uma formalidade burocrática e vira um espaço real de deliberação. As assembleias de turma deixam de ser uma reclamação geral e se tornam instâncias de aprendizagem política.

Lück (2013) destaca também a importância das competências do gestor. Não basta boa vontade. O gestor escolar precisa dominar conhecimentos sobre legislação, sobre gestão de pessoas, sobre planejamento estratégico, sobre uso de dados educacionais. Precisa, ainda, ter sensibilidade para lidar com famílias, com adolescentes, com professores em diferentes momentos da carreira. É um trabalho complexo, que tem sido cada vez mais reconhecido como uma profissão específica, com saberes próprios.

Há, por fim, um desafio que Paro (2016) considera central: o financiamento. Não há gestão democrática sem condições materiais de funcionamento. Escola sem dinheiro para comprar material, sem profissionais suficientes, sem manutenção do prédio, sem alimentação de qualidade não consegue sustentar nenhum projeto pedagógico, por mais bem desenhado que seja. A luta por recursos é, portanto, parte do trabalho do gestor comprometido com a democratização da escola.

FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO ESCOLAR E NO ENSINO

Não há como discutir a escola hoje sem falar de tecnologia. A pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, acelerou um processo que já vinha em curso e expôs, de uma só vez, as desigualdades de acesso, às fragilidades da formação docente nessa área e o potencial enorme das ferramentas digitais quando são bem utilizadas. Moran (2018) tem insistido em uma ideia que parece simples, mas que muda tudo: a tecnologia, sozinha, não transforma a escola. Quem transforma a escola é a maneira como a tecnologia é incorporada ao projeto pedagógico.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de pesquisa, de comunicação e de produção de conhecimento. Podem ser usadas para automatizar o que antes era manual, como podem ser usadas para abrir novos horizontes de aprendizagem, conectando alunos, professores e saberes de modo antes impensável. Tudo depende da intencionalidade pedagógica que orienta o seu uso (Moran, 2018, p. 12).

Kenski (2012) reforça esse ponto ao distinguir tecnologia de inovação. Comprar tablets para a escola não é, em si, inovação. Inovar é mudar a maneira como a escola ensina e aprende. E essa mudança, lembra a autora, exige um trabalho coletivo, que envolve o gestor, os professores, os estudantes e até as famílias. O papel do gestor aqui é decisivo. Cabe a ele criar as condições para que os professores experimentem, errem, ajustem e aprendam, sem o medo paralisante de não estar dando conta de tudo ao mesmo tempo.

A Base Nacional Comum Curricular trouxe a cultura digital para o centro da formação. A quinta competência geral da BNCC orienta que os estudantes devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética (Brasil, 2018). Note-se que o documento não fala apenas em usar a tecnologia, mas também em criar e em usar criticamente. Isso significa que a escola não pode tratar a tecnologia como um simples acessório, precisa formar sujeitos que entendem como ela funciona, que percebam seus efeitos sociais, que saibam discernir uma informação confiável de uma fake news.

Lévy (1999), ao analisar a cibercultura, traz uma reflexão interessante para esse contexto. Para ele, vivemos um momento em que o conhecimento deixou de estar concentrado em poucos lugares, como bibliotecas e universidades, e passou a circular em rede. Isso muda o papel da escola e, dentro dela, o papel do professor.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ensinar deixou de ser apenas transmitir informação, porque informação está em todo canto. Ensinar passou a ser, cada vez mais, ajudar o estudante a navegar nesse oceano de informações, a selecionar o que é relevante, a construir sentido, a pensar com autonomia.

Soares (2002) já chamava a atenção para um conceito específico que dialoga com tudo isso: o letramento digital. Não basta saber decodificar letras, é preciso saber produzir e interpretar textos em diferentes mídias, em diferentes contextos.

A alfabetização tradicional convive hoje com a alfabetização digital, e a escola precisa dar conta das duas. No Ensino Fundamental I, em particular, esse desafio é gigante. As crianças chegam à escola com um repertório digital que muitas vezes supera o do professor, mas esse repertório é, em geral, fragmentado e não crítico. Cabe à escola sistematizar esse aprendizado, dar-lhe densidade pedagógica.

Moreira, Batista e Rangel (2020) lembram que as tecnologias digitais oferecem estímulos múltiplos, que combinam imagem, som, movimento e interatividade. Essa combinação tem grande potencial para mobilizar o interesse dos estudantes, especialmente os mais novos.

Quando usadas de modo planejado, ferramentas como blogs, podcasts, jogos educativos, plataformas de leitura e aplicativos de produção audiovisual transformam o estudante em produtor de conteúdo, e não apenas em consumidor. Barroso e Antunes (2015) vão na mesma direção ao destacar que a mediação pedagógica é o que dá sentido à tecnologia. Sem essa mediação, a ferramenta vira distração.

Na esfera da gestão, as tecnologias digitais oferecem possibilidades igualmente importantes. Sistemas de gestão escolar permitem acompanhar a frequência, o desempenho e o comportamento dos estudantes em tempo real. Plataformas de comunicação encurtam a distância entre escola e família. Aplicativos de planejamento facilitam o trabalho colaborativo entre professores. Painéis de dados ajudam o gestor a tomar decisões mais informadas. Tudo isso, claro, depende de uma infraestrutura mínima, que ainda é desigual entre as redes brasileiras, e de uma formação continuada que prepare os profissionais para usar essas ferramentas com autonomia (KENSKI, 2012).

Vale registrar uma preocupação ética. Como apontam Moran (2018) e Kenski (2012), o uso intensivo de plataformas digitais na escola levanta questões importantes sobre privacidade, sobre uso de dados de menores de idade, sobre dependência tecnológica e sobre saúde mental dos estudantes. O gestor precisa ter olhar atento para esses temas, garantindo que a escolha das ferramentas seja pautada não só pela praticidade, mas também por princípios éticos e pedagógicos consistentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, conforme classificação proposta por Gil (2008) e por Marconi e Lakatos (2017). A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pelo objetivo central do trabalho, que é refletir, à luz da literatura especializada, sobre as relações entre gestão escolar, escola de tempo integral e tecnologias digitais. Não se buscou, portanto, produzir dados empíricos a partir de instrumentos como entrevistas ou questionários, mas sim sistematizar e dialogar criticamente com obras consagradas no campo.

Os aportes teórico-metodológicos foram organizados em três eixos principais. O primeiro eixo, sobre educação integral, apoiou-se em Anísio Teixeira (1962), Cavaliere (2007, 2014), Moll (2012) e Gadotti (2009). O segundo eixo, sobre gestão escolar democrática, recorreu a Paro (2016), Lück (2013) e Freire (1996). O terceiro eixo, sobre tecnologias digitais na educação, foi construído a partir de Soares (2002), Moran (2018), Kenski (2012) e Lévy (1999), além dos documentos oficiais BNCC (Brasil, 2018) e LDB (Brasil, 1996).

O procedimento de análise consistiu na leitura cuidadosa dos textos selecionados, na identificação de eixos temáticos comuns e na construção de uma argumentação que articulam esses eixos com a experiência docente da pesquisadora. Buscou-se, ao longo do trabalho, manter um diálogo entre o que dizem os autores e o que se observa no cotidiano da escola pública paulista de tempo integral, ainda que as descrições desse cotidiano apareçam aqui de modo discreto, como pano de fundo da reflexão.

Os principais resultados, apresentados nas seções anteriores e retomados nas considerações finais, indicam que a efetivação da escola de tempo integral depende de uma gestão democrática consolidada e da incorporação crítica das tecnologias digitais ao projeto político pedagógico. A simples ampliação da jornada, desacompanhada desses dois elementos, tende a reproduzir, em escala maior, os problemas já conhecidos da escola tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à pergunta que abriu este artigo, é possível dizer, com segurança, que ampliar o tempo de permanência do estudante na escola só faz sentido se essa ampliação vier acompanhada de uma gestão democrática e de uma incorporação crítica das tecnologias digitais. Esses três elementos, gestão, tempo integral e tecnologia, formam um tripé. Se um deles fica frágil, o conjunto não se sustenta.

A tese inicial, de que a escola de tempo integral só cumpre seu papel quando associada a uma gestão participativa e ao uso intencional das tecnologias, foi sustentada ao longo do texto a partir do diálogo entre autores como Anísio Teixeira, Cavaliere, Moll, Gadotti, Paro, Lück, Freire, Soares, Moran, Kenski e Lévy. Cada um desses autores, à sua maneira, ajuda a entender por que a discussão da educação integral não é uma questão técnica, mas uma questão política, no sentido mais nobre da palavra: tem a ver com o tipo de cidadão que se quer formar e com o tipo de sociedade que se quer construir.

Há, evidentemente, limites neste estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, ele não traz dados empíricos sobre escolas específicas, nem analisa, em profundidade, experiências concretas de implementação do Programa de Ensino Integral em São Paulo. Esse é, justamente, um dos caminhos possíveis para futuras pesquisas: investigar, em uma escola particular, como esse tripé tem sido construído na prática, ouvindo gestores, professores, estudantes e famílias.

Como proposta de intervenção, considerando a realidade da Rede Municipal de Ensino em que a autora atua, sugere-se a constituição de grupos de estudo permanentes dentro de cada unidade escolar, dedicados a discutir, mensalmente, três temas interligados: o projeto político pedagógico da escola, as práticas de gestão democrática e a integração das tecnologias digitais ao trabalho docente.

Esses grupos podem funcionar como espaços de formação continuada de baixo custo, baseados no diálogo entre pares, na leitura compartilhada de autores como os mobilizados neste artigo e no compartilhamento de experiências práticas. A coordenação pedagógica e a direção da escola teriam, nessa proposta, o papel de articular os encontros, garantir tempo e espaço para sua realização e sistematizar os aprendizados em documentos que possam ser incorporados ao próprio projeto pedagógico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Maristela. **Tecnologia na educação: ferramentas utilizadas pelo professor da educação infantil para promoção da aprendizagem.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 6, n. 1, 2015. p. 1-15.

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

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

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 120, p. 567-580, 2003.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. T**radução de Carlos Irineu da Costa**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2018. p. 23-35.

MOREIRA, José Antonio; BATISTA, Cristiane; RANGEL, Mary. **Tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1-18, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

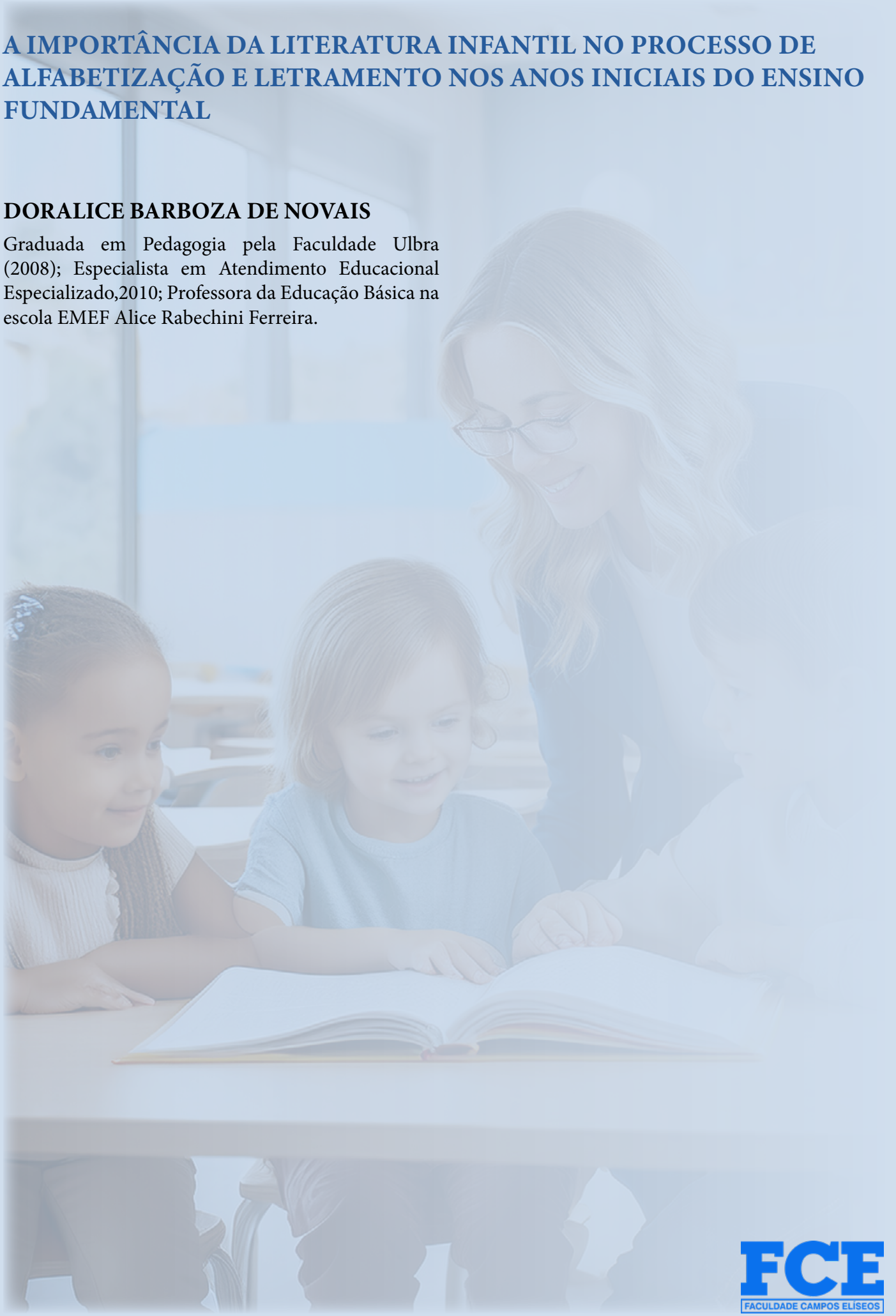
TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DORALICE BARBOZA DE NOVAIS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ulbra (2008); Especialista em Atendimento Educacional Especializado,2010; Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando sua relevância na formação de leitores competentes e na construção do gosto pela leitura. Busca ainda analisar os principais desafios enfrentados pelos professores no trabalho com a literatura infantil dentro da sala de aula, bem como apresentar práticas pedagógicas que favoreçam a formação leitora, a participação dos estudantes e a construção de uma aprendizagem mais significativa. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações e documentos educacionais relacionados à alfabetização, ao letramento e à literatura infantil. O estudo fundamenta-se nos trabalhos de Freire (1996), Soares (2018), Abramovich (1997), Coelho (2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Kleiman (2005), Cagliari (2009), entre outros autores que discutem a importância da leitura e da linguagem no desenvolvimento humano e educacional. Os resultados apontam que a literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da criatividade, da imaginação, da interpretação textual e da formação cidadã. Também evidenciam que o contato frequente com livros e atividades literárias favorece a construção da autonomia, do pensamento crítico e do interesse pela aprendizagem. Conclui-se que o incentivo à leitura desde os primeiros anos escolares representa importante estratégia para fortalecer o processo de alfabetização e letramento, contribuindo não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para a formação integral da criança e para sua participação ativa na vida social e cultural.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Alfabetização; Letramento; Leitura; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento humano. Por meio dela, as pessoas ampliam conhecimentos, constroem novas formas de compreender a realidade, desenvolvem habilidades cognitivas e fortalecem sua participação na vida social.

Ler não significa apenas decodificar palavras, mas compreender mensagens, interpretar situações, refletir criticamente e atribuir significados ao mundo. Nesse sentido, a leitura torna-se elemento fundamental para a formação intelectual, cultural e cidadã dos indivíduos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com a literatura infantil desempenha papel relevante no processo de alfabetização e letramento, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e contribuindo para a formação de leitores competentes, críticos e participativos.

A infância representa uma fase decisiva para a construção de hábitos, valores e conhecimentos que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida. É nesse período que a criança inicia o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem oral e escrita, à imaginação, à criatividade e à compreensão do ambiente em que vive. Por essa razão, torna-se essencial que a escola ofereça oportunidades diversificadas de contato com a leitura, possibilitando experiências capazes de despertar o interesse pelos livros e pela construção do conhecimento.

Durante muito tempo, a alfabetização esteve associada apenas ao ensino das letras, sílabas e palavras. O processo educativo era frequentemente baseado na repetição mecânica de exercícios, memorização de conteúdos e cópia de textos, sem considerar as necessidades, experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Entretanto, as transformações ocorridas no campo educacional ampliaram essa compreensão, destacando a necessidade de promover o letramento juntamente com a alfabetização. Dessa forma, passou-se a compreender que aprender a ler e escrever envolve não apenas dominar o sistema de escrita, mas também utilizar a linguagem escrita em diferentes situações sociais e comunicativas.

Nesse contexto, a literatura infantil passou a ser reconhecida como importante recurso pedagógico para aproximar as crianças da linguagem escrita de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Diferentemente das atividades mecânicas e repetitivas, os textos literários oferecem oportunidades para que os estudantes interajam com diferentes formas de linguagem, desenvolvam a imaginação e construam interpretações próprias sobre os acontecimentos narrados. A leitura literária permite que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, tornando-se sujeito de sua própria construção de conhecimento.

A criança que tem contato frequente com livros desenvolve maior familiaridade com a leitura, amplia seu vocabulário, fortalece sua capacidade de interpretação e aprimora habilidades relacionadas à comunicação oral e escrita. Além disso, as histórias despertam a imaginação, estimulam a criatividade, favorecem o desenvolvimento emocional e contribuem para a construção de valores importantes para a convivência social. Através da literatura, a criança conhece diferentes culturas, aprende a lidar com sentimentos, compreende situações diversas e amplia sua visão de mundo.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias representa uma das experiências mais importantes da infância e constitui o início da formação do leitor. A autora destaca que, por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes emoções, personagens, cenários e conflitos, desenvolvendo habilidades relacionadas à escuta, à interpretação e à imaginação. As histórias possibilitam ainda que os estudantes façam conexões entre a ficção e a realidade, ampliando sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

Paulo Freire (1996) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa reflexão demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar relacionada às experiências vividas pelos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e sua realidade social. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento. Quando os textos fazem sentido para a criança e dialogam com suas vivências, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e eficiente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A literatura infantil permite justamente essa aproximação entre o universo da criança e o conhecimento escolar. Ao ouvir e ler histórias, o estudante desenvolve habilidades linguísticas e cognitivas fundamentais para a alfabetização, além de construir relações afetivas com os livros. O vínculo emocional criado durante as experiências de leitura contribui para que a criança associe o ato de ler a momentos de prazer, descoberta e aprendizado, favorecendo a formação de leitores permanentes.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) também contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de alfabetização. As autoras demonstraram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressarem na escola, participando ativamente da construção do conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de oferecer ambientes ricos em estímulos literários, nos quais os estudantes possam explorar diferentes textos e desenvolver suas capacidades de leitura e escrita de forma progressiva.

Além de favorecer a alfabetização e o letramento, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, os estudantes aprendem a interpretar informações, formular opiniões, resolver conflitos e compreender múltiplas perspectivas sobre uma mesma situação. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade contemporânea.

Apesar de sua importância, a formação de leitores ainda representa um grande desafio para a educação brasileira. Muitas escolas enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, à escassez de acervos literários e à necessidade de formação continuada dos professores. Além disso, as transformações tecnológicas e as mudanças nos hábitos culturais têm exigido novas estratégias para despertar o interesse das crianças pela leitura.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel da literatura infantil dentro da escola e sobre as possibilidades pedagógicas capazes de fortalecer o processo de alfabetização e letramento. A valorização da leitura desde os primeiros anos escolares constitui importante caminho para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, este artigo busca refletir sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, analisando suas contribuições para a aprendizagem, para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca ainda discutir os desafios enfrentados pelos educadores e apresentar práticas pedagógicas capazes de favorecer o gosto pela leitura e a construção de uma educação mais significativa, democrática e transformadora.

A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A literatura infantil representa uma das mais importantes estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita na infância. Sua utilização dentro da escola permite que a criança estabeleça contato com diferentes gêneros textuais, ampliando suas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão da linguagem. Além disso, favorece a construção de experiências significativas de aprendizagem, tornando o processo educativo mais atrativo, prazeroso e próximo da realidade infantil.

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças encontram-se em uma fase decisiva do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Nesse período, elas começam a compreender a função social da leitura e da escrita, construindo gradativamente conhecimentos que serão fundamentais para sua trajetória escolar. A literatura infantil contribui significativamente para esse processo ao proporcionar situações de interação com textos que despertam curiosidade, imaginação e interesse pelo universo da linguagem escrita.

Soares (2018) destaca que alfabetização e letramento são processos complementares. Enquanto a alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita e da correspondência entre letras e sons, o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Dessa forma, não basta apenas aprender a decodificar palavras; é necessário compreender os sentidos dos textos e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos da vida cotidiana.

Nesse contexto, a literatura infantil favorece a integração entre esses dois processos. Ao ouvir histórias, observar ilustrações, participar de rodas de leitura, manusear livros e interagir com diferentes textos, a criança desenvolve conhecimentos fundamentais para sua formação leitora. Essas experiências permitem que os estudantes compreendam que a leitura e a escrita possuem funções reais dentro da sociedade, fortalecendo a aprendizagem de forma mais significativa.

A literatura infantil também contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças. Por meio das histórias, os estudantes entram em contato com diferentes realidades, costumes, valores e formas de pensar. Esse contato favorece a construção de conhecimentos sobre o mundo, amplia horizontes e estimula o respeito às diferenças culturais e sociais presentes na sociedade.

Coelho (2000) afirma que a literatura infantil contribui para a formação intelectual, emocional e social da criança. As histórias possibilitam reflexões sobre sentimentos, relações humanas e situações presentes no cotidiano. Ao acompanhar os desafios enfrentados pelos personagens, a criança desenvolve empatia, aprende a lidar com emoções e fortalece sua capacidade de compreender diferentes perspectivas.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A literatura oferece à criança a oportunidade de explorar universos fictícios, criar hipóteses, imaginar cenários e construir significados próprios para as narrativas. Essas experiências favorecem não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. O contato frequente com livros favorece esse processo, permitindo que os estudantes compreendam gradativamente as funções da linguagem escrita. Ao observar palavras, títulos, ilustrações e diferentes formatos textuais, as crianças passam a formular interpretações sobre o funcionamento da escrita, construindo conhecimentos que servirão de base para sua alfabetização.

A literatura infantil também desempenha papel importante no desenvolvimento da oralidade. Durante atividades de contação de histórias, rodas de conversa e momentos de leitura compartilhada, os estudantes ampliam o vocabulário, aperfeiçoam a comunicação e aprendem a expressar opiniões, sentimentos e ideias. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e para o fortalecimento das relações sociais dentro e fora da escola.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, a leitura compartilhada constitui importante instrumento para favorecer a construção do conhecimento. Quando o professor realiza mediações durante a leitura, promove questionamentos e estimula a participação dos estudantes, criam oportunidades para que novas aprendizagens sejam construídas coletivamente.

Além disso, a literatura infantil fortalece a capacidade de interpretação textual. Ao ouvir e ler histórias, as crianças aprendem a identificar personagens, compreender acontecimentos, reconhecer conflitos e estabelecer relações entre diferentes informações presentes nos textos. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento da leitura crítica e para a formação de leitores autônomos.

Dessa forma, a literatura infantil não deve ser vista apenas como instrumento de entretenimento, mas como recurso pedagógico essencial para a alfabetização e o letramento. Sua presença no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de aula e acompanham o estudante ao longo de toda a vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Apesar da importância da literatura infantil para a aprendizagem, muitos desafios ainda estão presentes nas escolas brasileiras. A formação de leitores exige planejamento, recursos adequados, incentivo constante e práticas pedagógicas capazes de despertar o interesse dos estudantes pela leitura. Entretanto, a realidade encontrada em muitas instituições de ensino demonstra dificuldades que interferem diretamente nesse processo.

Um dos principais problemas refere-se à falta de acesso aos livros. Muitas escolas possuem acervos reduzidos, bibliotecas pouco estruturadas ou número insuficiente de exemplares para atender à demanda dos estudantes. Em algumas situações, os materiais disponíveis encontram-se desatualizados ou pouco adequados às diferentes faixas etárias, limitando as possibilidades de trabalho com a literatura infantil.

A ausência de espaços apropriados para leitura também representa um desafio significativo. Ambientes acolhedores, organizados e estimulantes contribuem para aproximar as crianças dos livros. Quando a escola não dispõe desses recursos, torna-se mais difícil desenvolver o hábito da leitura e despertar o interesse dos estudantes pelas atividades literárias.

Outro desafio está relacionado à formação docente. Nem todos os professores recebem preparação adequada para trabalhar a literatura infantil de forma significativa durante a alfabetização. Em muitos cursos de formação inicial, as discussões sobre mediação de leitura e formação de leitores ainda são insuficientes, o que pode gerar insegurança na prática pedagógica.

Segundo Nóvoa (2009), a formação continuada é essencial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e adequadas às necessidades dos estudantes. O professor precisa conhecer diferentes obras literárias, compreender estratégias de incentivo à leitura e dominar metodologias capazes de tornar os momentos de leitura mais significativos.

Além da formação profissional, outro aspecto importante refere-se ao tempo destinado às atividades literárias dentro do planejamento escolar. Muitas vezes, a pressão pelo cumprimento dos conteúdos curriculares reduz os espaços destinados à leitura por prazer, fazendo com que a literatura seja utilizada apenas como complemento de outras disciplinas.

Também é comum encontrar dificuldades relacionadas ao desinteresse pela leitura, influenciado pelo uso excessivo de tecnologias digitais e pela crescente presença de conteúdos audiovisuais no cotidiano das crianças. Embora a tecnologia ofereça inúmeras possibilidades educativas, ela também compete diretamente com os livros pela atenção dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias capazes de aproximar a leitura dos interesses das novas gerações. Projetos literários, contação de histórias, dramatizações, rodas de leitura e utilização de recursos tecnológicos podem contribuir para tornar a experiência leitora mais atrativa e significativa.

A participação da família possui grande importância na formação do leitor. Quando a criança convive com práticas de leitura em casa, tende a desenvolver maior interesse pelos livros e pelas atividades escolares. Pais e responsáveis que contam histórias, leem livros e valorizam a leitura contribuem significativamente para a construção do hábito leitor.

Entretanto, muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas à falta de tempo, limitações de acesso aos livros ou baixo nível de escolaridade. Essas situações podem reduzir as oportunidades de contato da criança com a leitura fora do ambiente escolar, tornando ainda mais importante o papel da escola nesse processo.

Outro desafio refere-se às diferenças individuais presentes dentro da sala de aula. Cada criança possui ritmos, interesses e necessidades específicas de aprendizagem. O professor precisa encontrar estratégias capazes de atender essa diversidade, promovendo experiências de leitura que respeitem as particularidades de cada estudante.

Diante dessas dificuldades, torna-se evidente que a formação de leitores exige compromisso coletivo envolvendo escola, professores, família e sociedade. Apesar dos desafios existentes, a literatura infantil continua sendo uma das mais importantes ferramentas para promover a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, crítica e transformadora.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores exige planejamento, intencionalidade pedagógica e o desenvolvimento de estratégias capazes de despertar o interesse das crianças pela leitura. O professor possui papel fundamental nesse processo, pois atua como mediador entre o estudante e o universo dos livros, criando oportunidades para que a leitura seja compreendida não apenas como atividade escolar, mas também como prática cultural, social e prazerosa. Para que isso aconteça, torna-se necessário promover experiências significativas que favoreçam o contato frequente com diferentes textos e estimulem a construção do hábito da leitura desde os primeiros anos de escolarização.

A contação de histórias constitui uma das estratégias mais utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de estimular a imaginação, favorece o desenvolvimento da oralidade, da atenção, da memória e da compreensão textual. Durante a escuta das narrativas, as crianças constroem imagens mentais, formulam hipóteses sobre os acontecimentos e desenvolvem habilidades relacionadas à interpretação e à comunicação. Esse momento também fortalece vínculos afetivos entre professor e aluno, tornando a aprendizagem mais significativa.

Abramovich (1997) ressalta que ouvir histórias contribui para o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da sensibilidade. Segundo a autora, a literatura permite que a criança experimente emoções, compreenda sentimentos e reflita sobre diferentes situações da vida humana. Ao acompanhar as aventuras dos personagens, os estudantes ampliam sua visão de mundo e desenvolvem maior capacidade de empatia e compreensão das relações sociais.

As rodas de leitura também representam importante recurso pedagógico. Nesses momentos, os alunos compartilham interpretações, fazem perguntas, expressam opiniões e estabelecem relações entre os textos lidos e suas experiências pessoais. Essa prática favorece a participação ativa dos estudantes e contribui para o desenvolvimento da argumentação, da escuta e do respeito às diferentes opiniões presentes no grupo.

Outro aspecto importante das rodas de leitura é a possibilidade de construir um ambiente colaborativo de aprendizagem. Quando as crianças compartilham suas percepções sobre uma história, ampliam seus conhecimentos e aprendem a valorizar diferentes formas de interpretação. Essa troca de experiências fortalece a construção coletiva do conhecimento e contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Outra prática relevante é a criação de cantinhos da leitura dentro da sala de aula. Esses espaços oferecem acesso constante aos livros e incentivam a autonomia dos estudantes na escolha das leituras. Ambientes acolhedores, organizados e atrativos despertam a curiosidade e favorecem a aproximação das crianças com os materiais literários. Quanto maior o contato com os livros, maiores são as possibilidades de desenvolver o interesse e o prazer pela leitura.

A utilização de projetos literários também tem apresentado resultados positivos na formação de leitores. Esses projetos podem envolver diferentes atividades, como leitura compartilhada, produção de textos, dramatizações, ilustrações, saraus literários e encontros com autores. Ao integrar diferentes linguagens e formas de expressão, os projetos tornam a leitura mais dinâmica e significativa para os estudantes.

O trabalho com dramatizações possibilita que as crianças vivenciam as histórias de maneira mais ativa. Ao representar personagens, recriar cenários e interpretar acontecimentos, os estudantes ampliam sua compreensão sobre os textos e desenvolvem habilidades relacionadas à expressão corporal, oralidade e criatividade. Além disso, a dramatização contribui para fortalecer a autoestima e a participação dos alunos nas atividades escolares.

A produção de textos inspirados em histórias lidas também constitui importante estratégia para fortalecer a alfabetização e o letramento. Ao criar finais alternativos, elaborar novos personagens ou produzir suas próprias narrativas, as crianças exercitam a escrita de maneira significativa, compreendendo suas funções comunicativas e expressivas.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado acontece por meio das interações sociais. Dessa forma, atividades coletivas de leitura favorecem a construção do conhecimento e fortalecem a aprendizagem. A mediação

realizada pelo professor durante esses momentos é fundamental para ampliar a compreensão dos estudantes e promover novas descobertas.

Além disso, a utilização de diferentes gêneros literários, como contos, poemas, fábulas, parlendas, lendas e histórias em quadrinhos, contribui para ampliar o repertório cultural das crianças e possibilita experiências variadas de leitura. Quanto mais diversificadas forem as oportunidades de contato com os textos, maiores serão as chances de desenvolver leitores autônomos, críticos e participativos.

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores devem buscar despertar o interesse, a curiosidade e o prazer pela leitura. Quando a escola valoriza a literatura e oferece experiências significativas de interação com os livros, contribui para a construção de aprendizagens mais profundas e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. O estudo foi desenvolvido por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos educacionais e pesquisas relacionadas à alfabetização, ao letramento e à literatura infantil. A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu devido à necessidade de compreender e aprofundar conhecimentos acerca da importância da literatura infantil no desenvolvimento da aprendizagem durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, permitindo analisar significados, experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que priorizam dados estatísticos e numéricos, a abordagem qualitativa busca compreender aspectos subjetivos, interpretações e relações construídas dentro do contexto educacional.

Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico sobre alfabetização, letramento e literatura infantil. Em seguida, ocorreu a seleção das obras consideradas mais relevantes para fundamentar a pesquisa. Os materiais foram escolhidos considerando sua contribuição teórica para a compreensão do tema e sua relevância no campo educacional.

Posteriormente, realizou-se a leitura analítica dos materiais selecionados, identificando conceitos, contribuições teóricas e práticas pedagógicas relacionadas ao processo de formação de leitores. Durante essa etapa, foram destacados aspectos relacionados à importância da literatura infantil, às estratégias de incentivo à leitura e aos desafios enfrentados pelos professores no trabalho com a formação leitora.

Os dados obtidos foram organizados e analisados de forma descritiva, buscando compreender como a literatura infantil pode contribuir para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise permitiu identificar relações entre os referenciais teóricos estudados e as práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da leitura na formação humana e pela necessidade de fortalecer práticas educativas que promovam o desenvolvimento de leitores competentes e críticos. Em um contexto social marcado por rápidas transformações tecnológicas e culturais, torna-se fundamental compreender o papel da literatura infantil na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa buscaram oferecer uma reflexão fundamentada sobre a contribuição da literatura infantil para a alfabetização e o letramento, ampliando as discussões sobre práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores nos anos iniciais da educação básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha papel fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças. Sua presença no ambiente escolar favorece o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade, da criatividade, da imaginação e da interpretação textual, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Mais do que um recurso pedagógico, a literatura constitui importante instrumento de desenvolvimento humano, capaz de ampliar conhecimentos, estimular reflexões e fortalecer a participação social das crianças. Ao proporcionar experiências significativas de contato com a linguagem escrita, os livros tornam-se aliados indispensáveis na construção de aprendizagens duradouras e na formação de leitores autônomos.

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a formação de leitores exige práticas pedagógicas significativas, capazes de aproximar os estudantes dos livros e despertar o interesse pela leitura. O contato frequente com histórias, contos, poemas, fábulas e diferentes gêneros literários favorece a construção de experiências de aprendizagem que ultrapassam o domínio técnico da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e autônomos. Quando a leitura é trabalhada de forma prazerosa e contextualizada, a criança passa a perceber sentido naquilo que aprende, tornando-se mais participativa e envolvida no processo educativo.

Os estudos analisados demonstram que a literatura infantil contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também para a formação emocional, social e cultural das crianças. Ao interagir com diferentes narrativas, os estudantes ampliam sua compreensão do mundo, desenvolvem empatia, fortalecem a imaginação e constroem valores importantes para a convivência em sociedade. As histórias permitem que as crianças conheçam diferentes culturas, realidades e modos de vida, favorecendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças humanas.

Foi possível perceber que a literatura infantil oferece à criança oportunidades de refletir sobre sentimentos, desafios, conflitos e situações presentes no cotidiano. Por meio da identificação com personagens e acontecimentos narrados, os estudantes aprendem a lidar com emoções, compreender diferentes perspectivas e desenvolver habilidades relacionadas à resolução de problemas. Dessa forma, a leitura contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação emocional e social dos indivíduos.

Outro aspecto importante observado durante a pesquisa refere-se à relação entre literatura infantil e letramento. Conforme destacam os autores estudados, a alfabetização não deve limitar-se ao ensino das letras, sílabas e palavras. É necessário que os estudantes compreendam as funções sociais da leitura e da escrita, utilizando esses conhecimentos em diferentes contextos da vida cotidiana. Nesse sentido, a literatura infantil constitui importante ferramenta para aproximar a criança das práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Os resultados também evidenciaram a importância do papel do professor como mediador da leitura. A forma como o educador apresenta os livros, conduz as atividades e estimula a participação dos estudantes influencia diretamente a formação do hábito leitor. Professores que valorizam a literatura e criam oportunidades constantes de contato com os livros contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e do interesse pela leitura.

Observou-se ainda que os professores enfrentam desafios relacionados à formação profissional, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao incentivo à leitura dentro e fora da escola. A falta de acesso aos livros, a necessidade de formação continuada, a escassez de bibliotecas adequadas e a influência das tecnologias digitais representam obstáculos que exigem reflexão e planejamento por parte das instituições educacionais. Em muitas realidades escolares, o trabalho com a literatura ainda encontra limitações relacionadas à infraestrutura e à falta de investimentos em projetos de incentivo à leitura.

Entretanto, verificou-se que estratégias como contação de histórias, rodas de leitura, projetos literários, dramatizações, produção textual, saraus, reconto de histórias e criação de espaços de leitura podem favorecer significativamente a aprendizagem e contribuir para a construção do hábito leitor. Essas práticas aproximam os estudantes dos livros e tornam a leitura uma experiência mais prazerosa, significativa e participativa. Quando a criança encontra prazer na leitura, aumenta a probabilidade de manter esse hábito ao longo da vida.

A pesquisa também evidenciou a importância da participação da família no processo de formação de leitores. Quando escola e família atuam de forma integrada, as oportunidades de contato com a leitura tornam-se mais frequentes, fortalecendo o desenvolvimento das habilidades relacionadas à linguagem escrita. Pais e responsáveis que leem para seus filhos, contam histórias e valorizam os momentos de leitura colaboram diretamente para a construção do gosto pelos livros e para o sucesso escolar das crianças.

Além disso, tornou-se evidente que a formação de leitores não é responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas resultado de uma ação conjunta envolvendo educadores, gestores, familiares e sociedade. A valorização da leitura deve fazer parte de um compromisso coletivo voltado à construção de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

Diante das reflexões realizadas, compreende-se que a literatura infantil ocupa lugar de destaque no processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua utilização favorece não apenas o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, mas também a formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis e preparados para participar ativamente da vida em sociedade.

Conclui-se que investir na literatura infantil significa investir na formação de cidadãos mais críticos, criativos, reflexivos e participativos. A leitura deve ser compreendida como instrumento de transformação social, desenvolvimento humano e exercício da cidadania, tornando-se elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade. Dessa forma, torna-se necessário ampliar ações, pesquisas e práticas pedagógicas que valorizem a literatura infantil como ferramenta indispensável para a alfabetização, o letramento e a formação integral das crianças.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre a importância da literatura infantil na educação básica, incentivando professores, gestores e pesquisadores a desenvolverem práticas cada vez mais significativas voltadas à formação de leitores. Afinal, formar leitores é formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, construir conhecimentos, expressar ideias e participar de maneira crítica e consciente da sociedade em que vivem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2018.

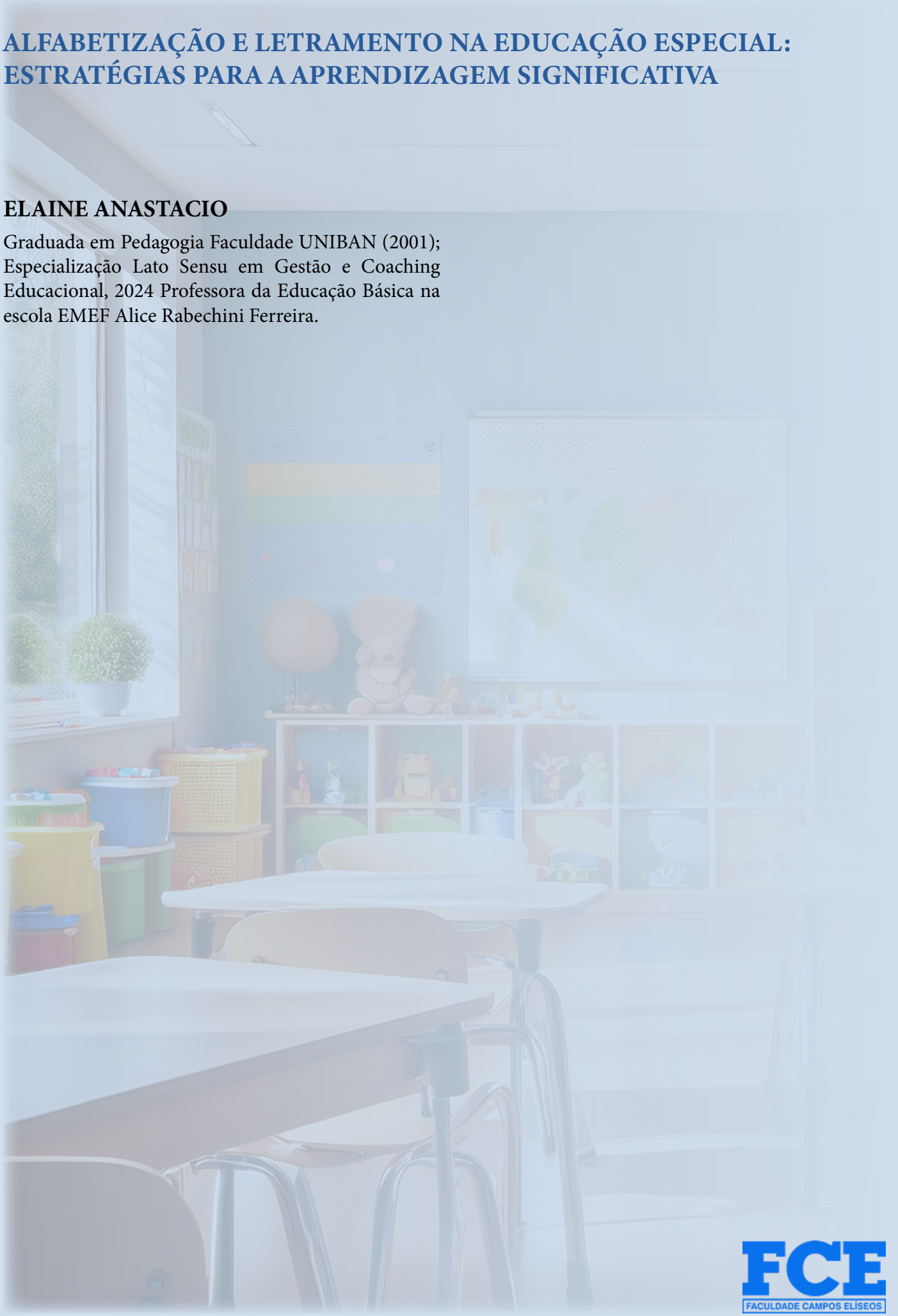
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ELAINE ANASTACIO

Graduada em Pedagogia Faculdade UNIBAN (2001); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching Educacional, 2024 Professora da Educação Básica na escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre alfabetização, letramento e Educação Especial, destacando estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas em contextos inclusivos. Busca-se compreender de que maneira as práticas educativas podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, respeitando suas especificidades e valorizando suas potencialidades. Nesse sentido, promover a alfabetização e o letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial significa assegurar condições para que participem efetivamente das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita e desenvolvam competências indispensáveis para sua vida acadêmica, social e profissional. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Soares (2020), Mantoan (2015), Vygotsky (2007), Freire (1996), Beyer (2013), Glat (2018), Capellini (2014), Ausubel (2003) e outros autores que discutem os processos de alfabetização, letramento, inclusão escolar e aprendizagem significativa. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao tema, possibilitando a construção de reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva inclusiva. Os resultados evidenciam que a promoção da alfabetização e do letramento na Educação Especial exige a utilização de metodologias diversificadas, recursos acessíveis, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que considerem as características individuais dos estudantes. Verificou-se que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares são relacionados às experiências, interesses e conhecimentos prévios dos educandos, favorecendo sua participação ativa na construção do conhecimento. A pesquisa também demonstra que a atuação do professor desempenha papel fundamental nesse processo, especialmente no que se refere à mediação das aprendizagens, à criação de ambientes acolhedores e à utilização de recursos que promovam a acessibilidade. Além disso, destaca-se a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a construção de estratégias educativas mais eficazes. Conclui-se, ainda, que a articulação entre alfabetização, letramento e Educação Especial representa um importante caminho para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a equidade. Investir em formação docente, acessibilidade e práticas pedagógicas inovadoras constitui condição essencial para garantir o direito à aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Especial; Aprendizagem Significativa; Inclusão Escolar; Leitura; Escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos e constitui um dos principais instrumentos de transformação social, desenvolvimento humano e exercício da cidadania.

Por meio dela, os indivíduos ampliam seus conhecimentos, desenvolvem competências e constroem habilidades que lhes permitem participar ativamente da sociedade. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento ocupam posição central nos processos educativos, pois representam a base para a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento e para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

A alfabetização pode ser compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a aprendizagem das relações entre letras, sons, palavras e textos. Já o letramento refere-se à utilização da leitura e da escrita em situações reais da vida social, permitindo que os indivíduos compreendam, interpretem e produzam diferentes tipos de textos de forma significativa.

Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento são processos distintos, porém inseparáveis, que devem ocorrer simultaneamente para garantir uma formação mais completa e significativa. No contexto da Educação Especial, a alfabetização e o letramento assumem papel ainda mais relevante.

Os estudantes público-alvo dessa modalidade possuem o mesmo direito à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita que os demais estudantes. Entretanto, suas necessidades específicas exigem que as instituições educacionais organizem práticas pedagógicas capazes de promover o acesso ao currículo e favorecer a construção do conhecimento em condições de equidade.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, destina-se aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esses estudantes devem frequentar as classes comuns do ensino regular, recebendo os apoios necessários para sua participação e aprendizagem. Essa concepção representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais e na valorização da diversidade humana.

Historicamente, muitas pessoas com deficiência foram excluídas dos processos educacionais e privados do acesso à leitura e à escrita. Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que determinados indivíduos não possuíam condições para aprender conteúdos acadêmicos considerados complexos. No entanto, os avanços das pesquisas educacionais, psicológicas e pedagógicas demonstraram que todos os sujeitos são capazes de aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas, recursos acessíveis e mediações pedagógicas significativas.

Os estudos de Vygotsky (2007) contribuem de maneira significativa para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, as limitações não devem ser compreendidas apenas a partir das características individuais dos estudantes, mas também das condições oferecidas pelo ambiente para seu desenvolvimento. Essa perspectiva reforça a importância da construção de contextos educacionais inclusivos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

Além disso, a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel (2003) destaca que novos conhecimentos são aprendidos de forma mais eficaz quando estabelecem relações com saberes previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante. Isso significa que os conteúdos trabalhados na alfabetização e no letramento devem estar relacionados às experiências, interesses e vivências dos educandos, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e motivador.

Nesse sentido, promover a alfabetização e o letramento na Educação Especial exige mais do que a simples transmissão de conteúdos. É necessário criar situações de aprendizagem que valorizem a participação ativa dos estudantes, utilizem recursos diversificados e respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento. Metodologias ativas, práticas colaborativas, recursos multissensoriais e tecnologias assistivas constituem importantes instrumentos para favorecer a construção do conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, apesar dos avanços observados nas políticas de inclusão escolar, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilização de recursos especializados e à superação de barreiras atitudinais. Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, comprometendo o acesso dos estudantes aos processos de alfabetização e letramento.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir sobre as estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreender os fatores que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos inclusivos é essencial para fortalecer práticas educativas comprometidas com a equidade e com a garantia do direito à educação para todos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A alfabetização e o letramento são processos essenciais para a formação dos indivíduos e para sua participação na vida social. Embora apresentem conceitos distintos, ambos se complementam e devem ocorrer de forma integrada no contexto educacional. A alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais e culturais.

Segundo Soares (2020), não basta que o estudante aprenda a decodificar letras e palavras; é necessário que compreenda os usos sociais da linguagem escrita e desenvolva competências que lhe permitam participar ativamente das situações comunicativas presentes em seu cotidiano. Dessa forma, alfabetizar e letrar significa possibilitar ao estudante a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos de interação, aprendizagem e transformação social.

No contexto da Educação Especial, essa compreensão torna-se ainda mais relevante. Os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem diferentes características, potencialidades e necessidades de aprendizagem, exigindo que os processos de alfabetização e letramento sejam organizados de maneira flexível e inclusiva. Isso significa reconhecer que não existe um único caminho para aprender e que as práticas pedagógicas devem respeitar os diferentes ritmos e formas de desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky (2007) oferecem importantes contribuições para essa discussão. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por pessoas mais experientes. A aprendizagem não depende apenas das capacidades individuais, mas das oportunidades oferecidas pelo ambiente e das experiências compartilhadas com outros sujeitos.

Nessa perspectiva, a alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser compreendida como um processo social e cultural, construído a partir das interações estabelecidas entre o estudante, o professor, a família e os colegas. Quanto mais significativas forem essas interações, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita.

Outro referencial importante é a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003). De acordo com esse autor, a aprendizagem ocorre de forma mais eficiente quando os novos conhecimentos se relacionam com informações já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Assim, o ensino deve partir dos conhecimentos prévios dos educandos e estabelecer conexões com suas experiências de vida.

Na Educação Especial, essa perspectiva possui grande relevância, pois permite que os estudantes atribuam significado aos conteúdos trabalhados e participem mais ativamente do processo educativo. O reconhecimento das experiências, interesses e necessidades dos alunos favorece a construção de aprendizagens mais duradouras e significativas.

Além disso, a inclusão escolar exige a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Conforme afirma Mantoan (2015), a escola inclusiva deve reconhecer as diferenças não como obstáculos à aprendizagem, mas como oportunidades para ampliar as experiências educativas e promover o desenvolvimento de todos os estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento na Educação Especial reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, valorizem as potencialidades dos estudantes e promovam oportunidades reais de participação e aprendizagem.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a promoção da alfabetização e do letramento na Educação Especial ainda enfrenta diversos desafios. Esses desafios envolvem aspectos pedagógicos, estruturais, sociais e culturais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais da educação relatam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em muitos casos, a formação inicial não contempla de maneira aprofundada conteúdos relacionados à inclusão, à acessibilidade e às metodologias diferenciadas.

Segundo Glat (2018), a formação continuada constitui um dos elementos mais importantes para a construção de práticas educativas inclusivas. Professores preparados possuem maiores condições de identificar necessidades, planejar intervenções adequadas e utilizar recursos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio significativo está relacionado à diversidade presente nas salas de aula. Os estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam características bastante distintas, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas. Um aluno com deficiência visual, por exemplo, possui necessidades distintas das apresentadas por um estudante com Transtorno do Espectro Autista ou deficiência intelectual.

Essa diversidade exige planejamento cuidadoso e capacidade de adaptação por parte dos educadores. A utilização de metodologias padronizadas muitas vezes não atende às necessidades dos estudantes, tornando necessária a adoção de práticas mais flexíveis e personalizadas.

A falta de recursos pedagógicos acessíveis também representa um desafio importante. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à aquisição de materiais adaptados, tecnologias assistivas e equipamentos especializados. Essa realidade pode limitar as oportunidades de aprendizagem e dificultar o acesso dos estudantes aos conteúdos escolares.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras atitudinais. Em alguns contextos, ainda persistem preconceitos e concepções equivocadas sobre as capacidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Expectativas reduzidas em relação ao potencial desses alunos podem comprometer seu desenvolvimento e limitar suas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Beyer (2013), acreditar na capacidade de aprender constitui um dos princípios fundamentais da educação inclusiva. Quando os educadores reconhecem as potencialidades dos estudantes e oferecem oportunidades adequadas de desenvolvimento, ampliam-se significativamente as possibilidades de sucesso escolar.

Também merecem destaque os desafios relacionados à participação da família. Em alguns casos, dificuldades de comunicação entre escola e familiares podem comprometer o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e dificultar a construção de estratégias conjuntas de apoio à aprendizagem.

Além disso, questões relacionadas à acessibilidade física, comunicacional e pedagógica continuam exigindo investimentos por parte das instituições educacionais. Garantir condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares representa um passo fundamental para a promoção da alfabetização e do letramento em contextos inclusivos.

Diante desses desafios, torna-se evidente a necessidade de fortalecer políticas públicas, ampliar a formação docente e investir em recursos que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A promoção da aprendizagem significativa na Educação Especial exige a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais, valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes e favoreçam sua participação ativa nos processos educativos. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador da aprendizagem, sendo responsável por organizar experiências que possibilitem a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos são relacionados às experiências e informações já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Dessa forma, o ensino deve partir da realidade dos educandos, considerando seus interesses, vivências e formas particulares de compreender o mundo. Essa perspectiva apresenta grande relevância para a Educação Especial, uma vez que possibilita a valorização das potencialidades dos estudantes e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Uma das estratégias mais importantes para promover a aprendizagem significativa consiste na utilização de metodologias ativas. Essas metodologias colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua participação, autonomia e protagonismo. Projetos de pesquisa, resolução de problemas, estudos de caso, oficinas pedagógicas e atividades investigativas são exemplos de práticas que favorecem a construção do conhecimento de forma dinâmica e participativa.

As práticas colaborativas também desempenham papel fundamental na alfabetização e no letramento inclusivos. O trabalho em grupo favorece a interação social, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Vygotsky (2007), as interações entre os sujeitos constituem elemento essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e para a ampliação das aprendizagens.

Outra estratégia relevante refere-se à utilização da ludicidade como recurso pedagógico. Jogos educativos, brincadeiras, músicas, dramatizações, contação de histórias e atividades artísticas tornam o processo de alfabetização mais atrativo e significativo. Segundo Kishimoto (2017), o brincar favorece a construção de conhecimentos, estimula a criatividade e amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social.

A diversificação dos recursos didáticos também contribui para a promoção da aprendizagem significativa. A utilização de imagens, vídeos, objetos concretos, recursos visuais, materiais manipuláveis e atividades multissensoriais possibilita que os estudantes tenham diferentes formas de acesso aos conteúdos, respeitando suas necessidades e estilos de aprendizagem.

As adaptações curriculares constituem outro importante instrumento de inclusão. Essas adaptações podem envolver modificações nos materiais, nas estratégias de ensino, no tempo destinado às atividades e nas formas de avaliação. O objetivo não é reduzir a qualidade do ensino, mas garantir que todos os estudantes tenham condições adequadas para participar das atividades e desenvolver suas competências.

Além disso, a contextualização dos conteúdos favorece a construção de aprendizagens mais significativas. Quando as atividades de leitura e escrita estão relacionadas ao cotidiano dos estudantes, tornam-se mais relevantes e despertam maior interesse pela aprendizagem. Trabalhar com gêneros textuais presentes na vida diária, como bilhetes, receitas, listas, histórias, notícias e mensagens digitais, amplia as oportunidades de letramento e fortalece a função social da escrita.

Outro aspecto importante refere-se à valorização dos avanços individuais dos estudantes. Na Educação Especial, é fundamental reconhecer que cada aluno possui seu próprio ritmo de desenvolvimento. A avaliação deve considerar os progressos alcançados, identificando potencialidades e orientando intervenções que favoreçam novas aprendizagens.

Dessa forma, a promoção da aprendizagem significativa exige práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a participação e a valorização das diferenças, possibilitando que todos os estudantes desenvolvam suas capacidades e ampliem suas oportunidades de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas representam importantes instrumentos para a promoção da alfabetização e do letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses recursos possibilitam a eliminação de barreiras à aprendizagem, ampliam as formas de comunicação e favorecem o acesso aos conteúdos escolares, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

As tecnologias assistivas podem ser definidas como produtos, equipamentos, recursos, metodologias e serviços destinados a promover a autonomia, a independência e a participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais. No ambiente escolar, essas ferramentas desempenham papel fundamental ao ampliar as possibilidades de acesso à leitura, à escrita e à comunicação.

Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, podem ser utilizados materiais em Braille, livros digitais acessíveis, audiolivros, leitores de tela, impressoras Braille e recursos táteis. Esses instrumentos permitem que os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares e participem das atividades de alfabetização de forma mais autônoma.

No caso dos estudantes com deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui importante meio de comunicação e aprendizagem. Além disso, recursos como vídeos legendados, materiais visuais, softwares educativos e plataformas digitais acessíveis contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, os recursos visuais apresentam grande potencial pedagógico. Pranchas de comunicação, pictogramas, rotinas ilustradas, sistemas de comunicação alternativa e aplicativos educativos auxiliam na compreensão dos conteúdos e favorecem a participação nas atividades escolares.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades de alfabetização inclusiva. Aplicativos educacionais, plataformas interativas, jogos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à leitura e à escrita de forma dinâmica e motivadora. Muitos desses recursos oferecem diferentes níveis de dificuldade, possibilitando a personalização das atividades de acordo com as necessidades dos alunos.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias educacionais favorecem a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e interativos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Quando utilizadas de forma planejada, essas ferramentas podem enriquecer significativamente os processos de alfabetização e letramento.

Outro aspecto importante refere-se à produção de materiais acessíveis pelos próprios professores. Cartazes ilustrados, jogos pedagógicos adaptados, livros confeccionados com recursos táteis, materiais ampliados e atividades diferenciadas constituem alternativas viáveis para favorecer a participação dos estudantes nas atividades escolares (KENSKI, 2012).

Entretanto, a efetividade desses recursos depende da formação dos profissionais da educação e da integração das tecnologias ao planejamento pedagógico. O simples uso de equipamentos tecnológicos não garante a aprendizagem. É necessário que os recursos sejam utilizados de forma intencional e articulada aos objetivos educacionais (KENSKI, 2012).

Assim, os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas representam importantes aliados na promoção da alfabetização e do letramento na Educação Especial, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes (KENSKI, 2012).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

A promoção da alfabetização e do letramento na Educação Especial exige a participação ativa de diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Entre eles, destacam-se o professor e a família, que desempenham funções complementares e fundamentais para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, à escrita e à construção do conhecimento.

O professor assume papel central como mediador da aprendizagem. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes, respeitem suas singularidades e promovam oportunidades reais de desenvolvimento. Na perspectiva da educação inclusiva, o educador deve reconhecer que cada estudante apresenta características próprias e necessita de diferentes formas de apoio para aprender.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, compromisso com sua formação humana e compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo e da interação. Essa concepção torna-se especialmente relevante na Educação Especial, onde a valorização das potencialidades dos estudantes constitui elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O professor também é responsável por identificar necessidades específicas de aprendizagem, selecionar recursos adequados e promover adaptações curriculares quando necessário. Sua capacidade de planejar atividades diversificadas e utilizar metodologias flexíveis contribui significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes (FREIRE, 1996).

A formação continuada representa outro aspecto fundamental da atuação docente. As transformações educacionais e as demandas relacionadas à inclusão exigem atualização permanente dos profissionais da educação. O conhecimento sobre alfabetização, letramento, tecnologias assistivas, acessibilidade e metodologias inclusivas amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece a qualidade das práticas educativas (FREIRE; 1996).

Além da atuação do professor, a participação da família exerce influência significativa sobre o desenvolvimento da aprendizagem. O ambiente familiar constitui um dos primeiros espaços de interação social e construção da linguagem, desempenhando papel importante no desenvolvimento das habilidades comunicativas e cognitivas das criança (FREIRE; 1996).

O incentivo à leitura, o acompanhamento das atividades escolares e o diálogo constante com a escola favorecem o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento. Quando os familiares participam ativamente do processo educativo, os estudantes tendem a apresentar maior motivação, segurança e envolvimento com as atividades escolares (FREIRE; 1996).

Segundo Glat (2018), a parceria entre escola e família constitui um dos pilares da educação inclusiva. A troca de informações entre professores e familiares possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e favorece a construção de estratégias adequadas para promover seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima dos estudantes. O apoio familiar e o reconhecimento das conquistas contribuem para que os alunos desenvolvam confiança em suas capacidades e enfrentam os desafios da aprendizagem com maior segurança e autonomia (GLAT, 2018).

Portanto, a construção de uma aprendizagem significativa na Educação Especial depende da atuação integrada entre escola, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Quando essa parceria é fortalecida, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento, inclusão e sucesso escolar dos estudantes (GLAT, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a alfabetização e o letramento na Educação Especial, destacando estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem significativa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, possibilitando ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de investigação permite aprofundar conhecimentos, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas acerca dos fenômenos educacionais.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, alfabetização, letramento, inclusão escolar e aprendizagem significativa. As buscas ocorreram em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e bibliotecas digitais reconhecidas na área educacional.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, valorizando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social e educacional que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, permitindo uma análise mais ampla e contextualizada dos processos humanos.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Soares (2020), Vygotsky (2007), Freire (1996), Mantoan (2015), Beyer (2013), Glat (2018), Capellini (2014), Ausubel (2003) e Kenski (2012), cujas obras oferecem importantes reflexões sobre alfabetização, letramento, inclusão escolar e desenvolvimento da aprendizagem.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos mais relevantes, interpretação crítica das informações e organização dos dados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a participação dos indivíduos na sociedade. No contexto da Educação Especial, esses processos assumem relevância ainda maior, pois constituem instrumentos essenciais para a promoção da autonomia, da inclusão social, da comunicação e do acesso ao conhecimento.

Os referenciais teóricos analisados demonstraram que a alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas como parte de um processo mais amplo de letramento, no qual os estudantes desenvolvem competências para utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento de forma integrada e significativa.

A pesquisa evidenciou que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem capacidade para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita quando lhes são oferecidas condições adequadas de aprendizagem, recursos acessíveis e estratégias pedagógicas compatíveis com suas necessidades. Nesse sentido, a aprendizagem significativa depende da valorização das experiências dos estudantes, do reconhecimento de suas potencialidades e da construção de ambientes educacionais inclusivos.

Observou-se que metodologias ativas, práticas colaborativas, recursos multissensoriais, adaptações curriculares e tecnologias assistivas constituem importantes instrumentos para favorecer a alfabetização e o letramento inclusivo. Essas estratégias ampliam as oportunidades de participação dos estudantes e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. Sua formação, seu planejamento pedagógico e sua capacidade de promover intervenções adequadas influenciam dire-

tamente o desenvolvimento dos estudantes. Da mesma forma, a participação da família fortalece o processo educativo e contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais consistentes.

Apesar dos avanços observados nas políticas de inclusão escolar, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos especializados e à superação de barreiras atitudinais. Esses fatores evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Conclui-se que a articulação entre Educação Especial, alfabetização e letramento constitui um importante caminho para a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a equidade. Quando a diversidade é reconhecida como valor educativo e as práticas pedagógicas são orientadas pelo respeito às diferenças, ampliam-se significativamente as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação social dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

_____.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:** Presidência da República, 1996.

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

CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos e práticos.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

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

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

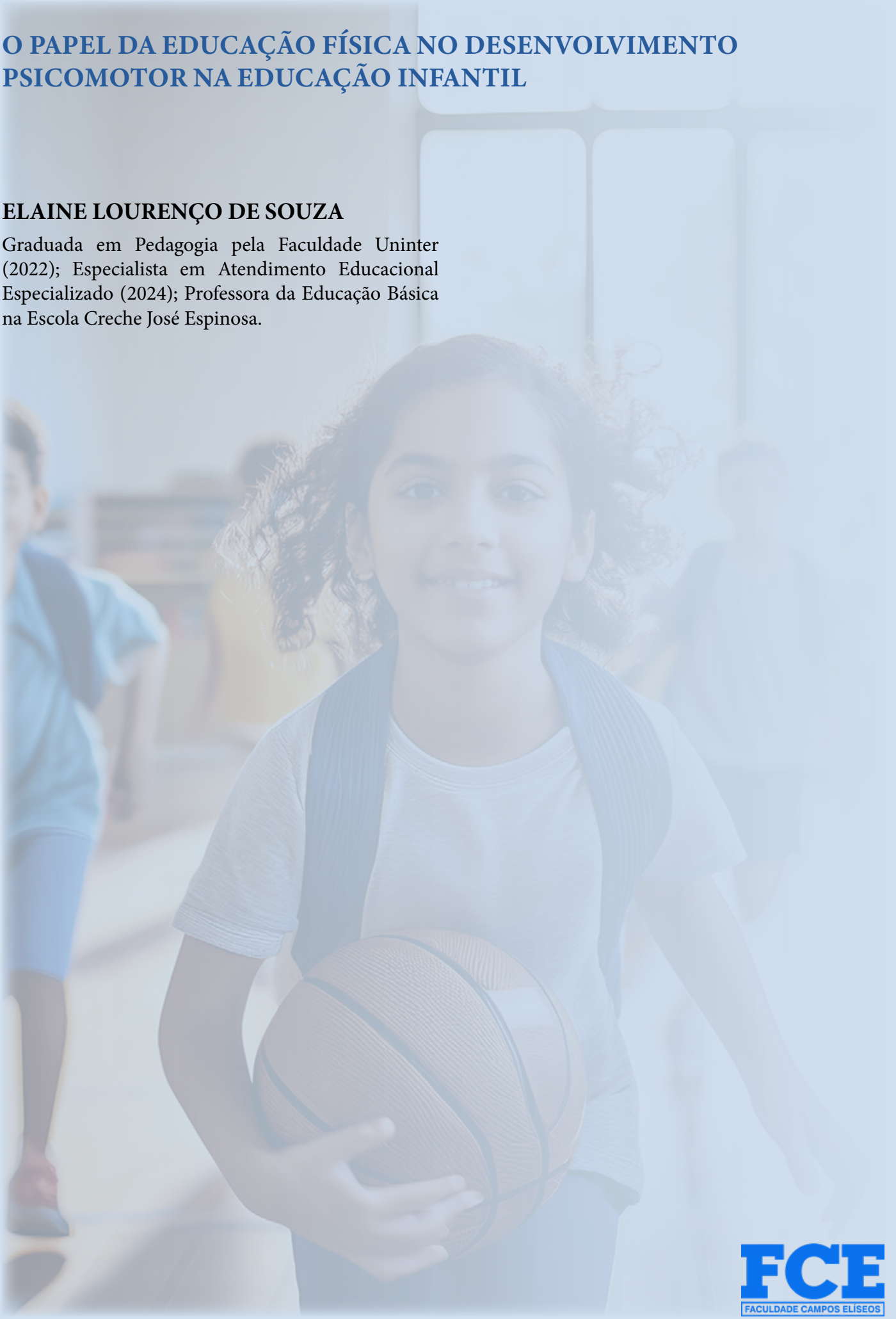
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE LOURENÇO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uninter (2022); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2024); Professora da Educação Básica na Escola Creche José Espinosa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi discutir o processo de aprendizagem motora na infância, destacando sua importância para o desenvolvimento humano e analisando as contribuições da Educação Física para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os conceitos relacionados ao desenvolvimento motor, identificar os fatores que influenciam esse processo e analisar o papel do professor de Educação Física na promoção de experiências corporais que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O estudo fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais produções acadêmicas relacionadas ao tema, buscando reunir informações relevantes sobre o desenvolvimento motor infantil, suas características, fases e principais influências. A revisão da literatura permitiu uma compreensão mais ampla acerca das contribuições da Educação Física para o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas durante a infância, mostrando que o estudo do desenvolvimento motor infantil tem despertado crescente interesse entre pesquisadores e profissionais da área da Educação, da Saúde e da Educação Física, uma vez que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a qualidade do desenvolvimento futuro. As oportunidades de movimento oferecidas à criança favorecem não apenas o aprimoramento das capacidades físicas, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Através das atividades motoras, a criança aprende a explorar o ambiente, solucionar problemas, desenvolver estratégias, construir conhecimentos, estabelecer relações interpessoais e ampliar sua autonomia. Dessa forma, o movimento deve ser compreendido como um elemento indispensável para a formação integral do indivíduo. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os principais aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem motora na infância, considerando que dificuldades nesse processo podem repercutir negativamente no desempenho escolar, na participação em atividades físicas e esportivas, nas relações sociais e até mesmo na autoestima da criança. Além disso, a identificação dos fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento motor possibilita a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes, capazes de promover o desenvolvimento saudável e a melhoria da qualidade de vida infantil. Os resultados encontrados demonstraram que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado ao amadurecimento do sistema nervoso central, responsável pela coordenação dos movimentos e pela capacidade de processar informações provenientes do ambiente. Verificou-se que a aprendizagem motora ocorre por meio da interação constante entre o indivíduo e o meio, sendo favorecida por experiências diversificadas, estímulos adequados e oportunidades frequentes de prática. Observou-se ainda que crianças expostas a ambientes ricos em experiências motoras apresentam maiores possibilidades de desenvolver habilidades fundamentais, além de demonstrarem melhor desempenho em atividades que exigem coordenação, equilíbrio, agilidade e controle corporal. Conclui-se que o desenvolvimento motor infantil constitui um processo complexo e multifatorial, dependente da interação entre aspectos biológicos e ambientais. A oferta de experiências motoras significativas durante a infância favorece não apenas o aprimoramento das habilidades de movimento, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Nesse contexto, a Educação Física escolar assume papel indispensável, contribuindo para a formação integral do indivíduo e para a promoção da saúde, da autonomia e da qualidade de vida. Portanto, investir em práticas pedagógicas que valorizem o movimento e a aprendizagem motora representa uma importante estratégia para o desenvolvimento saudável das crianças e para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor; Aprendizagem Motora; Infância; Educação Física; Desenvolvimento Infantil; Habilidades Motoras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o estudo do desenvolvimento motor infantil, compreendido como um processo contínuo de mudanças relacionadas ao comportamento motor da criança ao longo do seu crescimento. Essas mudanças manifestam-se tanto na postura quanto nos movimentos corporais, sendo influenciadas por fatores biológicos, ambientais, sociais e culturais.

O desenvolvimento motor tem início ainda durante a vida intrauterina e prossegue por toda a infância, adolescência e vida adulta, caracterizando-se como um processo dinâmico que acompanha o desenvolvimento humano em todas as suas fases.

Desde a concepção, o ser humano encontra-se em constante processo de transformação e desenvolvimento. Durante a gestação, ocorre a formação dos principais sistemas responsáveis pela manutenção da vida e pela futura interação do indivíduo com o ambiente.

Nos primeiros meses de desenvolvimento fetal, estruturas fundamentais como o sistema nervoso central passam por importantes etapas de maturação, que influenciarão diretamente as capacidades motoras, cognitivas e emocionais da criança após o nascimento.

Dessa forma, o desenvolvimento humano não deve ser compreendido apenas sob a perspectiva física, mas também considerando os aspectos afetivos, psicológicos, cognitivos e sociais que se encontram intimamente relacionados.

Nos primeiros anos de vida, a criança passa por um período de intenso crescimento e aprendizagem, adquirindo habilidades que serão fundamentais para sua autonomia e participação na sociedade. Durante essa fase, o desenvolvimento motor assume papel de destaque, uma vez que possibilita a exploração do ambiente, a interação com outras pessoas e a construção de conhecimentos por meio das experiências vivenciadas.

A aquisição de habilidades como sentar, engatinhar, caminhar, correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos representam marcos importantes do desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação integral do indivíduo.

O desenvolvimento motor é considerado de extrema importância porque permite que a criança adquira progressivamente o controle sobre seu próprio corpo. Esse processo está diretamente relacionado ao amadurecimento do sistema nervoso central, responsável pela coordenação dos movimentos, pelo processamento das informações sensoriais e pela adaptação do organismo às diferentes situações encontradas no ambiente.

À medida que o cérebro amadurece e recebe estímulos adequados, a criança torna-se capaz de realizar movimentos cada vez mais complexos e precisos, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, os estímulos recebidos pela criança desempenham papel fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras. As experiências proporcionadas pela família, pela escola e pelo meio social contribuem para a construção de um repertório motor diversificado, favorecendo o aprimoramento das capacidades físicas e cognitivas. Quanto maior a variedade de experiências motoras oferecidas durante a infância, maiores serão as oportunidades para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao crescimento saudável.

Além disso, diversos estudos destacam a importância da psicomotricidade como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. A psicomotricidade compreende a integração entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos do indivíduo, contribuindo para a construção da consciência corporal, da coordenação motora, da lateralidade, da orientação espacial e temporal, do equilíbrio e da percepção corporal.

Por meio das atividades psicomotoras, a criança desenvolve o conhecimento sobre seu próprio corpo e aprende a utilizá-lo de forma cada vez mais eficiente em diferentes situações do cotidiano.

É importante ressaltar que cada criança apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento. Embora existam padrões considerados normais para determinadas faixas etárias, o desenvolvimento motor não ocorre de maneira idêntica para todos os indivíduos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As características biológicas individuais, associadas às influências do ambiente, fazem com que cada criança construa trajetórias particulares de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, fatores como estímulos familiares, condições socioeconômicas, oportunidades de prática, acesso à educação e qualidade das interações sociais podem influenciar significativamente o desenvolvimento das capacidades motoras.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender os fatores que favorecem ou dificultam a aquisição das habilidades motoras durante a infância. O conhecimento desses elementos possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades das crianças, contribuindo para a promoção do desenvolvimento integral e para a prevenção de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem motora. Nesse sentido, surge a seguinte questão norteadora da pesquisa: quais são os fundamentos e as práticas utilizados para o desenvolvimento motor da criança?

A relevância deste estudo está associada à necessidade de ampliar o conhecimento acerca do desenvolvimento motor infantil e de sua importância para a formação global da criança. Considerando que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem influência direta sobre o desenvolvimento futuro, torna-se fundamental compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades motoras. Além disso, o tema apresenta significativa importância para profissionais da Educação Física, pedagogos, familiares e demais envolvidos no processo educativo infantil.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em discutir o processo de aprendizagem motora na infância, analisando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, buscou-se destacar as principais características do processo de aprendizagem motora infantil; apresentar possibilidades de atividades e estratégias que favoreçam o desenvolvimento motor; identificar os fatores que influenciam a aquisição das habilidades motoras; e evidenciar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no planejamento e na execução de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento motor das crianças.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a compreensão da relevância do movimento no desenvolvimento infantil e reforcem a importância da atuação do professor de Educação Física como agente mediador desse processo. Ao proporcionar experiências corporais diversificadas, significativas e adequadas às necessidades dos alunos, esse profissional contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, favorecendo a formação de indivíduos mais autônomos, participativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida em etapas e a metodologia utilizada foi a bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível.

De acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como "pesquisas bibliográficas”.

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica cujos artigos selecionados para estudo foram pesquisados nas bases de dados: BVS, Scielo, Lilacs e Google Acadêmico. Também foram utilizadas monografias e teses de mestrado sobre o tema, além de livros didáticos na área da Educação física. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos “10” anos. As Palavras-chave utilizadas foram: Desenvolvimento; Funções motoras; Infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Resultados e Discussão

A partir da análise das obras selecionadas para a presente pesquisa, foi possível identificar que o desenvolvimento motor infantil é um processo complexo, contínuo e influenciado por diversos fatores biológicos, ambientais, sociais e educacionais. Os autores analisados convergem ao afirmar que as experiências vivenciadas durante a infância possuem papel determinante na aquisição e no aperfeiçoamento das habilidades motoras, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados obtidos por meio da revisão bibliográfica evidenciaram que o desenvolvimento motor não ocorre de forma isolada, mas está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Dessa maneira, a aprendizagem motora deve ser compreendida como parte integrante do processo de desenvolvimento humano, uma vez que o movimento representa uma importante forma de interação da criança com o ambiente. Ao explorar espaços, manipular objetos, brincar e participar de atividades corporais, a criança amplia seu repertório motor e constrói conhecimentos fundamentais para sua formação.

Outro aspecto amplamente discutido pelos autores refere-se à influência dos estímulos recebidos nos primeiros anos de vida. Observou-se que crianças expostas a ambientes ricos em oportunidades de movimento tendem a apresentar melhor desempenho motor quando comparadas àquelas que possuem poucas oportunidades de exploração corporal.

Essa constatação reforça a importância de proporcionar experiências diversificadas que permitam o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar, equilibrar-se, girar e manipular objetos.

Os estudos analisados também demonstraram que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado ao amadurecimento do sistema nervoso central. À medida que ocorre a maturação neurológica, a criança passa a desenvolver maior controle corporal, coordenação motora e capacidade de executar movimentos mais complexos.

Entretanto, a simples maturação biológica não garante o desenvolvimento adequado das habilidades motoras. Torna-se indispensável a oferta de estímulos e experiências que favoreçam a prática e o aperfeiçoamento dos movimentos.

Nesse contexto, a psicomotricidade surge como um importante instrumento para o desenvolvimento infantil. A literatura consultada destaca que as atividades psicomotoras contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência corporal, do equilíbrio, da lateralidade, da coordenação motora ampla e fina, da orientação espacial e temporal e da percepção corporal.

Esses elementos são considerados fundamentais não apenas para a execução dos movimentos, mas também para o processo de aprendizagem escolar, especialmente nas atividades relacionadas à leitura, escrita e raciocínio lógico.

Outro resultado relevante identificado durante a pesquisa refere-se à importância das atividades lúdicas no desenvolvimento motor. Jogos, brincadeiras, circuitos motores e atividades recreativas mostraram-se estratégias eficazes para estimular a participação das crianças e favorecer a aprendizagem de novas habilidades. Além de promoverem o desenvolvimento físico, essas atividades contribuem para a socialização, a cooperação, a criatividade e a resolução de problemas, aspectos essenciais para a formação integral do indivíduo.

Os autores analisados destacam ainda que a Educação Física escolar desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento motor infantil. As aulas de Educação Física constituem um espaço privilegiado para a vivência de experiências corporais diversificadas, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Por meio de atividades planejadas e adequadas às características de cada faixa etária, o professor pode contribuir significativamente para a ampliação do repertório motor dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Entretanto, a literatura também aponta diversos desafios enfrentados pelos profissionais da área. Entre eles destacam-se a insuficiência de materiais pedagógicos, a falta de espaços adequados para a prática das atividades, o número elevado de alunos por turma e a necessidade de formação continuada dos professores. Tais fatores podem limitar a qualidade das intervenções pedagógicas e dificultar o desenvolvimento pleno das potencialidades motoras das crianças.

Além dos desafios estruturais, observou-se que o crescente uso de dispositivos eletrônicos e a redução das brincadeiras ao ar livre têm contribuído para a diminuição dos níveis de atividade física entre as crianças. Esse cenário pode comprometer o desenvolvimento motor, favorecendo o surgimento de dificuldades relacionadas à coordenação, ao equilíbrio, à postura e ao condicionamento físico. Diante dessa realidade, torna-se ainda mais relevante o papel da escola na promoção de experiências corporais que estimulem o movimento e a participação ativa dos alunos.

Os resultados também demonstraram que a participação da família exerce influência significativa sobre o desenvolvimento motor infantil. Crianças que recebem incentivo para brincar, praticar atividades físicas e explorar diferentes ambientes apresentam maiores oportunidades de desenvolver suas capacidades motoras. Dessa forma, a parceria entre escola e família revela-se fundamental para potencializar os benefícios das experiências de movimento e garantir um desenvolvimento mais completo.

De modo geral, a análise dos estudos permitiu compreender que o desenvolvimento motor é um processo multifatorial que depende da interação entre aspectos biológicos e ambientais. Os achados reforçam a importância da oferta de estímulos adequados durante a infância e evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o movimento como elemento essencial para a formação integral da criança. Assim, a Educação Física assume papel estratégico no desenvolvimento humano, contribuindo não apenas para o aprimoramento das habilidades motoras, mas também para a construção de competências cognitivas, emocionais e sociais que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida.

APRENDIZAGEM MOTORA NA INFÂNCIA

Desde o nascimento, e por toda vida, o ser humano interage com o mundo. Este tem uma variação incrível do meio ambiente, e assim o mundo é constante em constante alteração e o ser humano precisa, passando pelos processos de mudanças do meio ambiente, para manter-se num estado estável, mas precisa (FONTANA, 2012).

Acreditava-se que uma das características mais importantes do comportamento humano era sua adaptabilidade. Diferentes processos relacionados ao tempo conceitual podem ser caracterizados pelas maneiras pelas quais o comportamento muda. Mudanças ocorreram nos processos de aprendizagem, evolução das espécies animais e evolução individual (SILVEIRA, 2013).

Depois de 1920, quando muitos projetos de pesquisa se concentram no desenvolvimento de crianças e bebês, o estudo do desenvolvimento humano como um todo atraiu mais atenção. No entanto, até alguns anos atrás, as publicações que tratavam do estudo do desenvolvimento humano apenas lhe davam uma menção superficial (SOARES, 2015).

Essa tendência no estudo do desenvolvimento humano deu origem à ideia do desenvolvimento motor como um processo natural e progressivo que pode ocorrer sem a necessidade de um ambiente favorável. Essa ideia encorajou os adultos a não reconhecerem os mecanismos e variáveis que influenciam o desenvolvimento motor e as etapas precisas em que cada indivíduo é mais suscetível às influências de um ambiente de trabalho organizado (FARIAS; BUCHALLA, 2015).

Essa ambiguidade facilitou o estabelecimento de expectativas para crianças colocadas em ambientes estruturados em relação ao seu desenvolvimento. Como mencionado, a falha dos adultos em reconhecer os mecanismos e variáveis que influenciam o desenvolvimento motor e as fases específicas em que cada indivíduo é influenciado por uma tarefa organizada contribuíram para a expectativa de desenvolvimento infantil em ambientes adequadamente estruturados (FONSECA, 2018).

Em outras palavras, afirmações sobre o processo de desenvolvimento são continuamente influenciadas pelos eventos intermediários. Conhecer esse processo e sua progressão permite direcionar adequadamente as atividades das crianças sem pressioná-las a ir além de suas habilidades naturais (FONTANA, 2012).

O estudo do "desenvolvimento motor" visa compreender as mudanças no comportamento motor de uma pessoa desde a concepção até a morte, correlacionando-as com o fator tempo. Abordagens recentes buscam entender os mecanismos que causam essas alterações, ou mais especificamente, o crescimento da capacidade de controlar o movimento (SILVEIRA, 2013).

Em relação às alterações no desenvolvimento motor, são creditadas as alterações na biomecânica provocadas pelo crescimento físico e maturação neurológica (aspecto estrutural), bem como o desenvolvimento cognitivo (aspecto funcional) (SOARES, 2015).

Em relação à relação entre o processo de desenvolvimento motor e as mudanças no crescimento e maturação, é possível destacar dois pontos. A primeira refere-se às mudanças no crescimento e desenvolvimento e afirma que as primeiras mudanças rápidas nestes ocorrem na infância e que antes dos dois anos de idade, a coordenação motora grossa se desenvolve mais rapidamente do que as funções mentais (FARIAS; BUCHALLA, 2015).

Em comparação com os anos seguintes, há uma forte correlação entre o desenvolvimento motor e mental ao longo dessa idade. Esta posição é completa porque já foi mencionado que as mudanças na biomecânica provocadas pelo crescimento físico e pela maturação neurológica (um elemento estrutural) podem entrar em conflito com as mudanças provocadas pelo desenvolvimento cognitivo (FONSECA, 2018).

Ao discutir as mudanças no crescimento e desenvolvimento no primeiro ano, é importante notar o rápido crescimento da função executiva do cérebro em relação às funções mentais, bem como a forte correlação entre o desenvolvimento mental e motor (SILVEIRA, 2013).

A segunda posição trata do elemento “desenvolvimental”, e o autor cita a afirmação de OXENDINE de que "as habilidades motoras não se desenvolvem até que o sistema neuromuscular da criança tenha atingido um nível suficiente de maturação". Quando o nível de maturidade necessário for alcançado, as reações (de pressionar, mover, falar, etc.) desenvolvido para a atividade em questão (FONSECA, 2018).

Através do trabalho desses autores, pode-se concluir que, enquanto o crescimento e o desenvolvimento rápidos começam na infância, a coordenação motora grossa se desenvolve mais rapidamente do que as funções mentais antes dos dois anos de idade, mas as habilidades motoras não se desenvolvem plenamente até que o sistema neuromuscular da criança esteja suficientemente maduro (FONTANA, 2012).

Pesquisadores identificaram fases, estágios ou níveis no processo de desenvolvimento motor que contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras. Essa visão do desenvolvimento levou a uma teoria cujas premissas fundamentais são que essas mudanças previsíveis nas características de um organismo são resultado de fatores como fatores de maturação e experiências ambientais (SILVEIRA, 2013).

No processo de desenvolvimento motor, há dois fatores que dominam: o fator maturacional nos movimentos iniciais e o fator experiencial nos movimentos posteriores, mais focados. É por meio desses fatores e aprendizado que o desenvolvimento ocorre, embora possa ser difícil identificar exatamente quando isso ocorre. No entanto, sabe-se que esses processos interagem e são cruciais para o crescimento e desenvolvimento da criança (SOARES, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESENVOLVIMENTO MOTOR

A ciência do corpo e suas possibilidades expressivas existem tanto no tempo quanto no espaço. É fundamental ressaltar a importância de as crianças passarem por todas as fases do desenvolvimento e que a educação física e motora inclui também atividades de lazer como esportes para que os alunos possam compreender seu corpo (SILVEIRA, 2013).

No cenário educacional, é necessário levar em conta a chance de uma prática estruturada e instrução adequada, cujos aspectos são cruciais para a aquisição e refinamento de novas habilidades ao longo do ciclo de desenvolvimento, incluindo as habilidades motoras fundamentais como correr, saltar, arremessar e arremessar objetos, entre outros (FONTANA, 2012).

Numerosos estudos científicos têm sugerido fortemente a importância da influência ambiental no processo de desenvolvimento, incluindo as salas de aula de educação física. Esses mesmos estudos confirmam que as aulas de educação física ajudam a refinar significativamente as habilidades motoras fundamentais e, como resultado, demonstram a importância das aulas de educação física na primeira década de vida do aluno (SOARES, 2015).

As práticas sistemáticas e organizadas proporcionam às crianças experiências motoras e possibilitam que elas alcancem níveis mais elevados de desempenho motor em suas habilidades motoras fundamentais. E a participação nas aulas de educação física mostra que as crianças podem apresentar melhorias significativas no uso das habilidades motoras fundamentais, resultados que são extremamente importantes e proporcionam expectativas esperançosas aos pais e professores (SILVEIRA, 2013).

Os mesmos achados sugerem que as aulas de educação física possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras consideradas fundamentais. A atividade auxilia no desenvolvimento da capacidade criativa da criança, ao mesmo tempo em que atua como uma atividade orgânica e satisfatória, pois a brincadeira prediz melhores condições acadêmicas. Auxiliar o aluno na realização de seu potencial e, concomitantemente, na comunicação com o grupo social que o cerca (SOARES, 2015).

Segundo o autor, os jogos promovem a comunicação entre o mundo interior da criança e o mundo exterior e é uma das ferramentas mais eficazes para isso. Como resultado, quando examinada a relevância das atividades de TA, fica claro que essa prática é importante para o desenvolvimento do recém-nascido e o torna mais sintonizado com o mundo exterior.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR

Quando se remete ao desenvolvimento, compreende-se que existe uma série de elementos que podem ser importantes na melhora de habilidades motoras e capacidades físicas variadas. Esse conhecimento vem tanto por meio das práticas que a Educação Física oferece, bem como por meio das discussões conceituais, que são importantes na aquisição do conhecimento (FONSECA, 2018).

Partindo dessa premissa, é importante considerar que as experiências e possibilidades oferecidas pelo meio são de grande relevância para o sucesso ou não no alcance dos objetivos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem motora.

No que se refere ao desenvolvimento motor, Farias e Buchalla (2015) ressaltam que ele pode ser amplamente influenciado pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido, sendo que essas influências podem ocorrer de forma positiva ou negativa, dependendo das oportunidades e estímulos recebidos.

Dessa forma, compreende-se que o meio exerce papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente quando associado aos fatores biológicos próprios de cada indivíduo. Ambos interagem constantemente, promovendo mudanças que influenciam o crescimento e a aquisição de novas habilidades. Assim, quando o ambiente oferece recursos adequados, estímulos diversificados e exemplos positivos, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais ocorre de forma mais eficiente e significativa (SOARES, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo contínuo de mudanças que ocorre ao longo de toda a vida, iniciando-se ainda no período pré-natal e estendendo-se até a idade adulta. Esse processo envolve a aquisição, o aperfeiçoamento e a adaptação dos movimentos corporais, permitindo que o indivíduo interaja de maneira cada vez mais eficiente com o ambiente.

As habilidades motoras são desenvolvidas gradualmente, passando por diferentes estágios que incluem os movimentos reflexos, os movimentos rudimentares, as habilidades motoras fundamentais e, posteriormente, as habilidades motoras especializadas.

As habilidades motoras fundamentais são consideradas a base para a execução de movimentos mais complexos. Elas incluem ações como correr, saltar, lançar, arremessar, equilibrar-se, girar e manipular objetos. O domínio dessas habilidades durante a infância é essencial para que a criança desenvolva maior autonomia e segurança na realização de atividades físicas e esportivas ao longo da vida. Quando essas habilidades não são adequadamente estimuladas, podem surgir dificuldades motoras que impactam negativamente a participação em atividades recreativas, esportivas e até mesmo nas tarefas cotidianas.

Nesse contexto, a literatura apresenta como sendo preponderantes as oportunidades que favoreçam a consolidação da aprendizagem motora. No ambiente escolar, entretanto, esse processo ainda representa um importante desafio, visto que muitas instituições enfrentam dificuldades estruturais, falta de materiais adequados e espaços insuficientes para o desenvolvimento de práticas corporais diversificadas (FONTANA, 2012). Tais limitações podem comprometer a qualidade das experiências motoras oferecidas aos alunos, reduzindo as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Durante a realização de atividades físicas e jogos, a criança é constantemente estimulada a tomar decisões, resolver problemas, elaborar estratégias e adaptar seus movimentos às exigências da situação. Dessa maneira, o movimento não contribui apenas para o aprimoramento físico, mas também para a construção do pensamento, da criatividade, da memória e da atenção.

Também nessa direção, Silveira (2013) ressalta a importância de distinguir atividade física e Educação Física. Embora estejam relacionadas, a Educação Física possui objetivos pedagógicos específicos, voltados para a formação integral do aluno. Segundo o autor, para que uma atividade física seja considerada parte da Educação Física escolar, ela deve estar vinculada a uma das categorias da cultura corporal do movimento, como esporte, jogos, danças, ginásticas e exercícios físicos.

Por meio dessas práticas, busca-se proporcionar ao aluno o desenvolvimento integral de suas capacidades cognitivas, físicas, afetivas, sociais e motoras. Para o alcance desses objetivos, as experiências vivenciadas durante as aulas desempenham papel fundamental, especialmente quando promovem sensações positivas, desafios adequados e oportunidades de superação. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve considerar as características individuais dos alunos, respeitando seus ritmos de aprendizagem e estimulando a participação ativa de todos (SOARES, 2015).

Nesse sentido, Faria e Buchalla (2015) ressaltam a importância do fornecimento de informações prévias à prática, do estabelecimento de metas a serem atingidas, das formas de correção utilizadas após a execução das tarefas e da prática propriamente dita. Os autores complementam que as formas mais comuns de transmissão dessas informações são a instrução verbal e a demonstração. Orientações claras e adequadas, associadas a oportunidades frequentes de prática, possibilitam ao aluno ampliar seu repertório motor e desenvolver maior domínio sobre os movimentos realizados.

De acordo com Fontana (2012), aprender a mover-se envolve um contínuo desenvolvimento da capacidade de utilizar o corpo de forma eficiente e harmoniosa, demonstrando progressivamente maior controle, precisão e qualidade na execução dos movimentos. Esse processo exige repetição, experimentação e adaptação constante às diferentes situações encontradas no cotidiano.

Silveira (2013) também considera que a aprendizagem motora envolve o desenvolvimento da capacidade de movimentar-se de diferentes formas, tanto em situações previsíveis quanto inesperadas, diante de tarefas cada vez mais complexas. Sob essa perspectiva, a aprendizagem do movimento constitui um processo

dinâmico e contínuo, que demanda tempo, prática e experiências diversificadas para que os indivíduos possam aperfeiçoar suas capacidades.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da motivação no desenvolvimento motor. Crianças que recebem incentivo, reconhecimento e apoio durante as atividades tendem a demonstrar maior interesse e engajamento nas práticas corporais. Em contrapartida, experiências negativas, críticas excessivas ou ambientes pouco estimulantes podem comprometer a participação e dificultar o processo de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que o professor atue como mediador, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Para isso, é importante que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sejam desenvolvidas as habilidades motoras básicas e aperfeiçoadas as capacidades físicas consideradas fundamentais, como força, velocidade, resistência, flexibilidade, coordenação, equilíbrio e agilidade. O desenvolvimento dessas capacidades contribui não apenas para a melhora do desempenho motor, mas também para a promoção da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos.

Diante desse cenário, a Educação Física assume papel essencial no processo de desenvolvimento motor, pois proporciona experiências diversificadas que favorecem a construção de competências motoras, cognitivas e sociais. Por meio de práticas planejadas e adequadas às necessidades dos alunos, a disciplina contribui para a formação integral do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas ao longo de toda a vida (FONSECA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto que o objetivo da pesquisa de "desenvolvimento motor" é entender as mudanças no comportamento motor de uma pessoa desde a concepção até a morte e relatá-las ao fator tempo. Estudos recentes estão tentando entender os mecanismos que causam essas mudanças, ou mais especificamente, a expansão da capacidade de governar o movimento.

O objetivo das pesquisas nessa área é compreender as mudanças que ocorrem no comportamento motor dos indivíduos ao longo de toda a vida, desde a concepção até a fase adulta e o envelhecimento, relacionando essas transformações aos aspectos biológicos, cognitivos, sociais e ambientais. Além de descrever as mudanças observadas ao longo do tempo, os estudos mais recentes buscam compreender os mecanismos responsáveis pelo surgimento e aperfeiçoamento das capacidades motoras, analisando como o indivíduo desenvolve a habilidade de controlar e coordenar seus movimentos de maneira cada vez mais eficiente.

Durante a realização deste trabalho, observou-se que o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas desempenha papel fundamental no crescimento e na formação integral da criança. As habilidades motoras grossas estão relacionadas aos grandes movimentos corporais, como correr, saltar, andar, equilibrar-se e arremessar, enquanto as habilidades motoras finas envolvem movimentos mais precisos e coordenados, especialmente aqueles realizados pelas mãos e dedos. Ambas são indispensáveis para a realização das atividades cotidianas e para a participação da criança em diferentes contextos sociais e educacionais.

Verificou-se ainda que as experiências motoras proporcionadas durante a infância contribuem significativamente para a construção da autonomia, da confiança e da independência da criança. Nesse processo, as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras assumem papel de destaque, pois possibilitam a exploração do ambiente, a experimentação de diferentes formas de movimento e o desenvolvimento de capacidades como coordenação, equilíbrio, percepção espacial, lateralidade e agilidade. Além disso, essas experiências favorecem a socialização, a criatividade e a resolução de problemas, aspectos essenciais para o desenvolvimento global da criança.

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa refere-se à influência do ambiente no desenvolvimento motor. A literatura analisada demonstra que crianças inseridas em ambientes ricos em estímulos motores apresentam maiores oportunidades de aperfeiçoar suas habilidades e desenvolver competências necessárias para seu crescimento saudável. Em contrapartida, a falta de oportunidades para a prática de atividades físicas

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

e recreativas pode comprometer o desenvolvimento motor e limitar experiências importantes para a aprendizagem.

Nesse contexto, constatou-se que o professor de Educação Física desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento motor infantil. Sua atuação vai muito além da simples condução de atividades físicas, envolvendo o planejamento, a orientação e a criação de situações de aprendizagem capazes de estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. O profissional atua como mediador do conhecimento, incentivando a participação, promovendo desafios adequados à faixa etária e respeitando as particularidades individuais de cada criança.

Também foi possível compreender que a relação estabelecida entre professor e aluno exerce influência significativa sobre a motivação e o interesse das crianças pelas atividades propostas. Quando o educador oferece um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, os alunos tendem a participar de forma mais ativa, desenvolvendo maior confiança em suas capacidades. Dessa maneira, o professor torna-se uma importante referência durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo do estudo, observou-se que a Educação Física escolar representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento motor, uma vez que proporciona vivências corporais diversificadas por meio de jogos, brincadeiras, esportes, danças e atividades recreativas. Essas práticas favorecem não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também a formação de valores como cooperação, respeito, disciplina e convivência social.

Os resultados obtidos permitiram responder à questão norteadora da pesquisa e alcançar todos os objetivos propostos inicialmente. A análise da literatura evidenciou que o desenvolvimento motor é um processo complexo, contínuo e essencial para a formação integral da criança, sendo influenciado pela interação entre fatores biológicos e ambientais. Ficou evidente, ainda, que os estímulos adequados durante a infância são determinantes para a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais.

Por fim, conclui-se que o desenvolvimento motor na educação infantil e na fase pré-escolar merece atenção especial por parte dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade em geral. Considerando a importância desse período para a formação das bases do desenvolvimento humano, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e intervenções que possam potencializar o desenvolvimento motor das crianças em idade pré-escolar. Também se recomenda a realização de estudos que analisem a relação entre desenvolvimento motor, desempenho escolar e desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a ampliação do conhecimento científico sobre o tema e para o aprimoramento das práticas educacionais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, N. S.; ASSUNÇÃO, J. R. **Educação física e psicomotricidade: fatores associados ao desenvolvimento cognitivo infantil. Diálogos e Perspectivas Interventivas,** v. 1, p. e 9984-e 9984, 2020.

CARDOSO, C. V.; BONDAN, E. F. **Déficits cognitivos na vida adulta decorrentes da quimioterapia aplicada durante o desenvolvimento neural na infância e na adolescência.** Atas de Saúde Ambiental-ASA (ISSN 2357-7614), v. 7, 2019, p. 184-184.

CRESPI, L.; NORO, D.; NOBILE, M. F. **Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil.** Ensino em Revista, p. 1517-1541, 2020.

FARIAS, N; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Rev. Brasil. Epidemiol. 2015; 8 2):187-93.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2018.

FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na educação infantil,** 2012. In: monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR – Câmpus Medianeira, páginas de 11 a 65.

MARTINS, L. do P. E.; BROETTO, I. J. de O. **AS FASES DO DESENVOLVIMENTO: PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA.** II Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 99, 2018.

NAKAI, E. H. D.; MUOTRI, R. W.; FERRONATO, P. A. M. **Competência motora em crianças: uma discussão sobre a participação da família e das políticas públicas**. Educación Física e Ciência, v. 23, n. 3, p. 189-189, 2021.

PERES, L. W. **Desenvolvimento de um protótipo lúdico para reabilitação motora de crianças com encefalopatia crônica não progressiva da infância.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, R. M. et al. **Efeito da prática do futebol nas funções executivas de crianças e adolescentes.** Um estudo de revisão sistemática. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, p. e33510212632-e33510212632, 2021.

_____; VIEIRA, A. C.; LIMA, A. C. **Experiências no projeto de estimulação precoce na primeira infância (PEPPI).** Gep News, v. 2, n. 2, p. 162-170, 2020.

SILVEIRA, S. R. **Aquisição da habilidade motora rebater na Educação Física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino.** Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Jan-Mar;27(1):149-57.

SIQUEIRA, K. F. C. et al. **Rotina pré-escolar e desenvolvimento infantil de crianças atendidas em uma escola pública no interior de São Paulo.** R. Brasil. Ci e Mov, v. 27, n. 4, 2019. p. 5-12.

SOARES, D. B. **Influência da atividade física no desempenho motor de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem.** Rev. CEFAC. 2015 Jul-Ago; 17(4). 2015. p. 1132-1142.

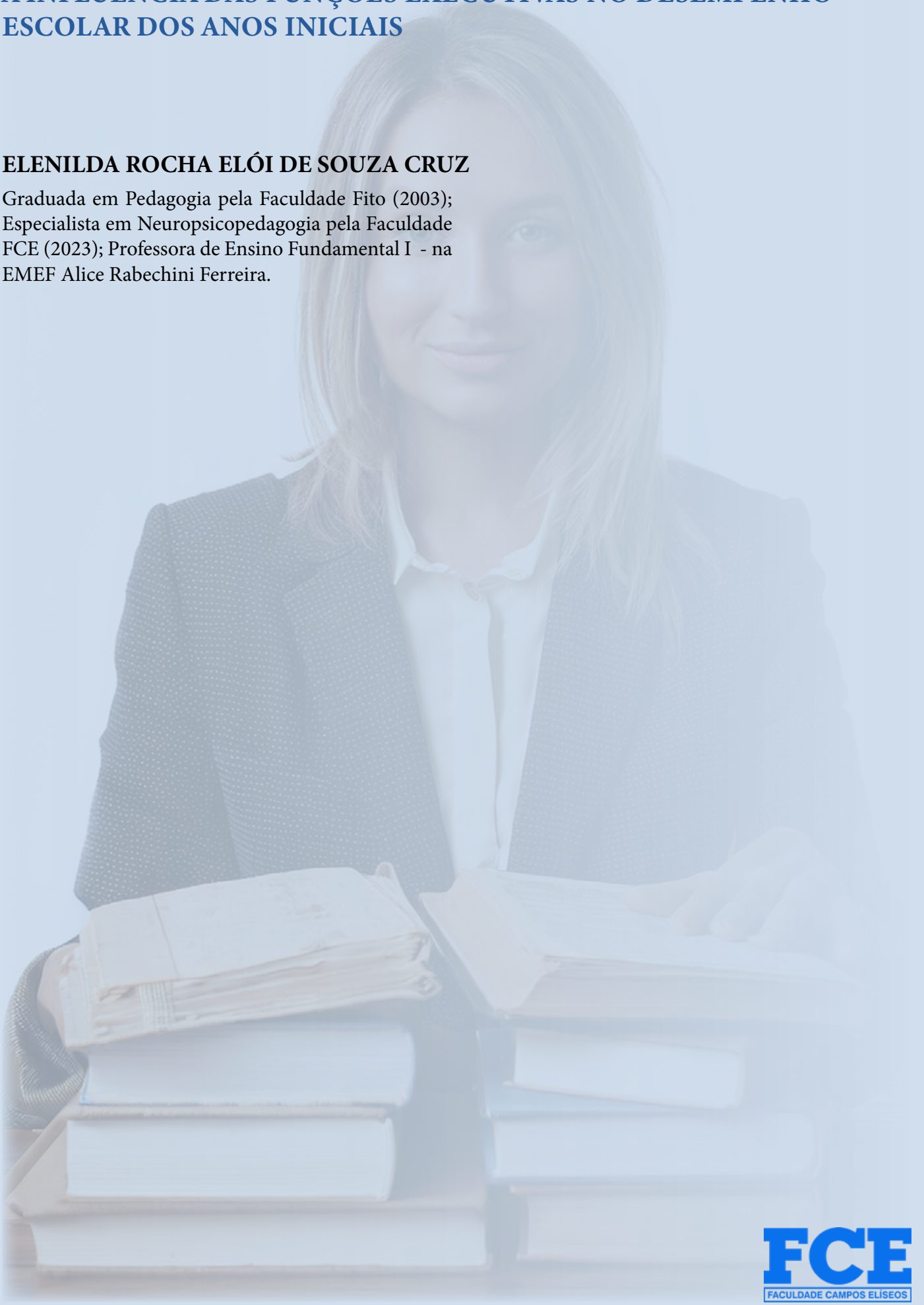
SOUZA, W. S. **Função executiva, coordenação motora e composição corporal, na infância: o papel da prática esportiva.** Research, Society and Development, v. 9, n.10, 2020.p. e359108396-e359108396.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Fito (2003); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FCE (2023); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a influência das funções executivas no desempenho escolar dos anos iniciais, destacando sua importância para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Busca ainda refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de estimular essas habilidades no contexto educacional. As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento humano e para o sucesso dos processos de aprendizagem. Essas habilidades estão relacionadas à capacidade de planejar, organizar, monitorar comportamentos, controlar impulsos, regular emoções, manter a atenção e resolver problemas. Nos anos iniciais da educação básica, as funções executivas desempenham papel fundamental na aquisição das habilidades acadêmicas, influenciando diretamente o desempenho escolar e o desenvolvimento integral das crianças. Os avanços da Neurociência têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre a importância das funções executivas no contexto educacional. Estudos demonstram que essas habilidades estão diretamente associadas à capacidade de aprender, adaptar-se a novas situações, seguir regras, desenvolver autonomia e estabelecer relações interpessoais saudáveis. Dessa forma, compreender o papel das funções executivas torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças vivenciam importantes transformações cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, habilidades como atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório encontram-se em intenso desenvolvimento. Essas competências influenciam diretamente a capacidade dos estudantes de acompanhar as atividades escolares, compreender conteúdos, resolver problemas e participar das experiências de aprendizagem. O ambiente escolar exerce papel fundamental no fortalecimento das funções executivas. Estratégias pedagógicas adequadas, atividades lúdicas, metodologias ativas e experiências desafiadoras podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, a atuação dos professores como mediadores da aprendizagem favorece a construção de experiências capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Os resultados evidenciam que as funções executivas exercem influência significativa sobre o desempenho escolar, contribuindo para o desenvolvimento da atenção, memória, autorregulação, organização e resolução de problemas. As análises demonstram que práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento dessas habilidades favorecem a aprendizagem e promovem melhores resultados acadêmicos.

Palavras-chave: Funções Executivas; Neurociência; Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Desempenho Escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar envolve uma série de processos cognitivos que permitem aos estudantes adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e construir competências necessárias para sua formação acadêmica e social. Entre esses processos destacam-se as funções executivas, consideradas fundamentais para o controle e a organização dos comportamentos direcionados a objetivos específicos.

As funções executivas correspondem a um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, monitoramento, tomada de decisões, resolução de problemas, controle emocional, atenção e autorregulação do comportamento.

Essas capacidades permitem que os indivíduos organizem suas ações, controlem impulsos e adaptem-se às demandas do ambiente em que estão inseridos.

Nas últimas décadas, os avanços da Neurociência têm contribuído para ampliar o conhecimento sobre o funcionamento cerebral e sua relação com os processos de aprendizagem.

Estudos apontam que as funções executivas estão associadas principalmente ao córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelo controle dos comportamentos complexos e pela coordenação de diferentes processos cognitivos.

Durante os anos iniciais da educação básica, as funções executivas encontram-se em intenso processo de desenvolvimento. Nesse período, as crianças aprendem a controlar impulsos, manter a atenção em atividades específicas, organizar informações, seguir instruções e resolver problemas cada vez mais complexos.

Essas habilidades exercem influência direta sobre o desempenho acadêmico e sobre a capacidade de adaptação às exigências escolares.

Segundo Diamond (2013), as funções executivas representam um dos principais preditores do sucesso escolar, influenciando o desempenho em áreas como leitura, escrita e matemática.

Crianças que apresentam bom desenvolvimento dessas habilidades tendem a demonstrar maior autonomia, melhor organização e maior capacidade de enfrentar desafios acadêmicos.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental compreender como as funções executivas influenciam o desempenho escolar e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para seu fortalecimento.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a influência das funções executivas no desempenho escolar dos anos iniciais, destacando sua importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

FUNÇÕES EXECUTIVAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo gerenciamento dos pensamentos, emoções e comportamentos necessários para a realização de tarefas e alcance de objetivos.

Essas habilidades permitem que o indivíduo organize ações, tome decisões, planeje atividades, resolva problemas e adapte-se às diferentes situações vivenciadas no cotidiano.

No contexto escolar, as funções executivas exercem papel essencial no desenvolvimento das capacidades acadêmicas e na construção da autonomia dos estudantes.

Segundo Diamond (2013), às funções executivas podem ser organizadas em três componentes centrais: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

A memória de trabalho refere-se à capacidade de armazenar e manipular informações temporariamente durante a realização de tarefas cognitivas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O controle inibitório corresponde à habilidade de controlar impulsos, resistir a distrações e manter comportamentos adequados diante das exigências do ambiente.

Já a flexibilidade cognitiva relaciona-se à capacidade de adaptar estratégias, mudar perspectivas e responder de forma eficiente a novas situações.

Essas habilidades começam a desenvolver-se nos primeiros anos de vida e continuam seu processo de maturação ao longo da infância, adolescência e início da vida adulta.

Durante os anos iniciais da educação básica, as funções executivas encontram-se em fase de intenso desenvolvimento, sendo fortemente influenciadas pelas experiências familiares, sociais e educacionais.

A Neurociência demonstra que essas habilidades estão associadas principalmente ao córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelo planejamento, pela tomada de decisões, pelo controle emocional e pela autorregulação comportamental.

O desenvolvimento dessa área cerebral ocorre gradualmente e depende da interação entre fatores biológicos e ambientais.

As experiências vivenciadas pelas crianças desempenham papel fundamental nesse processo. Ambientes ricos em estímulos cognitivos, afetivos e sociais favorecem o fortalecimento das conexões neurais responsáveis pelas funções executivas.

Por outro lado, situações marcadas por estresse excessivo, privação de estímulos ou dificuldades emocionais podem comprometer seu desenvolvimento.

Segundo Fonseca (2014), o desenvolvimento adequado das funções executivas influencia diretamente a capacidade de aprender, resolver problemas e adaptar-se às exigências escolares.

Crianças que apresentam dificuldades nessas habilidades frequentemente encontram obstáculos para organizar tarefas, manter a atenção e concluir atividades acadêmicas.

Dessa forma, compreender a importância das funções executivas permite reconhecer que o sucesso escolar depende não apenas da aquisição de conteúdos curriculares, mas também do desenvolvimento de habilidades cognitivas responsáveis pela organização e regulação da aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA APRENDIZAGEM

As funções executivas exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem e sobre o desempenho acadêmico dos estudantes.

Essas habilidades atuam como mecanismos de controle que permitem planejar ações, organizar informações, monitorar comportamentos e manter o foco diante das atividades escolares (FONSECA, 2014).

A atenção constitui uma das capacidades mais importantes relacionadas ao desenvolvimento das funções executivas.

Para aprender, os estudantes precisam direcionar seus recursos cognitivos para informações relevantes e manter a concentração durante determinado período. Quando a atenção apresenta dificuldades, a aprendizagem pode tornar-se mais lenta e menos eficiente (FONSECA, 2014).

A memória de trabalho também desempenha papel essencial no contexto escolar.

Ela permite que o estudante retenha temporariamente informações necessárias para compreender textos, resolver problemas matemáticos, seguir instruções e realizar diferentes atividades acadêmicas. Dificuldades nessa habilidade podem comprometer significativamente o desempenho escolar (FONSECA, 2014).

Outro aspecto relevante refere-se ao controle inibitório. Essa habilidade possibilita que os estudantes controlem impulsos, evitem distrações e mantenham comportamentos adequados em sala de aula.

O desenvolvimento dessa competência favorece a participação nas atividades escolares e contribui para a construção de relações interpessoais positivas (FONSECA, 2014).

A flexibilidade cognitiva representa igualmente uma habilidade importante para a aprendizagem. Ela permite que os estudantes adaptem estratégias, considerem diferentes perspectivas e encontrem soluções alternativas para os problemas. Essa capacidade favorece o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de desafios acadêmicos.

Estudos apontam que estudantes com funções executivas bem desenvolvidas apresentam melhores resultados em leitura, escrita e matemática.

Essas habilidades favorecem a organização dos estudos, a persistência diante das dificuldades e a autonomia na realização das tarefas escolares.

Além das competências acadêmicas, as funções executivas influenciam o desenvolvimento socioemocional. A capacidade de controlar emoções, lidar com frustrações e regular comportamentos contribui para a construção de relações saudáveis e para a adaptação às demandas escolares.

Nesse sentido, compreender a influência das funções executivas na aprendizagem permite reconhecer a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem essas habilidades desde os primeiros anos da escolarização (FONSECA, 2014).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

De acordo com Relvas (2018), o ambiente escolar desempenha papel fundamental no fortalecimento das funções executivas.

Por meio de experiências planejadas e significativas, os professores podem estimular habilidades relacionadas à atenção, memória, controle emocional, organização e resolução de problemas.

Uma das estratégias mais eficazes consiste na utilização de atividades lúdicas. Jogos educativos, desafios, quebra-cabeças e brincadeiras favorecem o desenvolvimento da memória de trabalho, da flexibilidade cognitiva e do controle inibitório. Além disso, tornam a aprendizagem mais motivadora e significativa (RELVAS, 2018).

As metodologias ativas também apresentam grande potencial para estimular as funções executivas.

Projetos interdisciplinares, resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos e atividades investigativas colocam os estudantes como protagonistas do processo educativo, favorecendo o planejamento, a tomada de decisões e a autonomia.

A organização de rotinas escolares constitui outra estratégia importante. Quando as crianças compreendem a sequência das atividades e possuem referências claras sobre as tarefas a serem realizadas, desenvolvem maior capacidade de planejamento e organização (RELVAS, 2018).

O uso de recursos visuais também favorece o desenvolvimento das funções executivas.

Quadros de rotina, mapas conceituais, esquemas, calendários e listas de tarefas auxiliam os estudantes a organizar informações e monitorar suas atividades.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção de atividades que estimulem a autorregulação emocional.

Práticas relacionadas ao diálogo, à resolução de conflitos, à cooperação e ao desenvolvimento das competências socioemocionais contribuem para fortalecer o controle emocional e a adaptação às situações escolares.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Relvas (2018), experiências pedagógicas que promovem desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos estudantes favorecem o fortalecimento das conexões neurais relacionadas às funções executivas.

Dessa forma, atividades que estimulem o raciocínio, a criatividade e a resolução de problemas representam importantes instrumentos para o desenvolvimento cognitivo (RELVAS, 2018).

Portanto, a atuação do professor como mediador da aprendizagem torna-se fundamental para a criação de ambientes capazes de estimular as funções executivas e promover melhores condições para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada.

O estudo teve como objetivo analisar a influência das funções executivas no desempenho escolar dos anos iniciais e identificar estratégias pedagógicas capazes de favorecer seu desenvolvimento.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados às áreas da Neurociência, Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Infantil e Educação.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite aprofundar conhecimentos sobre determinado tema por meio da análise de materiais já publicados.

Os materiais selecionados foram analisados de forma crítica e organizados em categorias temáticas relacionadas às funções executivas, ao desenvolvimento cognitivo, à aprendizagem e às estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento dessas habilidades.

A abordagem qualitativa possibilitou compreender de forma ampla as relações entre o desenvolvimento das funções executivas e o desempenho escolar, valorizando as contribuições teóricas dos autores estudados e sua aplicação ao contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que as funções executivas desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais.

As evidências apresentadas demonstram que habilidades como atenção, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento e autorregulação constituem elementos essenciais para a construção da aprendizagem e para a adaptação às demandas do ambiente escolar.

Os estudos analisados evidenciaram que o desenvolvimento das funções executivas influencia diretamente o desempenho acadêmico em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na leitura, escrita e matemática.

Crianças que apresentam habilidades executivas mais desenvolvidas tendem a demonstrar maior capacidade de organização, concentração, resolução de problemas e autonomia diante das atividades escolares.

A pesquisa também demonstrou que o fortalecimento dessas habilidades não depende exclusivamente de fatores biológicos, mas é fortemente influenciado pelas experiências oferecidas pelos contextos familiar, social e educacional.

Ambientes estimulantes, relações afetivas positivas e práticas pedagógicas adequadas contribuem significativamente para o desenvolvimento das funções executivas e para a promoção da aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola na construção dessas competências. A utilização de metodologias ativas, atividades lúdicas, projetos colaborativos, desafios cognitivos e estratégias de autor-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

regulação favorece o desenvolvimento das funções executivas e amplia as oportunidades de aprendizagem significativa.

Os resultados reforçam a importância da formação continuada dos professores para que possam compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e desenvolver intervenções pedagógicas mais eficazes.

O conhecimento sobre Neurociência e desenvolvimento infantil permite aos educadores criar experiências educacionais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Conclui-se que as funções executivas representam um dos principais pilares do sucesso escolar nos anos iniciais. Investir em práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento significa ampliar as oportunidades de aprendizagem, fortalecer a autonomia dos estudantes e contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais.

Por fim, entende-se que a integração entre Neurociência e Educação oferece importantes possibilidades para a construção de uma escola mais inclusiva, eficiente e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, valorizando não apenas a aquisição de conteúdo, mas também o fortalecimento das habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, Adele. **Executive functions.** Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2019.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e aprendizagem: potencialidades para a educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A MUTAÇÃO CONSTITUCIONAL DO ARTIGO 226, § 3º, DA CRFB/88: REINTERPRETAÇÃO PROGRESSISTA DO CONCEITO DE ENTIDADE FAMILIAR E EFICÁCIA VINCULANTE DAS DECISÕES NA ADI 4277 E ADPF 132

ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS

Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP/2005); Mestrado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2000). Professora do Programa de Mestrado em Direito da UNIFIEO - Osasco - SP.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional da UNIFIEO - Osasco - SP.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) representou a refundação democrática do Estado brasileiro, inaugurando um sistema normativo centrado na dignidade da pessoa humana e na garantia dos direitos fundamentais. Todavia, a evolução da sociedade frequentemente tensiona a literalidade das normas jurídicas positivadas, impondo à jurisdição constitucional o desafio de atualizar o sentido dos textos sem desfigurá-los. No âmbito do Direito de Família, esse cenário manifestou-se de forma evidente na redação original do artigo 226, § 3º, da Carta Magna, que limitava expressamente o reconhecimento da união estável à relação "entre o homem e a mulher". A investigação centra-se na análise minuciosa do acórdão e, especificamente, das razões jurídicas determinantes contidas nos votos dos Ministros Carlos Ayres Britto, Luiz Fux e Celso de Mello, contrastando-as com a doutrina pátria especializada em Direito Constitucional e Direito de Família.

Palavras-chave: União Estável Homoafetiva; STF; ADI 4277; ADPF 132; Direito de Família; Igualdade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Durante décadas, essa exegese literal fundamentou a exclusão jurídica e a consequente desproteção social de arranjos familiares compostos por pessoas do mesmo sexo, relegando-os à invisibilidade estatal.

Essa lacuna axiológica e dogmática começou a ser superada em maio de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) realizou um dos julgamentos mais emblemáticos de sua história contemporânea: a apreciação conjunta da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132.

Sob a relatoria do Ministro Carlos Ayres Britto, acompanhado pelos votos relevantes dos Ministros Luiz Fux e Celso de Mello, o Pretório Excelso reconheceu, por unanimidade, a união estável homoafetiva como entidade familiar plena, estendendo-lhe o mesmo regime de proteção jurídica até então restrito às relações heteroafetivas.

Essa virada paradigmática não decorreu de alteração legislativa do texto constitucional, mas do fenômeno da mutação constitucional, por meio do qual o Tribunal atuou como poder constituinte difuso para alinhar a norma à realidade fática e axiológica da contemporaneidade.

Diante desse panorama, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a técnica da mutação constitucional, aplicada pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento conjunto da ADI 4277 e da ADPF 132, conseguiu superar a literalidade do artigo 226, § 3º, da CRFB/88 para assegurar às uniões homoafetivas o status de entidade familiar?

Como resposta provisória, adota-se a hipótese de que a literalidade do dispositivo constitucional — reflexo de um viés original e histórico — gerava uma lacuna de desproteção jurídica incompatível com o núcleo dogmático da Constituição de 1988. Presume-se, portanto, que o STF atuou legitimamente ao promover uma hermenêutica evolutiva orientada pelos macros princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da afetividade, realizando uma mutação constitucional necessária à salvaguarda dos direitos fundamentais das minorias e à chancela do pluralismo familiar. Para testar a validade desta hipótese, este trabalho adota uma abordagem qualitativa de cunho teórico-documental.

A investigação centra-se na análise minuciosa do acórdão e, especificamente, das razões jurídicas determinantes contidas nos votos dos Ministros Carlos Ayres Britto, Luiz Fux e Celso de Mello, contrastando-as com a doutrina pátria especializada em Direito Constitucional e Direito de Família.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o fenômeno da mutação constitucional do artigo 226, § 3º, da CRFB/88, operado no referido julgamento, identificando os alicerces principiológicos que chancelaram essa transição. Especificamente, busca-se compreender a teoria da mutação constitucional e seus limites diante do pós-positivismo; examinar a fundamentação jurídica dos votos condutores selecionados, com destaque para o peso do pluralismo e da vedação à discriminação; e identificar os reflexos práticos do julgado, como a abertura de precedentes para o casamento civil, os direitos sucessórios e previdenciários e o pleno exercício do direito à adoção por casais homoafetivos.

Assim, o presente artigo propõe uma análise crítica e dogmática desse provimento jurisdicional sob duas vertentes complementares. Primeiramente, examinam-se os fundamentos decisórios emanados dos votos dos Ministros Carlos Ayres Britto, Luiz Fux e Celso de Mello, cujas linhas argumentativas, embora partam de premissas metodológicas distintas, convergem em direção ao núcleo dos direitos fundamentais, consignando que os princípios da igualdade material e da não discriminação por orientação sexual vedam o tratamento jurídico diferenciado a modelos familiares diversos.

Em um segundo momento, avalia-se a eficácia irradiante desse julgado no âmbito do Direito Civil e das Sucessões, com especial ênfase na extensão dos direitos sucessórios, previdenciários e do direito à adoção conjunta, culminando no advento da Resolução nº 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que sedimentou o casamento civil homoafetivo no ordenamento nacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A delimitação do objeto de estudo aos votos dos referidos magistrados justifica-se pela riqueza hermenêutica e pela complementaridade teórica que oferecem à formação do precedente. O Ministro Carlos Ayres Britto, na condição de relator, estruturou sua fundamentação a partir de uma hermenêutica constitucional humanista, deduzindo a proteção à homoafetividade diretamente do direito fundamental à liberdade e da busca da felicidade. O Ministro Luiz Fux ampliou o espectro analítico ao aplicar o controle de convencionalidade, integrando à discussão a jurisprudência das Cortes Internacionais de Direitos Humanos, o que evidencia o diálogo entre cortes e o fenômeno do transconstitucionalismo.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E JURÍDICA

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) representou uma ruptura paradigmática na história do constitucionalismo pátrio, ao erigir a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CRFB/88) como vetor axiológico central e fundamento do Estado Democrático de Direito.

Esse giro biocêntrico e principiológico inaugurou um processo gradual de superação do positivismo exegético, pavimentando o caminho para a máxima efetividade dos direitos fundamentais e para o reconhecimento do pluralismo social.

Nesse cenário de transição para o pós-positivismo, o julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, ocorrido em 5 de maio de 2011, consolidou-se como um dos principais marcos da jurisdição constitucional brasileira. Ao equiparar o regime jurídico das uniões estáveis homoafetivas ao das uniões heteroafetivas, o Supremo Tribunal Federal (STF) não apenas suprir uma omissão inconstitucional histórica, mas também operou uma verdadeira mutação constitucional do artigo 226, § 3º, da Carta Magna, redefinindo o conceito de entidade familiar sob uma perspectiva eudemonista e socioafetiva.

Por sua vez, o Ministro Celso de Mello aprofundou a construção dogmática ao recorrer ao método da interpretação conforme a Constituição, fixando os limites da função contramajoritária da Suprema Corte na tutela das minorias estigmatizadas diante da inércia do Poder Legislativo.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, pautada na pesquisa jurídico-teórica e documental do acórdão paradigma, em diálogo com as principais matrizes doutrinárias do Direito Constitucional e do Direito de Família contemporâneos.

A relevância da pesquisa transcende o dogmatismo formal, justificando-se pelos reflexos no plano da eficácia social das normas jurídicas. Mais do que uma mera reconfiguração hermenêutica, a atribuição de eficácia erga omnes e efeito vinculante ao reconhecimento do pluralismo afetivo-familiar representa a materialização do princípio da vedação ao retrocesso social.

Contudo, a consolidação dessa conquista requer constante vigilância acadêmica. Impõe-se investigar as barreiras remanescentes na práxis jurídica, mapear as resistências institucionais e aferir a necessidade de reformas legislativas que confiram estabilidade ao arcabouço protetivo existente.

É sob essa linha de investigação que este estudo se desenvolve. Nas seções subsequentes, delimita-se o contexto processual das ações sob análise, perscrutam-se as nuances teórico-argumentativas dos votos selecionados e, por fim, sopesam-se os impactos concretos e os desafios contemporâneos para a efetivação da igualdade no cenário do Direito de Família brasileiro.

Até 2011, o ordenamento jurídico brasileiro ainda não reconhecia expressamente as uniões homoafetivas como entidades familiares. Embora a Constituição de 1988 tenha consagrado princípios como a dignidade da pessoa humana e a igualdade, a ausência de menção específica a essas relações produzia um vácuo jurídico. Essa lacuna excluía tais casais da tutela legal assegurada às demais formas de convivência familiar, mantendo-os à margem do reconhecimento institucional e da proteção estatal.

O Código Civil de 2002, ao definir os parâmetros da união estável no artigo 1.723, limitava seu reconhecimento às relações entre "homem e mulher". Essa redação serviu de base para interpretações excludentes, que negavam às uniões homoafetivas o mesmo amparo legal concedido às demais formas de convivência fami-

liar. Com isso, consolidou-se um vazio normativo que afetava diretamente milhares de pessoas. Tratava-se de vínculos construídos com afeto, estabilidade e compromisso público — com inequívoca intenção de constituir família —, mas que, pela ausência de respaldo jurídico, permaneciam invisíveis perante a ordem legal.

Entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, passou a emergir no Brasil uma leitura mais inclusiva do papel da Constituição na legitimação de diferentes formas de afeto e arranjos familiares. Essa perspectiva buscava alinhar o Direito à realidade social, valorizando princípios como a igualdade, o respeito e a dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, o debate sobre as uniões homoafetivas passou a questionar, de modo mais direto, a ausência de reconhecimento legal dessas relações. A não inclusão jurídica deixou de ser compreendida apenas como lacuna normativa e passou a ser analisada como perpetuação de preconceitos estruturais enraizados nas instituições formais da sociedade. Apesar dessa mudança de paradigma, persistia significativa resistência em diversos setores do universo jurídico, sobretudo nos segmentos mais conservadores, o que tornava a conquista de direitos um processo complexo, gradual e marcado por disputas interpretativas.

Durante longo período, as uniões homoafetivas permaneceram sem reconhecimento específico na legislação brasileira. A ausência de normas que regulassem essas relações foi frequentemente justificada por argumentos vinculados à moralidade dominante ou a padrões culturais tradicionais. Mesmo com o avanço das discussões sociais e a mobilização de diversos grupos organizados, o Congresso Nacional permaneceu inerte diante da necessidade de conferir visibilidade jurídica e proteção estatal a essas famílias.

O silêncio legislativo em relação às uniões homoafetivas configurou mais do que uma simples omissão técnica: refletiu a persistência de uma resistência institucional ao reconhecimento dessas formas de convivência como legítimas no âmbito constitucional, apesar de a Constituição de 1988 já estabelecer dignidade, igualdade e pluralismo familiar como fundamentos essenciais da democracia brasileira.

Mesmo diante desse conjunto de valores, prevaleceu por longo tempo uma interpretação estritamente literal da expressão "homem e mulher", presente na redação constitucional relativa à união estável. Essa leitura restritiva bloqueava o acesso de casais homoafetivos a direitos fundamentais, desconsiderando interpretações mais abrangentes e coerentes com os avanços sociais e com a matriz inclusiva da Constituição.

Diante dessa lacuna legislativa, coube ao Supremo Tribunal Federal exercer sua função de guardião da Constituição e assegurar a efetividade concreta dos direitos fundamentais. Ao assumir esse protagonismo institucional, o STF afirmou que nenhuma forma de afeto compatível com a dignidade humana pode ser excluída da tutela jurídica. Além disso, diante da omissão legislativa, compete ao Judiciário preencher o vazio normativo com fundamento nos direitos fundamentais e nos compromissos constitucionais do Estado Democrático de Direito.

Essa postura ganhou força gradualmente, diante da falta de iniciativa do Legislativo e da ausência de políticas públicas voltadas à proteção das relações homoafetivas. Inicialmente, a atuação judicial surgiu por meio de demandas individuais, nas quais cidadãos buscavam assegurar direitos como pensão por morte, herança e benefícios previdenciários. As decisões, contudo, variavam significativamente: algumas eram favoráveis, enquanto outras eram negadas com base em interpretações rigorosas da lei ou em argumentos de natureza moral. Esse cenário evidenciava a urgência de consolidar entendimentos e garantir maior segurança jurídica a esses vínculos.

Com o tempo, evidenciou-se que o Judiciário precisava atuar não apenas como intérprete da lei, mas também como guardião dos valores constitucionais e dos direitos fundamentais.

Os tribunais passaram a adotar compreensão mais atenta às transformações sociais e, mesmo diante da ausência de legislação específica, reconheceram a validade jurídica das uniões homoafetivas, especialmente no campo dos direitos patrimoniais e previdenciários. Essa atuação reforçou o papel do Poder Judiciário como mediador da justiça social, reafirmando que a Constituição não constitui apenas um conjunto de normas estáticas, mas um instrumento vivo, destinado a acompanhar as dinâmicas da sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Como destaca Carvalho Netto (2003a, p. 282-283), o constitucionalismo só se realiza efetivamente quando institucionaliza valores como democracia, pluralismo e cidadania plena. Caso contrário, torna-se sinônimo de despotismo e autoritarismo. Nessa perspectiva, a verdadeira democracia vai além da vontade da maioria: ela se concretiza ao estabelecer limites constitucionais que garantem a proteção das minorias e asseguram o respeito à diversidade.

A atuação dos tribunais no reconhecimento e na garantia dos direitos das uniões homoafetivas insere-se justamente nesse horizonte: trata-se de manifestação institucional de adesão a um constitucionalismo comprometido com a justiça, a liberdade e a inclusão social. O processo de judicialização que se seguiu não representou apenas uma estratégia jurídica, mas também um instrumento concreto de afirmação identitária, conquista de reconhecimento e enfrentamento de exclusões históricas.

Foi nesse contexto que chegaram ao Supremo Tribunal Federal duas ações de elevada relevância jurídico-constitucional: a ADPF 132, voltada à regularização funcional de servidores públicos em relacionamentos homoafetivos, e a ADI 4277, que pleiteava o reconhecimento legal dessas uniões como parte legítima da estrutura familiar brasileira, em igualdade de condições com as relações entre homem e mulher.

AS AÇÕES ADI 4277 E ADPF 132: OBJETO E TRAJETÓRIA

A ausência de lei que reconhecesse expressamente a união homoafetiva como entidade familiar conduziu a questão ao Supremo Tribunal Federal por meio de ações constitucionais de relevante impacto. Em 2009, a Procuradoria-Geral da República ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4277, buscando a reinterpretação do artigo 1.723 do Código Civil. A pretensão consistia em assegurar que a união estável pudesse abranger também casais homoafetivos, conferindo-lhes os mesmos direitos e deveres atribuídos às uniões entre homem e mulher.

Paralelamente, o Estado do Rio de Janeiro ajuizou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132, motivado por casos concretos que evidenciam a desigualdade jurídica enfrentada por servidores públicos estaduais em uniões homoafetivas. Esses profissionais eram impedidos de acessar benefícios funcionais e previdenciários garantidos a casais heteroafetivos, revelando uma situação de exclusão institucional.

Embora tivesse escopo mais específico, a ação continha reivindicação de elevada importância: o reconhecimento dessas uniões como configurações familiares legítimas, respaldadas pelos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do respeito à diversidade. Assim, ainda que decorrente de demandas pontuais, a ADPF 132 inseriu-se em movimento mais amplo de afirmação jurídica e social das relações homoafetivas no Brasil.

Essas ações foram fundamentadas nos dispositivos constitucionais que regulam o controle concentrado de constitucionalidade, com base nas Leis nº 9.868/1999 e nº 9.882/1999. Mais do que disputas jurídicas individualizadas, representaram tentativa institucional de corrigir uma lacuna histórica e de harmonizar o Direito brasileiro com os valores estruturantes da Constituição. Ao chegar ao STF, essas demandas assumiram dimensão coletiva e transformadora, pois a decisão da Corte teria alcance geral e se converteria em marco relevante para a igualdade e o reconhecimento da pluralidade familiar.

Durante o julgamento da ADI 4277, a Procuradoria-Geral da República defendeu que restringir o conceito de união estável apenas a casais formados por "homem e mulher" contrariava diretamente os valores fundamentais da Constituição. Essa interpretação restritiva afastava princípios essenciais, como a igualdade, a dignidade da pessoa humana e o direito à não discriminação. A pretensão consistia em reconhecer como entidade familiar qualquer relação marcada pelo afeto legítimo, independentemente da orientação sexual das pessoas envolvidas.

Na ADPF 132, por sua vez, o Estado do Rio de Janeiro apresentou situação concreta de desigualdade jurídica: servidores públicos em uniões homoafetivas eram impedidos de receber os mesmos benefícios assegurados a seus colegas heteroafetivos. Essa diferença de tratamento não apenas produzia injustiça material, como também violava o princípio da isonomia, fundamento do sistema constitucional brasileiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Durante o julgamento, diversas instituições da sociedade civil se manifestaram como amici curiae, isto é, partes interessadas que contribuem com informações relevantes para a decisão. Entre elas, estavam entidades ligadas à promoção dos direitos LGBTQIA+, à proteção da família e aos direitos humanos, que reforçaram a ideia de que excluir juridicamente as uniões homoafetivas significava perpetuar preconceitos e desigualdades históricas.

Por outro lado, a tramitação das ações no Supremo também despertou reações contrárias. Entre as manifestações públicas, destacou-se a posição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que defendeu uma interpretação estrita da Constituição, sustentando que o reconhecimento da união estável estaria limitado às relações entre "homem e mulher". Para a entidade, qualquer alteração desse entendimento exigiria atuação direta do Poder Legislativo, e não decisão judicial, sinalizando resistência ao protagonismo do Judiciário nesse campo de direitos civis.

O embate de ideias em torno das uniões homoafetivas demonstrou que a discussão ultrapassava os limites do Judiciário e mobilizava diferentes segmentos da sociedade brasileira. Diante desse cenário de posições divergentes, o Supremo Tribunal Federal precisou se posicionar não apenas sob a ótica jurídica, mas também com responsabilidade institucional diante dos efeitos sociais da decisão.

Considerando que ambas as ações — ADPF 132 e ADI 4277 — tinham como núcleo central o reconhecimento das uniões homoafetivas como parte legítima da estrutura familiar, o Ministro Carlos Ayres Britto, relator das duas, optou por reuni-las em uma mesma tramitação no STF. Essa decisão revelou a compreensão da Corte acerca da urgência e da relevância do tema. A reunião dos processos demonstrou que a questão constitucional envolvida era única: garantir igualdade de direitos e valorizar a diversidade das configurações familiares que compõem o tecido social brasileiro.

A atuação do Supremo Tribunal Federal nas ações que reconheceram a união estável homoafetiva como entidade familiar revela o exercício pleno de sua função constitucional de guardião dos princípios fundamentais, conforme previsto no artigo 102 da Constituição Federal de 1988. Ao interpretar o artigo 226 — que define a família como base da sociedade e prevê sua proteção especial pelo Estado —, o STF adotou uma leitura sistêmica e inclusiva, entendendo que o texto constitucional não se limita a modelos tradicionais, mas abrange diferentes formas legítimas de afeto e convivência.

Ao assumir o julgamento da ADI 4277 e da ADPF 132, o Supremo Tribunal Federal foi além do exercício formal de sua competência: reafirmou seu compromisso com a efetividade dos direitos fundamentais e corrigiu uma lacuna histórica na proteção constitucional. A decisão não se restringiu aos autos, pois seus efeitos se estenderam à sociedade como um todo, com força vinculante e alcance nacional. Ao ampliar o conceito de família, a Corte garantiu direitos fundamentais a grupos que, por longo período, permaneceram à margem das políticas públicas e das garantias legais.

Nesse mesmo sentido, Bonavides (2003, p. 542) ressalta que cabe ao STF preservar a essência das instituições constitucionais, impedindo sua erosão ou esvaziamento, sob pena de comprometer a própria estrutura democrática. A família, considerada em sua diversidade de formas e vínculos afetivos, representa justamente essa instituição vital, cuja proteção exige atenção integral e sensibilidade diante das transformações sociais contemporâneas.

A decisão de julgar as duas ações em conjunto revelou também uma estratégia institucional. Ao integrar os processos, o STF não apenas acelerou a tramitação e reforçou a segurança jurídica, como também garantiu que o entendimento construído fosse harmônico e coerente. Mais do que solução técnica, tratou-se de resposta constitucional a uma demanda que ultrapassava o plano jurídico e alcançava esferas sociais, culturais e políticas do cotidiano brasileiro.

FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS RELEVANTES

A análise das decisões do Supremo Tribunal Federal na ADI 4277 e na ADPF 132 revela que o reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar legítima ultrapassou os limites da técnica jurídica: representou afirmação institucional dos valores essenciais que estruturam a Constituição de 1988. Princípios

como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e o respeito à pluralidade das formas de organização familiar constituíram os pilares dessa mudança histórica.

Ao fundamentar sua decisão nesses valores, o STF reiterou que vínculos constituídos com afeto, compromisso e respeito mútuo merecem proteção plena, independentemente da orientação sexual das pessoas envolvidas. Trata-se de postura coerente com os avanços sociais, com a valorização da diversidade e com o papel transformador do Direito na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A dignidade da pessoa humana constitui mais do que um princípio jurídico: configura o alicerce do constitucionalismo brasileiro desde a promulgação da Carta de 1988. Longe de representar abstração retórica, confere sentido aos demais direitos e garantias da democracia. Dela emanam as proteções à liberdade, à igualdade e à valorização da diversidade em uma sociedade plural.

No julgamento conjunto da ADI 4277 e da ADPF 132, o Ministro Carlos Ayres Britto ressaltou que a ordem constitucional democrática é incompatível com critérios normativos discriminatórios. Excluir casais homoafetivos do conceito de família significa negar-lhes não apenas direitos jurídicos, mas também reconhecimento institucional no tecido social e jurídico.

Reconhecer diferentes formas de constituição de vínculos familiares não representa concessão estatal, mas exigência decorrente da própria ordem constitucional. A dignidade impõe não apenas a remoção de obstáculos formais, mas também a criação de condições institucionais que garantam às pessoas uma vida pautada pelo respeito, pela liberdade e pela igualdade material.

A igualdade, por sua vez, figura como um dos pilares centrais da Constituição de 1988. Ao declarar que todos são iguais perante a lei, sem qualquer distinção, a Carta não formula apenas uma afirmação retórica: impõe ao Estado o dever de combater toda forma de exclusão e discriminação, seja ela relacionada à origem, à cor, à idade, ao gênero, à orientação sexual ou à religião.

O compromisso da Constituição com a construção de uma sociedade justa e plural aparece de forma explícita ao afirmar que promover o bem de todos e combater preconceitos constitui um dos objetivos fundamentais da República. Não basta assegurar direitos de maneira genérica no plano normativo; é preciso garantir que esses direitos se tornem realidade concreta na vida de todos os cidadãos, inclusive daqueles que, historicamente, foram excluídos das políticas públicas e da proteção institucional.

Durante o julgamento que discutiu o reconhecimento jurídico das uniões homoafetivas com as famílias legítimas, o ministro Luiz Fux chamou atenção para a responsabilidade do Estado de impedir que estigmas ou estereótipos se convertam em critérios normativos. Ao negar direitos com base em preconceitos, o país não apenas falha em proteger, mas também formaliza a desigualdade e compromete os pilares democráticos que sustentam o ordenamento constitucional.

A igualdade deve ultrapassar a mera formalidade jurídica. Para ser efetiva, precisa considerar vulnerabilidades e trajetórias marcadas por exclusão e preconceito. Garantir direitos não significa apenas permitir seu acesso; exige assegurar que todas as pessoas possam exercê-los plenamente, com dignidade e em condições reais de liberdade. Esse é o caminho para uma justiça que reconhece a diversidade humana e a incorpora como elemento essencial da construção democrática.

A Constituição Federal trata a família como fundamento da sociedade e lhe garante proteção especial por parte do Estado. Em um de seus dispositivos, menciona expressamente a união estável entre homem e mulher como uma das formas familiares que merecem amparo legal. No entanto, essa referência não deve ser interpretada como exclusão, mas como exemplificação entre outras configurações possíveis. A proteção constitucional à família deve acompanhar a multiplicidade de arranjos afetivos que refletem a realidade social, sem limitar, negar ou hierarquizar vínculos com base em padrões únicos.

Ao julgar a ADI 4277 e a ADPF 132, o Supremo Tribunal Federal firmou o entendimento de que a Constituição não prevê um único modelo de família. O texto constitucional deve ser interpretado em sintonia com seus princípios estruturantes, como a dignidade da pessoa humana e a igualdade, que reforçam o reconhecimento de diversas formas legítimas de afeto e convivência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nessa perspectiva, as uniões homoafetivas também integram o conjunto de relações familiares merecedoras de proteção constitucional. Qualquer interpretação que exclua esses vínculos confronta diretamente os valores democráticos que estruturam o ordenamento jurídico brasileiro. Afinal, a família define-se pelos laços de afeto, solidariedade e pelo projeto comum de vida, e não pelo gênero das pessoas envolvidas.

Ao reconhecer essa realidade, o Supremo Tribunal Federal reafirmou que a proteção familiar deve abranger todas as formas legítimas de convivência afetiva. Cabe ao Estado assegurar respeito, segurança jurídica e pleno exercício de direitos a todos os modelos de família. Essa decisão representou avanço significativo ao aproximar o conceito jurídico de família da realidade social brasileira, tornando o Direito mais inclusivo e conectado aos valores constitucionais contemporâneos.

IMPACTOS PRÁTICOS DA DECISÃO NO DIREITO DE FAMÍLIA E DAS SUCESSÕES

Sob a égide do pós-positivismo, as uniões homoafetivas passaram a integrar, de forma definitiva, o rol das entidades familiares protegidas pelo Estado. Qualquer interpretação restritiva que exclua tais vínculos do texto constitucional incorre em inequívoca violação ao bloco de constitucionalidade e ao princípio democrático. O elemento integrador do moderno conceito de família deslocou-se do binômio biologia-procriação para os paradigmas da socioafetividade, do eudemonismo e da solidariedade recíproca, consagrando o afeto como valor jurídico dotado de eficácia normativa, independentemente do gênero ou da identidade dos consortes.

Ao assentar essa premissa, o Supremo Tribunal Federal reconheceu que o artigo 226 da CRFB/88 veicula um rol meramente exemplificativo, e não taxativo. Compete ao Estado, por conseguinte, assegurar a máxima efetividade aos direitos subjetivos decorrentes dessas relações, equalizando o status ontológico de todos os arranjos familiares. Como adverte a doutrina de Maria Berenice Dias (2011), o julgamento unânime da ADI 4277 e da ADPF 132 coroou uma década de construção jurisprudencial pretoriana nos tribunais de base. Conquanto o acórdão não tenha operado a subsunção imediata ao instituto do casamento civil, fixou o efeito vinculante e a eficácia erga omnes que serviram de suporte dogmático para que o Conselho Nacional de Justiça, no exercício de sua competência normativa secundária, editasse a Resolução nº 175/2013. Referido ato normativo vedou expressamente aos oficiais de registro público a recusa de habilitação, de celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo, eliminando discriminações na esfera do direito registral. Os efeitos deletérios da omissão legislativa pretérita foram igualmente debelados em outros ramos dogmáticos do Direito Civil e Previdenciário.

No plano do Direito das Sucessões e do Regime de Bens, operou-se a incidência imediata das regras da comunhão parcial de bens (ex vi art. 1.725 do Código Civil), salvaguardando-se o direito à meação, à herança e ao direito real de habitação do companheiro supérstite, em estrita observância ao princípio da isonomia sucessória, posteriormente consolidado no Tema 495 de repercussão geral do STF.

No âmbito do Direito Previdenciário, consolidou-se o direito à pensão por morte junto ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e aos Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS), passando o parceiro a ostentar a condição de dependente de primeira classe, com dependência econômica presumida. Além disso, viabilizou-se sua imediata inclusão como dependente em contratos de planos privados de assistência à saúde.

No campo do Direito Assistencial e das Relações de Parentesco, a jurisprudência consolidou o pleno direito à adoção conjunta por casais homoafetivos. Esse entendimento fundamenta-se nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da prioridade absoluta e do melhor interesse da criança e do adolescente (art. 227, CRFB/88), rechaçando óbices preconceituosos de natureza biológica ou religiosa e garantindo o direito à filiação pluriparental e ao registro civil fidedigno da parentalidade socioafetiva.

A despeito da solidez dos avanços conquistados, setores refratários à evolução dos direitos civis manejaram insurgências político-institucionais na tentativa de mitigar os efeitos da Resolução nº 175 do CNJ e obstaculizar o reconhecimento pleno dessas entidades. Contudo, tais pretensões esbarram na firme postura contramajoritária do Supremo Tribunal Federal. A Suprema Corte tem reiteradamente obstado retrocessos com esteio no princípio da proibição do retrocesso social, reafirmando que o núcleo essencial dos direitos fundamentais e a proteção de minorias estigmatizadas não podem ser vulnerados por maiorias parlamentares conjunturais nem submetidos ao espectro de barganhas políticas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: ATIVISMO JUDICIAL E A NECESSIDADE DE ADENSAMENTO LEGISLATIVO

A virada paradigmática operada no Direito de Família brasileiro pelas decisões na ADI 4277 e na ADPF 132 denota transformação social catalisada pela jurisdição constitucional. Ao suprir a histórica inércia do Poder Legislativo, o STF procedeu a uma interpretação evolutiva, erigindo o projeto de vida em comum, o eudemonismo e a cooperação mútua ao cerne da tutela jurídica estatal.

Esse fenômeno traduz a passagem do modelo de família patriarcal e patrimonial para o pluralismo familiar, conferindo densidade normativa material aos ditames de igualdade e dignidade inscritos no Texto Constitucional de 1988. Nessa perspectiva, a atuação da Suprema Corte consubstancia hipótese legítima de ativismo judicial responsável ou, mais precisamente, de exercício de sua função contramajoritária. Diante de uma mora legislativa persistente — que expunha contingente expressivo da população a situação de vulnerabilidade jurídica e desproteção patrimonial —, o Poder Judiciário atuou nos estritos termos do artigo 102, caput, da CRFB/88.

A guarda da Constituição impõe ao Tribunal o dever de tutelar o feixe de garantias fundamentais das minorias diante da tirania das maiorias ou da apatia parlamentar, resguardando a integridade axiológica do sistema de direitos. Malgrado a relevância incontestável da decisão da Corte, a judicialização em massa de demandas estruturais de direitos humanos revela limites institucionais intrínsecos, que impedem considerar o ativismo judicial como solução institucional suficiente. O ordenamento jurídico pátrio ainda se ressente da ausência de positivação formal em legislação infraconstitucional ordinária.

A estabilização das relações jurídicas demanda a atuação do Poder Legislativo para editar diplomas legais específicos que regulamentem, com minúcia técnica e sistematicidade, os reflexos registrais, patrimoniais, previdenciários e sucessórios das uniões homoafetivas. A sedimentação do direito em estatutos normativos próprios atenua o risco de flutuações jurisprudenciais e confere maior segurança jurídica aos jurisdicionados.

Ademais, a mera declaração de constitucionalidade e a produção de normas técnico-jurídicas revelam-se insuficientes quando desacompanhadas de um arranjo estruturado de políticas públicas afirmativas. O pleno exercício da cidadania pela população LGBTQIAPN+ e a chancela fática à pluralidade dos modelos familiares reclamam a intervenção do Estado por meio de ações transversais nas esferas educacional, cultural, laboral e de saúde pública.

O combate ao preconceito institucionalizado e a desconstrução de matrizes discriminatórias exigem uma atuação que extrapola a dogmática dos tribunais. A eficácia social de uma norma somente se concretiza quando os comandos abstratos fixados pela Suprema Corte se convertem em práticas cotidianas de respeito, acolhimento e ausência de violência no tecido social, transmutando a igualdade estritamente formal em igualdade material e vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo demonstra que a decisão do Supremo Tribunal Federal, proferida em 2011, representou marco jurídico relevante para o reconhecimento da diversidade familiar no Brasil. Ao afirmar que casais homoafetivos têm direito à mesma proteção jurídica conferida aos demais arranjos familiares, o STF promoveu avanço relevante no processo de consolidação de uma sociedade mais igualitária, na qual o afeto e a dignidade das pessoas ocupam o centro das relações familiares, sem subordinação exclusiva a modelos tradicionais.

A análise dos votos proferidos pelos ministros envolvidos demonstra posicionamento institucional firme do Supremo Tribunal Federal: mais do que interpretar dispositivos legais, compete ao Judiciário assegurar que os valores constitucionais — como respeito, inclusão e igualdade — se traduzam em medidas concretas e efetivas. Diante da omissão do Legislativo, coube ao STF exercer seu papel de guardião dos direitos fundamentais, estendendo proteção a grupos historicamente excluídos do reconhecimento normativo e institucional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Embora avanços relevantes tenham sido conquistados, persistem desafios. Famílias homoafetivas ainda enfrentam inseguranças jurídicas e obstáculos institucionais que dificultam o pleno exercício de seus direitos. Por isso, impõe-se que o Congresso Nacional avance na produção de normas claras, abrangentes e sem brechas que permitam interpretações excludentes. Da mesma forma, políticas públicas voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento do preconceito devem ser implementadas de maneira consistente, alcançando espaços como escolas, instituições públicas e contextos de convivência social cotidiana.

A trajetória de reconhecimento da união estável homoafetiva no Brasil evidencia o potencial do Direito como instrumento de inclusão. Contudo, essa inclusão somente se completará quando as decisões judiciais estiverem acompanhadas de transformações culturais e institucionais profundas. Somente assim será possível garantir que cada pessoa, independentemente da orientação sexual, possa constituir sua família com afeto, proteção jurídica e legitimidade social.

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste estudo permite concluir que o julgamento conjunto da ADI 4277 e da ADPF 132 pelo Supremo Tribunal Federal, em maio de 2011, consolidou-se como um dos marcos mais relevantes de virada paradigmática na história do Direito de Família e das Sucessões no Brasil.

A redemocratização inaugurada pela CRFB/88 exigia a superação de dogmas anacrônicos e eivados de preconceitos históricos, cuja permanência no plano da interpretação literal das normas condenava milhares de arranjos familiares à invisibilidade jurídica e à consequente vulnerabilidade material.

Respondendo diretamente ao problema de pesquisa formulado, constata-se que a técnica da mutação constitucional aplicada pelo Supremo Tribunal Federal foi o instrumento hermenêutico adequado e legítimo para romper o formalismo exegético do artigo 226, § 3º, da Carta Magna. Diante de um texto que mencionava expressamente o binômio homem-mulher, a Corte soube distinguir o texto da norma — premissa basilar do pós-positivismo —, operando uma interpretação evolutiva.

Confirmou-se, portanto, a hipótese de trabalho: a literalidade do dispositivo constitucional gerava uma lacuna axiológica insustentável frente ao núcleo essencial dos direitos fundamentais. A atuação do STF como poder constituinte difuso justificou-se para alinhar a Constituição aos imperativos éticos e sociológicos da contemporaneidade, erigindo o afeto, a solidariedade e o eudemonismo como vetores de conformação familiar.

A análise minuciosa evidenciou a complementaridade teórica dos votos condutores. O Ministro Carlos Ayres Britto forneceu a necessária guinada humanista e libertária; o Ministro Luiz Fux universalizou o debate por meio do diálogo de cortes e do controle de convencionalidade; e o Ministro Celso de Mello conferiu densidade dogmática ao delimitar as balizas da função contramajoritária no Estado Democrático de Direito.

Juntos, fixaram entendimento com eficácia erga omnes e efeito vinculante, que não apenas tutelou a dignidade das minorias estigmatizadas, mas também desencadeou eficácia irradiante imediata por todo o ordenamento jurídico, viabilizando conquistas práticas subsequentes, como o casamento civil via Resolução nº 175/2013 do CNJ, a isonomia sucessória e previdenciária e o pleno direito à adoção conjunta. Por fim, cumpre sinalizar que, embora a atuação judicial do STF tenha sido adequada diante da persistente e inconstitucional mora do Poder Legislativo, o ativismo judicial não deve ser interpretado como substituto definitivo da atividade legiferante ordinária.

Os limites institucionais do Poder Judiciário impõem que o avanço conquistado seja chancelado e detalhado por reformas legislativas formais, capazes de conferir estabilidade e segurança jurídica ao sistema protetivo. Ademais, a igualdade formal declarada pelas altas cortes apenas se converterá em igualdade material e vivida mediante o desenho e a execução de políticas públicas transversais que combatam o preconceito sistêmico.

A proteção jurídica das relações homoafetivas, amparada pelo princípio da proibição do retrocesso social, constitui garantia essencial da cidadania. Por isso, exige vigilância acadêmica e social permanente, a fim de assegurar que a dignidade humana seja efetivamente reconhecida em todas as formas de família.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4277/DF e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 132/RJ.** Voto do Ministro Carlos Ayres Britto (Relator). Brasília, DF, 5 maio 2011. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adi4277.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4277/DF e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 132/RJ.** Voto do Ministro Luiz Fux. Brasília, DF, 5 maio 2011. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adi4277lf.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4277/DF e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 132/RJ.** Voto do Ministro Celso de Mello. Brasília, DF, 5 maio 2011. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/integra-do-voto-do-ministro-celso-de-mello-sobre-uniao-homoafetiva/. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. **Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil e conversão de união estável em casamento de pessoas do mesmo sexo. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 15 maio 2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1738. Acesso em: 9 jul. 2025.

CARVALHO NETTO, Menelick. **A Constituição da Europa.** In: SAMPAIO, José Adércio Leite (Coord.). Crise e desafios da Constituição: perspectivas críticas da teoria e das práticas constitucionais brasileiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2003a. p. 281–289.

DIAS, Maria Berenice. A homoafetividade saiu do armário. Disponível em: https://berenicedias.com.br/a-homoafetividade-saiu-do-armario/. Acesso em: 10 jul. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR FRENTE A GESTÃO DO SABER E OS ESTILOS DA APRENDIZAGEM

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista UNIP (2012); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil CEI Jardim Colonial.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O papel do professor é harmonizar condições para a aprendizagem, por meio da coordenação do conteúdo adequado, das finalidades de aprendizagem, das estratégias de ensino e de avaliação, de como irá estabelecer e desempenhar a sua atividade docente, bem como conduzir e supervisionar o seu desenvolvimento, sustentar a integração, o prosseguimento da estrutura de participação social e do trabalho acadêmico no transcorrer da mesma. No processo de ensino-aprendizagem o professor é a pessoa capaz de determinar se seus alunos irão atingir os objetivos educacionais ou não. Conhecendo bem os seus alunos, o professor conseguirá identificar qual o método ou o conjunto de métodos que poderão ser aplicados no processo para proporcionar melhores desempenhos. Por sua vez, quando os alunos têm conhecimento dos estilos dos professores e das disciplinas que irão cursar, podem se prevenir quanto a estratégias de aprendizagem que eventualmente terão que adotar para garantir um bom desempenho. O presente estudo tem como objetivo mostrar que qualquer que seja a metodologia de ensino adotada, não há como utilizar ou dar maior importância a uma exclusiva maneira, pois se um professor se limitar a somente uma técnica, o resultado obtido poderá não ser confiável e ficando por consequência restrito a um momento exclusivo e uma única forma de aferir o conhecimento do aluno.

Palavras-chave: Estilos; Aprendizagem; Ensino; Avaliação; Professor; Aluno.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O processo de ensino consiste na resposta às exigências do processo de aprendizagem, no qual o acompanhamento do desempenho do aluno e os fatores que influenciam esse desempenho tornam-se importantes para direcionar esforços em alternativas que permitam o aumento da eficácia e eficiência do aprendizado.

O objetivo é mostrar que os alunos possuem características diferentes e, dessa forma, aprendem de maneira diferente, cada um por meio de um estilo específico. Os estilos de aprendizagem são um conjunto de preferências na forma de receber e processar a informação.

O estudo coloca o professor no contexto de uma prática libertadora, para que ele seja capaz de provocar mudanças e para que seu aluno não seja um mero espectador da história de seu povo.

Assim, um dos objetivos específicos deste estudo, é reconhecer a importância política do professor, neste momento histórico, marcado pela emergente conscientização política do povo, num sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão.

A inclusão do professor no contexto da prática libertadora é importante, na medida em que este dá sentido a uma prática educativa, que estimula a participação livre e crítica dos alunos.

Ao analisar criticamente o enfoque da temática devem-se considerar questões que são intrínsecas ao sistema educativo que afetam profundamente a relação professor-aluno, como o autoritarismo que ainda persiste na relação, constituído por um modelo educativo com um forte vínculo de dependência e hierarquia que geram tantas ambiguidades em relação à avaliação.

A justificativa da temática está em mostrar a importância na possibilidade de permitir a discussão sobre o assunto para propiciar ao professor-educador de ensino superior.

Uma participação politicamente competente, que oriente seus alunos rumo à transformação, pois quando os professores conhecem e respeitam os estilos de aprendizagem de seus alunos, se verifica aumento de aproveitamento acadêmico e decréscimo de problemas de ordem disciplinar, bem como melhores atitudes em relação à instituição. Os pressupostos teóricos foram obtidos pela leitura de livros, artigos apresentados em sala de aula, bem como outros artigos, visando à montagem do artigo.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Santos, Bariani e Cerqueira (2000) ressaltam que "há possibilidades de se tirar proveito educacional da avaliação dos estilos de pensar e aprender, tanto no sentido de se obter vantagens dos potenciais identificados, como no enfrentamento dos limites percebidos".

Esses autores concluem, em seu trabalho, que a aprendizagem é algo construído, que as estratégias de aprender estão relacionadas ao estilo pessoal de cada um e que, para o professor ser capaz de auxiliar seus alunos, seria recomendável que nos cursos de formação de professores houvesse, no mínimo, uma introdução ao estudo da conceituação de estilos de aprendizagem, buscando prepará-los para conhecerem melhor seus alunos, bem como a si mesmos.

O fato de se conhecer o estilo de aprendizagem do aluno não reflete a sua adequação ou discordância para uma determinada matéria, curso ou profissão, mas ajuda a melhorar a aprendizagem na medida em que o professor sugere não só atividades que vão de encontro ao estilo preferencial de suas turmas, como do mesmo modo, a escolha de métodos instrutivos que desafiem outros estilos, a fim de estimular e fortalecer as dimensões menos desenvolvidas.

No processo de ensino-aprendizagem o professor é a pessoa capaz de determinar se seus alunos irão atingir os objetivos educacionais ou não. Conhecendo bem os seus alunos, o professor conseguirá identificar qual o método ou o conjunto de métodos que poderão ser aplicados no processo para proporcionar melhores desempenhos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por sua vez, quando os alunos têm conhecimento dos estilos dos professores e das disciplinas que irão cursar, podem se prevenir quanto a estratégias de aprendizagem que eventualmente terão que adotar para garantir um bom desempenho.

Desse modo, o estilo de aprender é um conceito muito importante, também, para os professores, porque reflete em sua maneira de ensinar. Frequentemente um professor tende a ensinar como ele gostaria de aprender, ou seja, ensinar de acordo com seu próprio estilo de aprendizagem.

Segundo Cerqueira (2000, p. 30) esse processo interno e inconsciente, na maioria dos professores, aflora e é analisado quando cada um deles tem a oportunidade de estudar e medir suas preferências de aprendizagem, que logo desembocam em preferências que modelaram o seu estilo de ensinar.

O processo de ensino consiste na resposta às exigências do processo de aprendizagem. Dessa forma, tão importante quanto a dedicação do professor ao ensino e às técnicas didáticas é o acompanhamento da aprendizagem do aluno (SANTOS, 2001).

Segundo a autora (idem, p.1), a prática correta do professor de ensino superior deve estar assentada sob três pontos principais: (1) "o conteúdo na área na qual é um especialista, (2) sua visão da educação, de homem e de mundo e (3) as habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula".

Oliveira Neto e Silva (2007) ampliam o conceito ao considerar que o processo ensino aprendizagem é identificado como aquele em que há o envolvimento do aluno, professor, assunto e instituição, no intuito de discutir e experimentar novas alternativas para o aumento da eficácia e eficiência do aprendizado.

Para Pantoja e Borges-Andrade (2009), o termo aprendizagem possui grande variedade de significados, sendo que, de forma geral, o termo faz referência a um processo de mudanças que ocorre no indivíduo envolvendo as dimensões afetiva, motora e cognitiva.

A interação social entre professor e aluno contribui efetivamente para o estímulo a mudanças de comportamento de forma mútua. Quando há uma interação recíproca os agentes se transformam mutuamente, em uma aquisição de conhecimentos. No ambiente escolar têm-se as oportunidades de vivenciar novas experiências que estimulam as mudanças de atitudes.

Machado (1999) considera importante analisar a relação professor-aluno numa perspectiva psicopedagógica na construção do ensino-aprendizagem tendo como elemento-chave a influência interpessoal visando à produção de mudanças comportamentais no educando.

Na visão de Perrenoud (1999) esta interação entre professor-aluno é fundamentada nas concepções de aprendizagem com base na busca contínua do conhecimento centrado nas situações-problemas e na mediação comunicativa entre professor e aluno. Desenvolvendo métodos educativos para a comunicação como mediação no estabelecimento de laços de convívio mútuos que possa criar no âmbito escolar uma sociabilidade.

A mediação certamente depende do nível de comunicação e confiança que o educador consegue transmitir à sala de aula. Ao mesmo tempo em que valoriza o processo comunicativo como mediação, pode-se avaliar as dificuldades da intervenção educativa na sala de aula.

Levando-se em consideração as ambiguidades e os paradoxos da comunicação em aula, não se pode deixar de analisar que a ação do professor poderá impedir, tanto quanto favorecer, aprendizagens.

Como o processo comunicativo é algumas vezes ambíguo, mesmo as melhores intenções, às vezes, têm efeitos perversos. Nem sempre o profissional pedagogo consegue expressar no conjunto das atividades educativas um tipo de comunicação que seja capaz de interagir nas regulações de aprendizagens.

Na educação, a comunicação é essencial para garantir o nível de interação que condiciona o aprendizado em consonância com o meio, que suscita um mundo novo de experiências e significações. Portanto a linguagem representa uma fonte de incursão no mundo da comunicação como mediação para se atingir uma meta educativa.

Assim, resta aos docentes utilizar de forma específica e metódica à comunicação em sala de aula, de preferência que ela esteja inserida em um projeto didático-pedagógico maior, com um grau intensivo de regulação a fim de obter os objetivos esperados no processo de aprendizagem.

As estratégias e táticas que podem dar excelentes resultados partem da escolha de como abordar um tema para interagir na sala de aula. Assim, uma das competências do professor deve ser o domínio de uma grande quantidade de estratégias e táticas para empregá-las para uma instrução eficiente. Para isto, o professor depende de uma formação e do uso direto da comunicação.

Alguns alunos estão ligados ao particular, ao imediatismo, à situação. O jovem, principalmente aquele que iniciou no nível superior, apresenta-se fragmentado, manipulado pela macroestrutura socioeconômica.

É comum o educando transferir essa dependência emocional, inevitável para uma dependência pessoal, tornando-se acomodado, alienado, sem perspectivas, embora insatisfeito, agressivo e revoltado. Como deverá agir o educador para restabelecer a interação? Como o professor poderia engendrar uma completa intervenção do aprendizado?

A competência do professor é uma das variáveis prováveis da eficácia da interação com pelo menos uma parte dos educandos, já que permanecem várias outras variáveis que sugerem espontaneamente nesta interação que compreendem também o comportamento do educando e sua empatia para interagir com o professor. Machado (1999, p. 19) expressa:

Os comportamentos sociais e verbais dos alunos também têm sido focalizados, embora em menor grau, e atualmente novas pesquisas têm surgido, como a análise da motivação dos alunos enquanto influenciada pelo processo interacional.

Considerando que, na relação entre formador e formando, o poder que o professor detém na sua tarefa de formar só o torna mais responsável, o trabalho sobre a pessoa do próprio professor deveria propiciar a consciência do impacto que a sua postura tem sobre o aluno.

Na visão de Patto (1997) "a relação do vínculo de dependência se constrói aos poucos desde o período da escola maternal, até a universidade quando o professor teme enfrentar dificuldades ao buscar modificar as ações pedagógicas".

A ressonância afetiva da relação professor-aluno tende a tornar-se inteligível para os protagonistas da relação, o que poderia contribuir para a melhoria da comunicação e, portanto, da aprendizagem entre eles.

Na educação, a comunicação é essencial para garantir o nível de interação que condiciona o aprendizado em consonância com o meio, que suscita um mundo novo de experiências e significações, portanto a linguagem representa uma fonte de incursão no mundo da comunicação.

Assim, resta aos docentes utilizar de forma específica e metódica à comunicação em sala de aula, de preferência que ela esteja inserida em um projeto didático-pedagógico maior, com um grau intensivo de regulação a fim de obter os objetivos esperados no processo de aprendizagem.

Os novos paradigmas educativos se confrontam com os desafios de criar alicerces sobre os quais os atos de educar e ser educado possa se dar de forma mais interativa e eliminar as práticas educativas tradicionais.

Considerando-se a importância das relações interpessoais em sala de aula, porque se o professor deseja ser também educador, no sentido lato da palavra, ele deve saber que a educação não se baseia apenas nos aspectos cognitivo ou intelectual, mas também no emocional e social.

E, por isso, muito mais do que transmitir e ajudar na construção do conhecimento, o professor precisará, principalmente, saber como fazer isso, que tipo de atmosfera afetiva criará em sala de aula, como receberá as colocações de seus alunos, como contribuirá para diminuir suas dificuldades, em suma, qual será o nível da qualidade das relações interpessoais que estabelecerá com seus alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para cumprir a função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, deve-se identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber, posicionando-se contra formas de ensino ditas tradicionais, nas quais cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento em uma versão considerada pronta.

Ao adotar uma nova postura diante do ensino, é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem daqueles que a frequentam. "A aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem" (POZO, 2002, p. 56).

A tendência para a aprendizagem é nata, iniciamos nosso processo de aprendizagem bem cedo, aprendemos mamar, falar, pensar e muitas outras coisas. Por volta de três anos já somos seres curiosos, capazes de construir as primeiras hipóteses.

Assim, a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos na nossa espécie e se certamente não estão ocorrendo, é porque existe uma razão, pois uma lei da natureza está sendo contrariada. Por isso, a aprendizagem escolar deve ser natural, espontânea e até mesmo prazerosa.

O aluno não pode ser considerado um ser passivo, cujo papel é apenas o de escutar, repetir e reter o conhecimento dado pelo professor. Na atualidade, o aluno é visto como alguém que contribui para sua aprendizagem de forma ativa: seleciona, assimila, interpreta e generaliza informações sobre seu meio físico e social.

Essa visão é radicalmente diferente da adotada por teorias tidas como tradicionais. A mudança na forma de compreender o papel do aluno implicou uma revolução na forma de conceber o ensino, alterando a postura do professor e da equipe gestora.

Antes, se ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada para seus alunos, agora se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento a ser conquistado, facilitando sua aprendizagem.

O principal é, pois, o de orientar e guiar as atividades dos alunos, fazendo com que aprendam, progressivamente, o que significam e representam os conteúdos escolares.

Aprender deixou de ser encarado como ato mecânico e repetitivo para ser entendido como um processo ativo, que requer a (re) construção tanto de novos conhecimentos como de formas de pensar e tomar decisões.

Também não se deve desconsiderar que o autoconceito do aluno influi em sua capacidade de aprender. Por isso é importante saber que cada um, com base nas interações com os outros, em especial com aqueles que são mais significativos, passa-se a conhecer suas possibilidades e seus limites e, também, valoriza-se alguns de seus aspectos e depreciam-se outros. Pode ainda, o autoconceito ser positivo ou negativo, e está também dessa maneira, estreitamente ligado à motivação para a aprendizagem.

A aprendizagem deve ser relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores. Para que as aprendizagens sejam significativas, é preciso que o educador saiba programar atividades e criar situações adequadas que permitam articular os vários conceitos de uma disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos.

Dessa forma, a articulação dos novos conhecimentos com os antigos forma uma estrutura cognitiva – uma forma de pensar sobre si ou sobre o real – mais sofisticada e complexa.

Conforme Nunes (2001), outro fator é entender que aprender motiva mais quando o aluno já tem alguma ideia do que está sendo ensinado e foi informado sobre como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida. Para o ensino se tornar efetivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É preciso que ele seja motivador – e ele é motivador quando tem significado para o aluno e que elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos, pois são sempre motivados por elogios e recompensas, porque estes estimulam a construção de um autoconceito positivo.

A aprendizagem vivenciada é duradoura, já que, sempre que os alunos têm a oportunidade de exercitar seus conhecimentos, aplicando-os em atividades práticas, a aprendizagem fica mais sólida e que as aprendizagens precisam se repetir para serem dominadas, mas a repetição deve se dar de forma interessante.

Certa dose de repetição é sempre necessária para fixar a aprendizagem. E se essa repetição for feita de forma variada, usando estratégias estimulantes e diversificadas, o aluno se manterá interessado.

Ainda de acordo com Nunes (2001), também é preciso considerar que a aprendizagem é mais sólida quando se conhecem os erros cometidos, pois, continuar a aprender depende da consciência que se tem da natureza dos erros cometidos.

Por isso, é importante que o educador analise a resposta do aluno, fornecendo-lhe indicações claras e precisas acerca do que errou e de por que errou.

Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor; o educador precisa identificar os modos pelos quais cada aluno se apropria do conhecimento: se de forma impulsiva ou reflexiva; de maneira flexível ou rígida; se consideram poucas ou muitas variáveis ao mesmo tempo.

Também considerar o "aprender a aprender" como fundamental para que o aluno conquiste autonomia para continuar aprendendo; é preciso que o aluno participe do processo de aprendizagem, adquira consciência do que sabe e perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – DO ALUNO E DO PROFESSOR

A necessidade de avaliar o processo de aprendizado dos alunos é uma etapa que para muitos professores universitários torna-se extremamente desagradável em virtude dos esforços a serem feitos pelos mesmos e como consequência reprovar adultos.

Entretanto a avaliação é parte integrante do processo contínuo de ensino e aprendizagem e através dela poder chegar à conclusão da real utilidade dos esforços despendidos pelo professor e alunos em suas atividades.

As provas e testes são, pois, fundamentalmente, procedimento didático de acompanhamento da aprendizagem, do diagnóstico e controle. Servem para determinar, de um lado, em que grau foram atingidos os objetivos fixados; de outro lado, a eficiência do ensino e das atividades planejadas e promovidas pelo professor.

Em outras palavras, as provas e testes são um instrumento de medida não só da aprendizagem dos alunos, mas também - e talvez, sobretudo - da eficiência do professor (BORDENAVE, 1999, p. 269).

Avaliar é sempre um desafio por envolver o acompanhamento passo a passo do processo de ensino e aprendizagem e sendo uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente deve ser aplicada da melhor maneira possível, objetivando o desenvolvimento do aluno durante o seu aprendizado.

Para Perrenoud e Luckesi, a avaliação da aprendizagem ainda se encontra num modelo classificatório, controlador e repressor, com intuito de verificar e medir o conhecimento explícito e implícito do aprendiz, numa ação autoritária e massificada.

A avaliação contínua numa perspectiva tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho, possibilitando a continuidade do processo de exclusão social. Segundo os autores, para que a avaliação escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético, terá de se situar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação (PERRENOUD, 1999, p. 11-15; LUCKESI, 2001, p.33-42).

Para Moretto (2002), existem alguns princípios que sustentam o pensamento em que a avaliação é vista como mais um momento privilegiado da construção do conhecimento. São eles:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.
- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. (p. 96).

Pensar a avaliação da aprendizagem com base nesses princípios é colocar no centro da discussão as políticas e práticas da avaliação e o modelo epistemológico que a sustenta.

É ter consciência política e ética sobre: qual é o modelo de avaliação da aprendizagem mais adequado? Quais conteúdos devem ser avaliados? Quais instrumentos e estratégias deverão ser utilizados? Os instrumentos dão conta do universo simbólico construído pelos aprendizes? Quais conteúdos devem ser priorizados? Que tomada de decisão será feita em função dessa avaliação?

A avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar.

Pensar avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem já se caracteriza, por si, uma contradição da prática educativa; por exemplo, é trabalhar um tema à luz da contextualização histórica e social, através de aulas dialógicas, e concretizar a avaliação em um momento único e isolado no final da unidade ou curso, dando preferências ao processo de memorização de fatos ou conceitos.

É importante ressaltar que a avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem não inviabiliza a questão pedagógica, mas coloca em cheque a concretude das discussões teóricas sobre os princípios da construção do conhecimento e a possibilidade da transformação da realidade e, sobretudo, expõe o conflito de interesses entre avaliador e avaliado e o poder de decisão nos encaminhamentos futuros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia aplicada e quanto aos fins, caracterizou-se por uma abordagem exploratória e descritiva do referencial teórico disponível sobre o assunto.

Os dados e informações obtidas foram analisados de forma analítica e os resultados encontrados conduzirão as respostas à problemática levantada. No tocante aos meios de investigação, realizou-se uma pesquisa bibliográfica.

Para Gil (1999, p. 65), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador que se assume parte do povo e com ele trabalha, não tem a ilusão de poder transformar o mundo, apenas por sua prática educativa.

O educador, por sua ação como sujeito da história, tem iniciativa revolucionária. "Quem sabe faz a hora não espera acontecer." O que deve fazer o educador comprometido com a mudança das condições de vida do seu povo? Não há uma resposta certa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escola é um dos locais mais importantes da educação do povo. O ponto a se discutir é: como transformá-la de repressora do povo em arma do povo? O grande compromisso do professor, não é nem pode ser com um sistema opressor e explorador.

Nosso compromisso é com os alunos que na rede pública é o povo na escola. É fundamental que a escolarização do povo assuma uma nova "qualidade", uma qualidade diferente.

Tal mudança qualitativa só pode ser efetivada pelos professores que assumem seus postos dentro de cada escola, no espaço que conseguirem abrir com o povo.

A luta pela garantia do espaço escolar para o povo deve ser uma longa construção em que cada educador e cada aluno devem colocar sua pedrinha.

Os docentes atuais têm capacidade para incorporar bem e com naturalidade os instrumentos modernos que a tecnologia oferece, a não ser que ainda se encontrem empedernidos pelo giz e o quadro-negro.

O novo professor tem um perfil facilitador da aprendizagem, ensinando a buscar, a selecionar, a organizar e a utilizar eficientemente as informações colhidas, tirando proveito de novos meios de comunicação e informação que só venham a ampliar o acesso ao conhecimento.

O ato de avaliar é uma tarefa extremamente difícil para o professor que precisa optar por um dos diversos tipos de técnicas de avaliação, pois cada uma tem suas limitações e vantagens, para atingir objetivos particulares.

A escolha da maneira de avaliar os estudantes depende do objetivo pretendido a ser atingido, sendo por essa razão de suma importância deixá-lo claro no início das atividades.

A relação professor-aluno enfrenta momentos ambíguos de competição e rivalidade. Contudo, a relação é sempre permeada de contradições, já que as ações são determinadas pelo vínculo de submissão estabelecida no sistema das relações sociais pelo implícito, pelo não compreendido.

Assim sendo, ainda que conscientemente o professor defina como meta desenvolver a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, a promoção da individualidade do aluno, nada se dará se o vínculo pedagógico for um vínculo de submissão, potencialmente alienante, pois se apoia na pressuposição da dependência "natural" do aluno em relação ao professor.

Somente quando professor e aluno criam e constroem um conhecimento mutuamente, o aprendizado se realiza de forma biunívoca, ambos aprendem, ambos se sentem parte constitutiva da produção.

Quanto à avaliação do docente, que muitas vezes é apenas subjetiva, espera-se que o governo, tomando consciência da importância da educação no desenvolvimento de uma nação, abandone a política demagógica de outrora, e adote programas de incentivos aos profissionais de educação e ao desenvolvimento do aluno sob o ponto de vista cultural e social, acreditando que um país só é forte através de um povo consciente e culturalmente desenvolvido.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir;** trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORDENAVE, Juan, PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERQUEIRA, Teresa C. Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 179 p. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Universidade – Instituição Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

_____. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

DARSIE, Marta Maria Pontin. — "**Avaliação e aprendizagem "**. Cadernos de pesquisa, nº 99. São Paulo, nov, 1996, pp.47-59.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica e Fundamentos Teóricos. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1980.

FAZENDA, Ivani. **Educação no Brasil; Anos 60, o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985, apud KAWAMURA, Lili. Novas Tecnologias e Educação. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Universidade Estatal, Universidade Comunitária**: Dois Perfis em Construção da Universidade Brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador**. 2003.

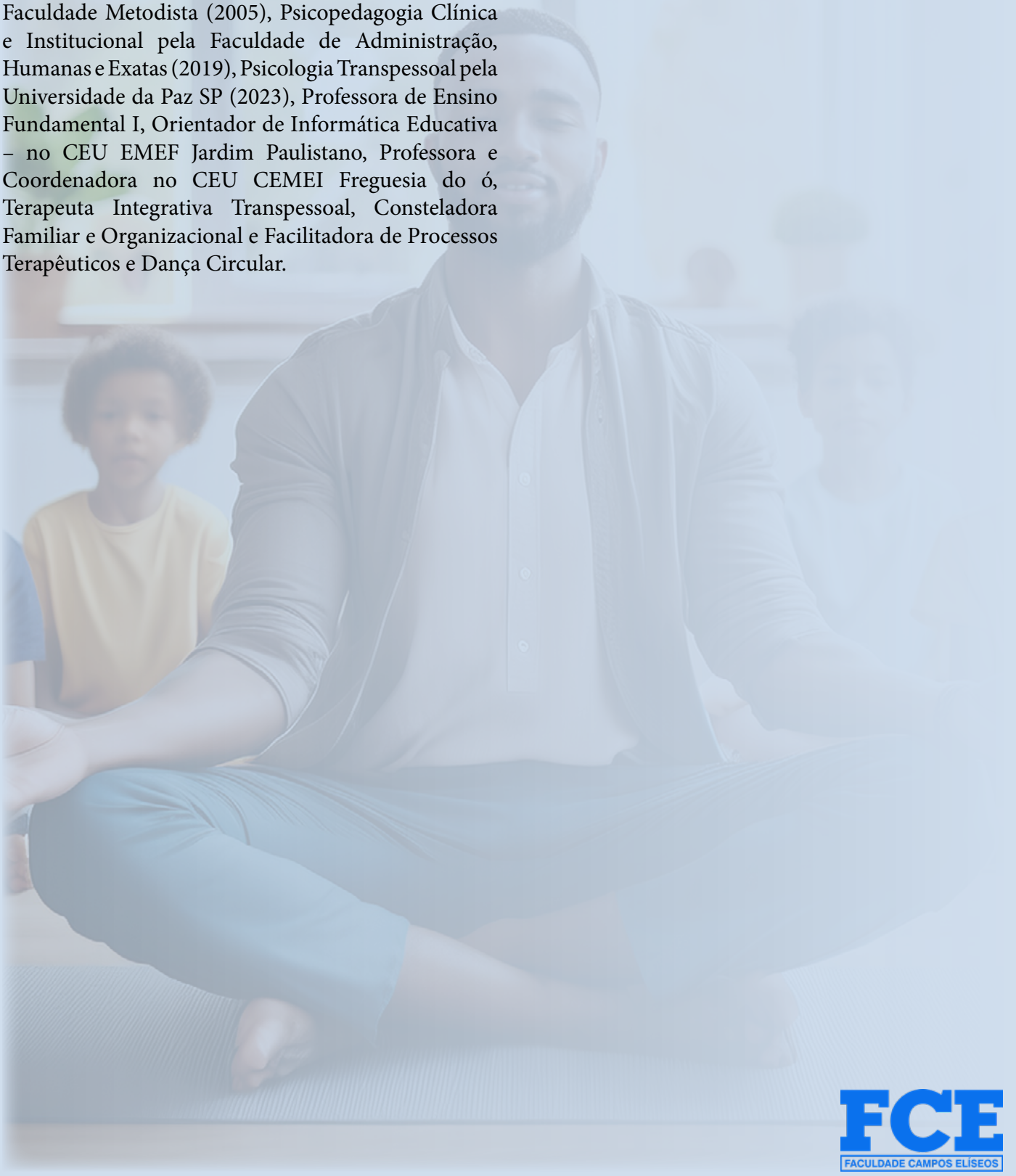
WEISZ, Telma. **O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MEDITAÇÃO BENEFÍCIOS DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERIKA APARECIDA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Mauá (2005); Especialista em Fenomenologia Humana do cuidar pela Faculdade Metodista (2005), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas (2019), Psicologia Transpessoal pela Universidade da Paz SP (2023), Professora de Ensino Fundamental I, Orientador de Informática Educativa – no CEU EMEF Jardim Paulistano, Professora e Coordenadora no CEU CEMEI Freguesia do ó, Terapeuta Integrativa Transpessoal, Consteladora Familiar e Organizacional e Facilitadora de Processos Terapêuticos e Dança Circular.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral analisar os benefícios da meditação na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar práticas educacionais inovadoras que melhorem o ambiente escolar e ofereçam às crianças uma formação mais completa, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Diante do cenário atual, a questão que norteia esta pesquisa é: De que forma a meditação pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na educação infantil? A presente pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e com abordagem descritiva e exploratória. Nesse sentido, foram selecionados estudos que abordassem a prática da meditação no contexto educativo e seus impactos no desenvolvimento cognitivo, físico, mental e emocional infantil, além de melhorar a capacidade da criança em lidar com conflitos. O estudo revelou que a prática da meditação na educação infantil promove melhorias significativas na concentração, autorregulação emocional, boa convivência e bem-estar das crianças, contribuindo para um ambiente educativo mais saudável, produtivo e harmônico.

Palavras-chave: Meditação; Educação Infantil; Saúde Emocional; Concentração; Desenvolvimento Socioemocional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa essencial no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que se formam as bases cognitivas, emocionais e sociais para a vida. A meditação tem sido amplamente estudada como uma prática que promove o bem-estar, a auto-regulação, concentração e desenvolvimento emocional, sendo incorporada em diversos contextos educacionais. A meditação não apenas auxilia no desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para o equilíbrio emocional, a concentração e a capacidade de lidar com conflitos. Ao trazer essa prática para o ambiente da educação infantil, pretende-se oferecer às crianças ferramentas para desenvolverem uma maior autopercepção e calma interior, influenciando positivamente o ambiente escolar.

O presente artigo teve como objetivo geral analisar os benefícios da meditação na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No tocante, aos objetivos específicos, buscou-se: Investigar como a prática regular da meditação pode influenciar a concentração e o desempenho escolar das crianças; Explorar os efeitos da meditação no desenvolvimento da empatia e das habilidades sociais entre os alunos; Avaliar as percepções de professores e pais sobre a inclusão da meditação no currículo da educação infantil; Identificar estratégias eficazes para a implementação da meditação no ambiente escolar infantil.

O crescente interesse em práticas meditativas reflete uma busca por novas abordagens que contribuam para a formação integral da criança. No contexto da educação infantil, os desafios relacionados ao comportamento, à hiperatividade e à dificuldade de concentração têm despertado discussões sobre como tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e harmonioso.

A meditação surge como uma alternativa viável para apoiar as crianças a gerenciar suas emoções, lidar com o estresse e melhorar sua capacidade de foco. Estudos recentes demonstram que, além de promover o bem-estar e equilíbrio emocional, a meditação pode ter efeitos positivos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social dos alunos.

Diante dos desafios contemporâneos que afetam o desenvolvimento infantil, especialmente relacionados ao aumento de distrações tecnológicas, comportamentos agitados e dificuldades de socialização, a meditação se apresenta como uma solução promissora.

A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar práticas educacionais que melhorem o ambiente escolar e ofereçam às crianças uma formação mais completa, não apenas no aspecto acadêmico, e também no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Além disso, há uma carência de estudos sobre a meditação aplicada à educação infantil, o que reforça a importância desta pesquisa para fornecer novos dados e estratégias pedagógicas.

Diante do cenário atual, a questão que norteia esta pesquisa é: De que forma a meditação pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na educação infantil?

O presente artigo está dividido em tópicos que abordam diferentes aspectos da meditação na educação infantil. Na fundamentação teórica serão apresentados sobre a meditação, com foco em seus benefícios gerais e sua aplicação na infância e ainda será discutido o impacto da meditação no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, com base em estudos recentes, e sobre as percepções de professores e pais em relação à prática da meditação nas escolas e ainda as propostas de implementação da meditação no contexto escolar, e as considerações finais apresentará os resultados da pesquisa e possíveis caminhos futuros para a prática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Nessa etapa, a construção das habilidades socioemocionais tem um papel central, visto que essas competências formam as bases para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e a capacidade de lidar com emoções de maneira equilibrada.

Segundo Cossia e Andrade (2020), o desenvolvimento socioemocional durante a primeira infância é essencial para a aprendizagem, pois permite que a criança desenvolva a capacidade de controlar impulsos, se relacionar de forma positiva com os outros e se engajar em atividades de maneira focada e atenta.

O conceito de desenvolvimento socioemocional abrange uma gama de habilidades como a autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades de relacionamento. Essas competências podem ser incentivadas no contexto educacional por meio de metodologias que promovem a expressão emocional e a interação social.

Para Rocha, Flores e Marques (2015), a educação infantil deve ser compreendida como um espaço transdisciplinar e amplo, onde a criança é vista em sua totalidade, e não apenas como um ser cognitivo. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento emocional e social como parte integrante do processo de aprendizagem.

A implementação de práticas de meditação no ambiente escolar tem sido apontada como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais. Vascouto, Sbissa e Takase (2013) discutem como a meditação pode proporcionar às crianças maior autoconsciência e controle emocional, ajudando-as a lidar com situações de conflito de maneira mais assertiva.

No ambiente da educação infantil, onde os desafios relacionados ao comportamento e à socialização são frequentes, a meditação surge como uma prática capaz de facilitar o aprendizado socioemocional ao promover a calma e a reflexão nas crianças.

Rocha (2014) também argumenta que, no contexto da educação infantil, o brincar e a meditação podem ser complementares. A autora aponta que, ao integrar práticas meditativas ao cotidiano escolar de maneira lúdica, as crianças são capazes de internalizar conceitos como a paciência, a empatia e o autocontrole.

Essa combinação entre meditação e brincadeira não apenas respeita o desenvolvimento natural da criança, mas também potencializa o aprendizado dessas competências de maneira prazerosa e adequada à faixa etária.

As práticas que promovem o desenvolvimento socioemocional na educação infantil contribuem para o bem-estar geral da criança, refletindo-se em um ambiente escolar mais harmonioso e propício ao aprendizado.

Rocha, Flores e Marques (2015) reforçam a ideia de que o desenvolvimento integral da criança depende de uma abordagem pedagógica que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais, incluindo práticas que promovam o autoconhecimento e a inteligência emocional. A meditação, nesse sentido, pode ser uma estratégia importante para desenvolver essas capacidades em um nível mais profundo e consciente.

Cossia e Andrade (2020) ainda destacam que a inserção de práticas meditativas no ambiente escolar promove um impacto positivo tanto nas crianças quanto nos professores, ao reduzir níveis de estresse e melhorar a qualidade das interações interpessoais.

Essa melhoria nas relações dentro do ambiente escolar contribui diretamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças, pois elas aprendem a lidar melhor com suas emoções e com os desafios que surgem nas interações diárias.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional na educação infantil é um fator que está intrinsecamente ligado ao sucesso acadêmico e à formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Vascouto, Sbissa e Takase (2013) apontam que crianças que desenvolvem uma boa base emocional na infância tendem a apresentar melhores desempenhos acadêmicos e a ter relacionamentos mais saudáveis ao longo da vida. Isso demonstra que investir no desenvolvimento socioemocional desde a infância não é apenas benéfico para o presente, mas também crucial para o futuro das crianças, tanto em sua vida pessoal quanto profissional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, o desenvolvimento socioemocional na educação infantil deve ser uma prioridade para educadores e instituições de ensino. Práticas como a meditação, quando aplicadas de forma consistente e integrada ao currículo escolar, podem proporcionar um ambiente mais acolhedor e propício ao crescimento integral das crianças.

Como defendem Rocha, Flores e Marques (2015), a educação que considera o ser humano em todas as suas dimensões, é essencial para a formação de indivíduos equilibrados, conscientes e capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

A Meditação: Origem, Conceitos e Práticas

A meditação, enquanto prática milenar, tem suas raízes nas tradições filosóficas e religiosas orientais, como o hinduísmo e o budismo. Ao longo dos séculos, a prática foi adaptada para diferentes contextos, incluindo o educacional, onde ganhou relevância por seus benefícios comprovados na atenção, no autocontrole e no bem-estar emocional dos praticantes.

Para Zonatto e Daré (2020), a meditação no contexto escolar, em especial a Kriya Hatha Yoga, tem mostrado efeitos positivos em alunos do ensino fundamental, principalmente na melhoria da atenção, uma habilidade essencial para o aprendizado acadêmico.

De acordo com Rosa e Alves (2019), o ensino da meditação para crianças em processo de alfabetização proporciona um ambiente mais calmo e propício para a aprendizagem, uma vez que essas práticas ajudam na regulação emocional e na concentração. As autoras destacam que as crianças submetidas a essas práticas demonstram uma maior capacidade de concentração durante as atividades pedagógicas, o que facilita o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para a alfabetização.

A prática da meditação também se diversificou ao longo do tempo, sendo adaptada para o contexto ocidental e desvinculada de suas raízes religiosas. Pereira (2015) introduz o conceito de "meditação laica educacional", uma abordagem que foca nos benefícios comportamentais e cognitivos sem envolver práticas religiosas ou espirituais.

Essa adaptação é fundamental para o contexto escolar, onde é necessário respeitar a diversidade de crenças e garantir que a prática seja inclusiva. A meditação laica tem sido aplicada com sucesso para melhorar o comportamento dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para o ambiente educacional.

Segundo Rocha et al. (2015), a meditação no ensino básico deve ser vista por uma perspectiva transdisciplinar e ampla, isto é, que integre corpo, mente e emoções no processo de educação integral da criança. Essa visão mais ampla da meditação reconhece que o desenvolvimento infantil não se restringe apenas aos aspectos cognitivos, mas também abrange o desenvolvimento emocional e social, sendo a meditação uma ferramenta que auxilia na formação integral do aluno.

Em termos de benefícios, as pesquisas mais recentes têm mostrado impactos significativos da meditação no desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente nas funções executivas. Vidal (2019) investigou os efeitos da meditação sobre a atenção, funções executivas e desempenho escolar de crianças, e os resultados indicaram melhorias consideráveis em todos os aspectos analisados.

A prática regular de meditação proporcionou maior capacidade de foco, melhor regulação das emoções e maior eficiência nas tarefas escolares, indicando que a meditação pode ser um recurso valioso para o ambiente educacional.

Portanto, ao longo dos anos, a meditação tem evoluído de uma prática religiosa para uma ferramenta educacional potente, com benefícios que abrangem desde a melhoria da atenção até o desenvolvimento integral da criança. Através de adaptações como a "meditação laica" e sua aplicação dentro de uma abordagem transdisciplinar, ela se torna acessível e benéfica para o desenvolvimento das crianças em diversas áreas, contribuindo para um ambiente escolar mais equilibrado e focado no bem-estar integral dos alunos.

Os Benefícios da Meditação no Desenvolvimento Cognitivo e Emocional Infantil

A meditação, como prática integradora entre corpo e mente, tem sido amplamente investigada por seus benefícios no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças.

Estudos recentes indicam que, ao incorporar a meditação na rotina escolar, os alunos apresentam melhorias notáveis em sua capacidade de concentração, regulação emocional e interação social, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e produtivo. A pesquisa de Oliveira (2020) aponta que a meditação é uma estratégia eficaz para aumentar a capacidade de concentração em crianças de cinco anos, essencial para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e para o sucesso escolar.

> [...] a meditação pode ajudar a criança e o jovem a atingir o bem-estar, a ganhar autoconfiança, a ter mais facilidade em relaxar rapidamente, concentrar os níveis de foco e atenção, desenvolver clareza mental e concentração, melhoria na produtividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas (OLIVEIRA, 2020, p. 1).

Além disso, o impacto da meditação em crianças mais jovens, com idades entre quatro e cinco anos, também foi objeto de estudo de Nichel (2019), que revelou que a introdução da prática ajuda a desenvolver o autocontrole e a consciência corporal. Crianças nessa faixa etária, por ainda estarem em fases iniciais de formação cognitiva e emocional, apresentam maior abertura para práticas que envolvam relaxamento e atenção plena, o que contribui diretamente para a construção de bases sólidas para seu desenvolvimento futuro.

Em termos de relações sociais, a meditação também desempenha um papel crucial. Ferreira (2016) sugere que a prática regular pode promover melhores relações de amizade entre as crianças. Por meio de técnicas de meditação que envolvem foco na respiração e reflexão, as crianças aprendem a lidar melhor com suas emoções e com as dos outros, o que facilita a empatia e a cooperação. A capacidade de compreender e gerenciar suas próprias emoções é uma competência socioemocional vital para o convívio em grupo e para a formação de laços interpessoais saudáveis.

> As crianças têm uma facilidade natural em meditar, as suas mentes são flexíveis e absorventes em relação a tudo o que as rodeia. A meditação é uma prática que resulta muito bem com as crianças porque, tal como quando brincam, elas vivem e imaginam o que está a ser contado, como se da sua própria história se tratasse. Pode considerar-se uma prática que, com o passar do tempo, ajuda a transformar as crianças de hoje nos adultos felizes e bem-sucedidos de amanhã (FERREIRA, 2016, p. 8).

A prática da meditação, especificamente voltada para a autorregulação psicofisiológica, tem sido discutida por Cruz e Pereira Júnior (2018), que destacam a respiração como uma ferramenta central nesse processo.

Ao ensinar as crianças a se concentrarem em sua respiração, elas aprendem a controlar a ansiedade e o estresse, o que resulta em um maior domínio sobre seus estados emocionais e físicos. Essa habilidade de autorregulação é crucial para enfrentar desafios acadêmicos e sociais, proporcionando às crianças melhores recursos internos para lidar com as pressões cotidianas.

Caridade (2020) corrobora essa perspectiva ao enfatizar o papel da meditação como promotora do bem-estar e da autorregulação em crianças da educação pré-escolar. Segundo a autora, o desenvolvimento dessas competências desde cedo cria uma base sólida para que as crianças cresçam com uma maior capacidade de enfrentar frustrações, desenvolver resiliência e manter uma atitude positiva diante de desafios.

A meditação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta educativa integral, que contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o emocional, preparando as crianças para serem mais conscientes e equilibradas em suas interações com o mundo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Meditação no Contexto Escolar: Desafios e Potencialidades

A meditação tem ganhado cada vez mais espaço no contexto escolar, sendo vista como uma prática promissora para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

No entanto, sua implementação também apresenta desafios que precisam ser considerados e superados para que se possa explorar plenamente suas potencialidades.

De acordo com Vidal e Lima (2023), a prática regular da meditação no ambiente escolar traz benefícios significativos, como a melhoria da atenção, das funções executivas e do desempenho escolar, aspectos essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, a inserção dessa prática na rotina escolar ainda encontra barreiras, tanto institucionais quanto culturais, que podem dificultar sua aceitação e implementação.

> A partir dos benefícios cognitivos e emocionais surge à possibilidade de seu uso no ambiente escolar, local em que todo ser humano passa um dia, onde há a formação de valores e hábitos, transformação social, aprendizagem, melhorias na percepção e concentração, que são fundamentais ao ensino, bom rendimento, crescimento pessoal, qualidade de vida e mudança social (OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Um dos principais desafios enfrentados é a falta de formação dos professores e educadores para conduzir práticas de meditação de maneira adequada.

Conforme apontado por Siegel e Bastos (2020), a meditação e outras práticas como o yoga são vistas como "objetos de fronteira", ou seja, estão na interseção de diversas áreas do conhecimento e carecem de um entendimento claro e integrado por parte dos educadores. A falta de capacitação específica e de uma abordagem pedagógica adaptada às realidades escolares pode criar dificuldades na inserção da meditação como uma ferramenta cotidiana no ensino.

Além disso, Santos (2022) ressalta que o contexto pós-pandemia trouxe novos desafios para a educação infantil, especialmente no retorno às aulas presenciais. Durante esse período, a meditação foi identificada como uma estratégia eficaz para ajudar as crianças a se adaptarem ao ambiente escolar, promovendo o bem-estar emocional e facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a autora também menciona que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades logísticas e estruturais para implementar essas práticas de forma sistemática, o que limita seus potenciais efeitos benéficos.

No contexto do retorno às aulas após a pandemia de COVID-19, Santos e Santos (2023) discutem a importância de estratégias que promovam a resiliência e o bem-estar emocional das crianças, e a meditação aparece como uma das ferramentas mais promissoras para esse objetivo.

As práticas meditativas oferecem um espaço de calma e reflexão, que é fundamental para que os alunos possam processar suas experiências traumáticas relacionadas à pandemia e ao isolamento social. No entanto, a pesquisa dos autores também destacam que o sucesso da meditação na escola depende da adesão de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, pais e professores, o que nem sempre é fácil de alcançar.

> Em uma turma, com crianças muito novas, as práticas devem ser mais rápidas e flexíveis, pois a concentração ainda está em processo de desenvolvimento. Com o passar do tempo às práticas irão se aprimorando e se perdurando por mais tempo. É mais uma forma de interação do corpo com o meio buscando o desenvolvimento de nossas funções psicomotoras (MORAES; BALGA, 2007, p. 64).

Outra questão importante é a aceitação da meditação por parte das famílias e da comunidade escolar. Muitas vezes, a meditação é vista com desconfiança, especialmente por ser erroneamente associada a práticas religiosas específicas.

Miranda (2009), em seu projeto "Meditando na Escola", enfatiza a necessidade de se apresentar a meditação como uma prática laica e focada no bem-estar, destacando seus benefícios psicossociais e cognitivos. O projeto teve grande sucesso ao implementar a meditação em escolas públicas, mostrando que, com a abordagem correta, é possível superar esses obstáculos e integrar a prática no cotidiano escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, a meditação no contexto escolar possui um potencial imenso para contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em tempos de crises como o pós-pandemia.

Ela favorece a concentração, a autorregulação emocional e o bem-estar, aspectos que são fundamentais para um aprendizado mais eficaz. No entanto, os desafios relacionados à capacitação de professores, à aceitação da comunidade escolar e à adaptação da prática às realidades institucionais ainda são barreiras que precisam ser superadas para que a meditação possa ser plenamente aproveitada no ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e com abordagem descritiva e exploratória. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma visão ampla sobre determinado tema, utilizando-se de fontes já publicadas, como livros, artigos científicos e teses, para fundamentar as reflexões e análises. Nesse sentido, foram selecionados estudos que abordassem a prática da meditação no contexto escolar e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

Os aportes teórico-metodológicos seguiram os princípios de autores amplamente reconhecidos na metodologia científica. Gil (2019) foi utilizado como referência para a delimitação do tipo de pesquisa, com foco em estudos exploratórios, que buscam mapear fenômenos pouco conhecidos ou pouco explorados, e descritivos, que visam caracterizar e descrever as práticas meditativas no ambiente educacional.

Além disso, o trabalho de Severino (2016) contribuiu para a compreensão dos procedimentos necessários para a análise e interpretação das fontes bibliográficas, orientando a construção do embasamento teórico a partir de leituras críticas e reflexivas. Minayo (2017), por sua vez, ofereceu fundamentos importantes para a abordagem qualitativa da pesquisa, auxiliando na organização das categorias que foram definidas para o estudo.

Os principais procedimentos de análise incluíram a revisão sistemática da literatura e a análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016). Após a coleta e seleção dos artigos, livros e outros materiais relevantes para o tema, as informações foram organizadas em categorias que abordam os benefícios da meditação no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, bem como os desafios e potencialidades da implementação dessa prática no contexto escolar.

A análise de conteúdo permitiu identificar dados recorrentes nos estudos analisados e possibilitou a análise dos dados, conforme sugerido por Flick (2020), assegurando uma interpretação bem fundamentada dos resultados. Dessa forma, a metodologia adotada garantiu que a pesquisa fosse conduzida de maneira organizada e embasada em princípios científicos, permitindo o alcance dos objetivos propostos e a obtenção de resultados coerentes com a literatura revisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi discutido o impacto da meditação na educação infantil, com foco em seus benefícios para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças. O problema de pesquisa, que questionava se a prática meditativa pode ser uma ferramenta eficaz no ambiente escolar, foi amplamente explorado e as respostas apontam para resultados positivos.

A meditação, conforme evidenciado pelas diversas referências teóricas e estudos analisados, tem demonstrado ser uma prática eficaz para melhorar a concentração, promover o equilíbrio emocional e favorecer o bem-estar geral dos alunos.

Autores como Cossia e Andrade (2020) e Rocha et al. (2015) destacam que a inserção da meditação no contexto escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas as dimensões cognitivas, mas também emocionais e sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, os resultados sugerem que a prática meditativa pode ser uma ferramenta importante para potencializar a aprendizagem e fortalecer a autorregulação emocional, conforme também argumentado por Vidal (2023).

Além disso, o estudo revelou os desafios da implementação dessa prática no ambiente escolar, especialmente em termos de adaptação dos profissionais da educação e da aceitação por parte das famílias e da própria escola.

No entanto, as potencialidades superam esses obstáculos, já que a meditação pode ser integrada ao cotidiano escolar de forma gradual, oferecendo resultados palpáveis no comportamento e desempenho acadêmico dos alunos.

Por fim, as contribuições trazidas por este estudo reforçam a importância de se considerar abordagens amplas no processo educativo, reconhecendo a meditação como uma prática que pode enriquecer o ambiente escolar e proporcionar um desenvolvimento mais equilibrado para as crianças.

Com base nas reflexões apresentadas, recomenda-se que novas pesquisas explorem mais as diferentes modalidades de meditação e seus efeitos em longo prazo na educação infantil, possibilitando que essa prática seja amplamente reconhecida e aplicada no sistema educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CARIDADE, Maria Helena, S. **Contributo da meditação como uma ferramenta promotora de autorregulação e bem-estar para as crianças em JI.** 2019-2020. Tese (Mestrado em Educação Pré - Escolar) Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal, 2020.

COSSIA, Tatiana; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **Contribuições da meditação em âmbito escolar.** INTERFACES DA EDUCAÇÃO, *[S. l.]*, v. 11, n. 31, 2020, p. 153–176, 2020. DOI: 10.26514/interv 11 31.4111. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4111. Acesso em: 21 set. 2024.

CRUZ, M. Z.; PEREIRA JÚNIOR, A. **A respiração como ferramenta para a autorregulação psicofisiológica em crianças: Uma introdução à prática da meditação.** Revista Simbio-Logias,10(13), 2018. p. 85-95.

FERREIRA, R.C **A meditação como forma de promover as relações de amizade entre as crianças.** Algarve, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MIRANDA, Maria Clara. **O Mundo de Mano Lindo.** Projeto Meditando na Escola. Organização MSF Mãos Sem Fronteiras, 2009.

MORAES, Fabiana Oliveira de; BALGA, Rômulo Sangiorgi Medina. **A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2007, 6 (3): 59 – 65.

NICHEL, Milena. **Iniciação à meditação com crianças de quatro a cinco anos de idade.** Curitiba, Trabalho de Conclusão de Curso, 2019.

OLIVEIRA, Marta Filipa Candeias de. **A meditação como estratégia promotora da capacidade de concentração em crianças de 5 anos.** Tese de Doutorado, 2020.

PEREIRA, Roberta Batista. **Meditação laica educacional: uma experiência de mudança de comportamento.** Meditação Laica Educacional, n. 1, 2015.

ROCHA, M. D.; FLORES, J. F.; MARQUES, L. F. **Fundamentos da meditação no Ensino Básico: transdisciplinaridade, holística, e educação integral.** NUPEAT–IESA–UFG, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2015. p.398-413.

_____. **Meditando e Brincando: Práticas De Meditação Na Educação Infantil.** Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. 2014.

ROCHA, Mariana, et al. **Fundamentos da Meditação no ensino Básico: Transdisciplinaridade, holística e Educação Integral**. Revista UFG, Goiânia, v.5, n.2, p. 398-413, 2015.

ROSA, Arlete Rodrigues dos Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes. **O ensino da meditação para crianças em processo de alfabetização**. Revista Inclusiones, Vol: 6 n. Especial Enero-Marzo,185-195, 2019.

SANTOS, D. V. B. dos; SANTOS, G. V. dos. T**razendo a Educação Infantil de volta: estratégias para o pós-pandemia.** Ensino em Perspectivas, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 1–19, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11093. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTOS, Lorrainy Gomes. **Meditação no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil no retorno às aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19.** 21 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 27. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIEGEL, Pamela e Bastos; **Carolina Leopardi Gonçalves Barretto Yoga: um objeto de fronteira?** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 24. 2020. [Acessado 21 Setembro 2024] , e 200180. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200180>. ISSN 1807-5762. https://doi.org/10.1590/interface.200180.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

VASOUTO, Helena Dresch; SBISSA, Pedro; TAKASE, Emílio. **A utilização da meditação no contexto escolar é uma análise da literatura.** Revista caminhos, online, “Humanidades”, Rio do Sul, a.4, n. 6, p. 87-196, abr/jun. 2013.

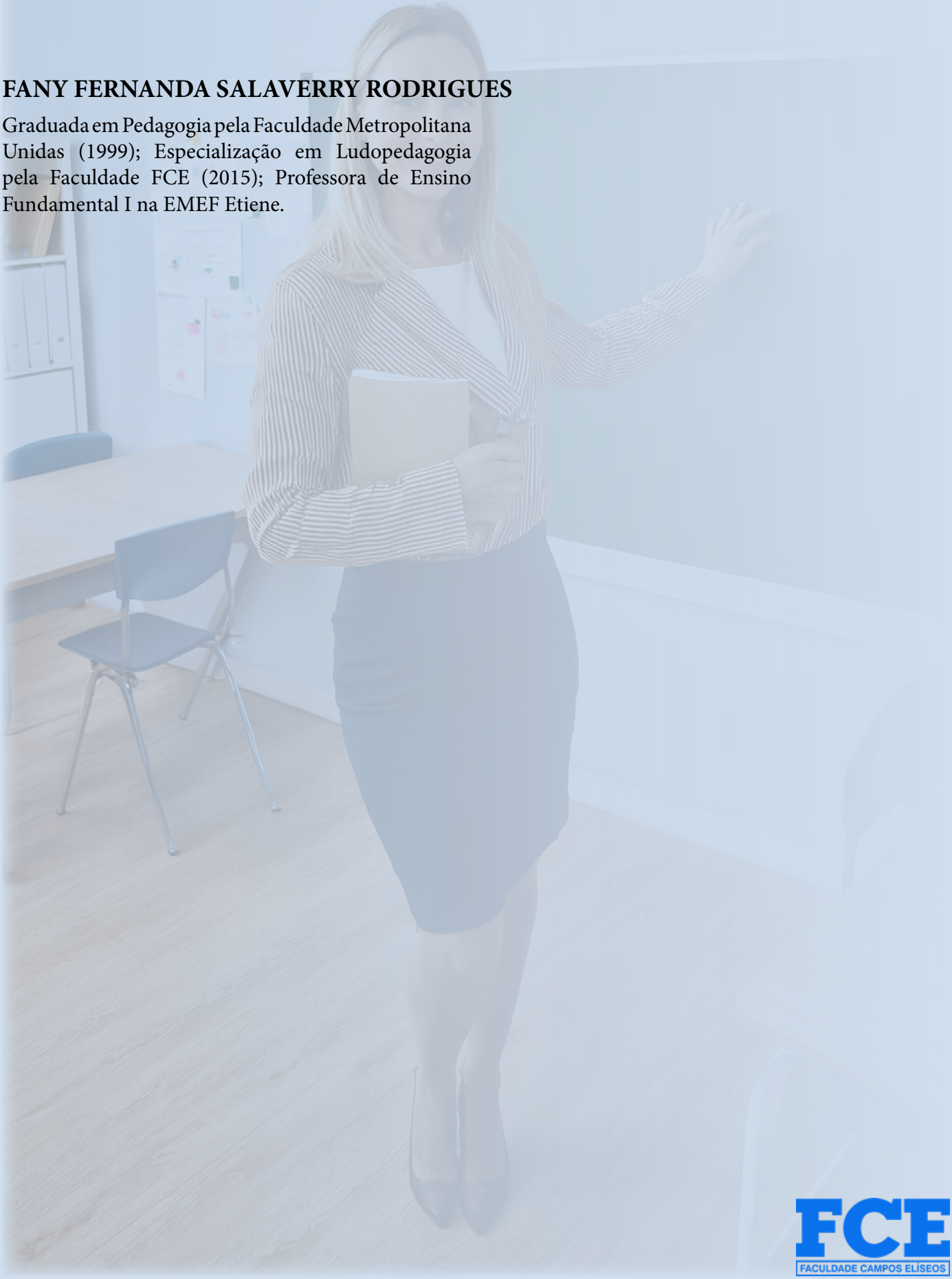
VIDAL, Egon Ralf Souza; LIMA, Thatiana Helena de. **Efeitos da Meditação na Atenção, Funções Executivas e Desempenho Escolar.** Aval. psicol. vol.22 no.1 Campinas jan./mar. 2023 Epub 03-Maio-2024.

VIDAL, R. S. E. **Efeitos da Meditação sobre a atenção, às funções executivas e o desempenho escolar de crianças.** 2019 Tese (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2019.

ZONATTO, M; DARÉ, K.P. **A percepção de alunos do ensino fundamental sobre a prática de Kriya Hatha Yoga e meditação na melhora da atenção.** Florianópolis: 2020 (Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, v.12) n.31,p.15-39. ISBN 978-85- 3263-62-01.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana Unidas (1999); Especialização em Ludopedagogia pela Faculdade FCE (2015); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Etiene.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do letramento no processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras nos anos iniciais da Educação Básica, bem como sua influência na formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos. A escolha da temática justifica-se pela necessidade de compreender os desafios enfrentados pelas instituições escolares diante das demandas educacionais contemporâneas. Embora os índices de escolarização tenham aumentado significativamente nas últimas décadas, ainda é possível observar dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente no que se refere à compreensão textual, à produção escrita e à utilização da linguagem em diferentes contextos sociais. O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas contribuições de autores que se destacam nas áreas da alfabetização e do letramento, entre eles Magda Soares (2004; 2020), Angela Kleiman (2005), Paulo Freire (1996), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), cujas pesquisas possibilitaram novas compreensões acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudos de Soares evidenciam a necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, ensinar o sistema de escrita ao mesmo tempo em que se promove a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman destaca o letramento como um conjunto de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, enquanto Freire enfatiza a importância da leitura crítica do mundo como condição para a construção do conhecimento. Já Ferreiro e Teberosky demonstram que a criança participa ativamente da construção de hipóteses sobre a escrita, tornando-se sujeito do próprio processo de aprendizagem. Os resultados obtidos indicam que a integração entre alfabetização e letramento favorece significativamente o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, proporcionando aprendizagens mais contextualizadas, significativas e duradouras. Observou-se que práticas pedagógicas que valorizam o contato com diferentes gêneros textuais, a leitura compartilhada, a produção de textos, os projetos de leitura e as experiências reais de uso da escrita contribuem para ampliar o interesse dos alunos e fortalecer sua participação nas práticas sociais letradas. Além disso, verificou-se que o letramento favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade argumentativa, da interpretação crítica e da participação cidadã, aspectos indispensáveis para a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Leitura; Escrita; Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da formação escolar, pois constitui o momento em que a criança inicia a apropriação da linguagem escrita e desenvolve habilidades fundamentais para sua vida acadêmica, social e cultural.

É nesse período que os estudantes passam a compreender os mecanismos que estruturam a leitura e a escrita, construindo conhecimentos essenciais para sua participação no ambiente escolar e na sociedade. Entretanto, ao longo das últimas décadas, as pesquisas educacionais têm demonstrado que ensinar apenas a codificação e a decodificação das palavras não é suficiente para garantir a plena inserção dos indivíduos em uma sociedade amplamente marcada pela presença da cultura escrita.

Historicamente, a alfabetização foi compreendida como um processo centrado na aprendizagem das letras, sílabas e palavras, priorizando a aquisição das habilidades técnicas relacionadas à leitura e à escrita. Nessa perspectiva tradicional, o sucesso da alfabetização era frequentemente associado à capacidade do aluno de reconhecer letras, formar palavras e ler pequenos textos. Contudo, as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas evidenciaram a necessidade de ampliar essa compreensão, reconhecendo que a aprendizagem da língua escrita envolve dimensões muito mais complexas do que a simples decifração de códigos linguísticos.

Nesse contexto, ganha destaque o conceito de letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Segundo Soares (2004), o letramento refere-se ao estado ou condição adquirida por indivíduos que participam efetivamente das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Dessa forma, uma pessoa pode ser alfabetizada, isto é, saber ler e escrever palavras e frases, mas não necessariamente ser letrada, caso não consiga utilizar esses conhecimentos em situações concretas do cotidiano. Como afirma a autora, "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis" (SOARES, 2004, p. 47).

A discussão sobre o letramento tornou-se ainda mais relevante diante das demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pelo intenso fluxo de informações e pela constante necessidade de interpretar, selecionar e produzir conhecimentos. Em diferentes contextos sociais, as pessoas são constantemente desafiadas a ler documentos, preencher formulários, compreender notícias, utilizar tecnologias digitais, interpretar informações e produzir textos com diferentes finalidades comunicativas. Nesse cenário, torna-se evidente que a formação escolar deve ir além da aprendizagem do código escrito, preparando os estudantes para atuarem de forma crítica, reflexiva e participativa em diversos espaços sociais.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de alfabetização ao demonstrarem que a criança não aprende de forma passiva, mas constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, antes mesmo de ingressar na escola. As autoras evidenciam que o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio social, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem as experiências prévias dos estudantes e promovam situações reais de uso da leitura e da escrita.

Da mesma forma, Freire (1996) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar relacionada à compreensão crítica da realidade. Para o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 11), indicando que os conhecimentos construídos pelos alunos em suas vivências sociais constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas educativas que considerem os contextos culturais dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o letramento assume papel essencial no processo de alfabetização, pois possibilita que os estudantes compreendam as funções sociais da escrita e reconheçam sua importância para a comunicação, o acesso à informação e o exercício da cidadania. Quando a alfabetização ocorre articulada ao letramento, a aprendizagem torna-se mais significativa, uma vez que os alunos passam a perceber a utilidade da leitura e da escrita em situações concretas de sua vida cotidiana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante dessas considerações, o problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: qual é a importância do letramento para o processo de alfabetização e para a formação integral dos estudantes? A partir desse questionamento, busca-se compreender como as práticas de letramento podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo a construção de conhecimentos e a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições educacionais na promoção de uma alfabetização que ultrapasse os limites da aprendizagem mecânica da escrita. Em um contexto social cada vez mais complexo e marcado pela presença das tecnologias digitais, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes não apenas aprender a ler e escrever, mas também utilizar esses conhecimentos de forma crítica, autônoma e socialmente significativa.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do letramento no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, busca-se compreender os conceitos de alfabetização e letramento, discutir a relação existente entre esses processos e identificar práticas pedagógicas que favoreçam sua integração nos anos iniciais da Educação Básica. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel da escola e dos educadores na formação de leitores e escritores competentes, capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de participação social, construção do conhecimento e exercício da cidadania.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que se destacam nas áreas da alfabetização e do letramento. A análise das contribuições teóricas de Soares (2004; 2020), Kleiman (2005), Freire (1996), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros pesquisadores, possibilita compreender a importância da articulação entre alfabetização e letramento para a promoção de uma educação de qualidade e para a formação integral dos estudantes.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A alfabetização constitui um dos processos mais importantes da escolarização, pois possibilita ao indivíduo apropriar-se do sistema de escrita alfabética e desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Trata-se de uma etapa fundamental da formação humana, uma vez que a linguagem escrita desempenha papel central na comunicação, na construção do conhecimento e na participação social. É por meio da alfabetização que a criança inicia sua inserção no universo da cultura escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e interação com o mundo que a cerca.

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida apenas como a capacidade de codificar e decodificar palavras, sendo considerada suficiente para inserir o sujeito na cultura escrita. Essa concepção tradicional priorizava o ensino das letras, sílabas e palavras, valorizando a memorização e a repetição como principais estratégias de aprendizagem. Nesse modelo, o sucesso do processo alfabetizador era frequentemente medido pela capacidade do estudante de reconhecer símbolos gráficos, ler pequenos textos e reproduzir corretamente a escrita das palavras.

Entretanto, as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas ao longo das últimas décadas contribuíram para ampliar significativamente essa compreensão. O avanço das pesquisas educacionais passou a demonstrar que o domínio técnico da leitura e da escrita, embora necessário, não é suficiente para garantir a participação efetiva dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais marcada pela circulação de informações e pela presença constante da linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Como observa Soares (2004), saber ler e escrever não significa, necessariamente, saber utilizar essas habilidades de forma competente nas diversas situações da vida cotidiana.

Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que passou a ocupar posição de destaque nas discussões educacionais brasileiras a partir da década de 1980. O termo foi incorporado aos estudos da linguagem para designar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ampliando a compreensão sobre os processos de aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2004, p. 47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis". Essa afirmação tornou-se uma das principais referências para os estudos da área, pois

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das competências necessárias para sua utilização em diferentes contextos sociais.

A autora explica que a alfabetização refere-se à aquisição do sistema convencional de escrita, envolvendo o conhecimento das letras, dos sons, das sílabas e das regras que organizam a língua escrita. Já o letramento está relacionado à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e significativa nas práticas sociais. Dessa forma, uma pessoa pode ser alfabetizada, isto é, saber ler e escrever palavras e frases, mas não ser letrada, caso encontre dificuldades para interpretar textos, produzir escritos adequados ou utilizar a linguagem escrita em situações reais de comunicação.

A distinção entre alfabetização e letramento tornou-se fundamental para compreender diversos desafios enfrentados pelas instituições escolares. Muitas crianças conseguem reconhecer letras e palavras, mas apresentam dificuldades na compreensão textual, na produção escrita e na interpretação crítica das informações. Esse cenário evidencia que a aprendizagem da língua escrita envolve muito mais do que a simples memorização de símbolos gráficos. É necessário que os estudantes compreendam os significados da escrita, suas funções sociais e suas possibilidades de utilização em diferentes situações do cotidiano.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, desenvolvidas em contextos específicos e orientadas por objetivos determinados. Nessa perspectiva, ler e escrever não são apenas habilidades individuais, mas atividades inseridas em práticas culturais e sociais. Quando uma pessoa lê uma notícia, interpreta uma receita, escreve uma mensagem, consulta informações na internet ou preenche um formulário, está participando de eventos de letramento que exigem conhecimentos e competências relacionados ao uso social da linguagem escrita.

Essa compreensão amplia significativamente o papel da escola, que deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir a responsabilidade de promover experiências significativas de leitura e escrita. O contato frequente com livros, revistas, jornais, histórias infantis, bilhetes, cartas, cartazes, textos digitais e diferentes gêneros textuais possibilita aos estudantes compreender as múltiplas funções da linguagem escrita e desenvolver competências que ultrapassam o simples domínio do código alfabético.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram de maneira decisiva para essa nova compreensão da alfabetização ao demonstrarem que a criança não aprende de forma passiva. Por meio de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras evidenciaram que os alunos elaboram hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, mesmo antes de ingressarem na escola. Esse processo ocorre por meio da observação, da interação social e das experiências vivenciadas em ambientes letrados.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento, formulando interpretações sobre o funcionamento da escrita e reorganizando constantemente suas hipóteses à medida que entra em contato com novas informações. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que considerava o aluno apenas um receptor de conhecimentos transmitidos pelo professor. Ao contrário, reconhece-se que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o contexto social em que está inserido.

As contribuições de Paulo Freire também enriquecem significativamente essa discussão. Para Freire (1996), a alfabetização deve estar associada à leitura crítica da realidade, possibilitando que os indivíduos compreendam o mundo e atuem na sua transformação. O autor afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 11), destacando que os conhecimentos construídos a partir das experiências de vida constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a alfabetização não pode ser reduzida a um processo mecânico de aprendizagem de códigos linguísticos. Ela deve promover a reflexão, a autonomia e a participação social dos estudantes. O letramento, portanto, amplia o alcance da alfabetização ao possibilitar que a linguagem escrita seja utilizada como instrumento de comunicação, expressão, construção do conhecimento e exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto das transformações tecnológicas sobre as práticas de leitura e escrita. Com o avanço das tecnologias digitais, surgiram novas formas de comunicação e acesso à informação, exigindo que os indivíduos desenvolvessem competências relacionadas ao letramento digital. Atualmente,

além de compreender textos impressos, os estudantes precisam interpretar conteúdos multimodais, navegar por ambientes virtuais, avaliar a confiabilidade das informações e produzir textos em diferentes plataformas digitais. Conforme destaca Soares (2002), as práticas de leitura e escrita na cibercultura apresentam características próprias, exigindo novas formas de letramento que dialoguem com as demandas da sociedade contemporânea.

Diante dessas transformações, torna-se cada vez mais evidente que alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis. Enquanto a alfabetização garante a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento possibilita a utilização desse conhecimento em práticas sociais significativas. A integração entre ambos favorece o desenvolvimento de aprendizagens mais contextualizadas, críticas e duradouras, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Assim, compreender a alfabetização e letramento como processos articulados representa um importante avanço para a educação contemporânea. Essa perspectiva permite superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na memorização e na repetição, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao alfabetizar letrando, a escola amplia as possibilidades de formação humana, preparando os indivíduos para participar ativamente da sociedade e exercer plenamente sua cidadania.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O letramento desempenha papel fundamental no processo de alfabetização porque amplia as possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita, aproximando-as das experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano. Quando a criança percebe que a linguagem escrita possui funções reais em sua vida, ela encontra mais sentido para aprender e desenvolver suas habilidades linguísticas. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser um processo mecânico e descontextualizado para tornar-se uma prática significativa, relacionada às necessidades, interesses e vivências dos estudantes.

Durante muitos anos, os processos de alfabetização concentraram-se prioritariamente no ensino do código escrito, enfatizando a memorização de letras, sílabas e palavras. Embora essas habilidades sejam indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, pesquisas na área da educação demonstraram que a simples apropriação do sistema alfabético não garante que o indivíduo consiga utilizar a linguagem escrita de forma eficiente em diferentes situações sociais. Conforme destaca Soares (2020), a alfabetização precisa ocorrer em contextos de letramento para que o estudante compreenda a utilidade social da escrita e desenvolva competências que lhe permitam atuar de forma autônoma na sociedade.

Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever deixa de ser apenas uma atividade escolar e passa a representar uma ferramenta essencial de participação social, cultural e cidadã. A leitura e a escrita assumem funções concretas na vida dos indivíduos, possibilitando o acesso à informação, a comunicação, a produção de conhecimento e a participação em diferentes espaços sociais. Dessa forma, o letramento contribui para que os estudantes compreendam que a escrita está presente em diversas situações do cotidiano, como na leitura de placas, embalagens, notícias, receitas, mensagens digitais, formulários, livros e documentos.

Segundo Soares (2004), o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas em uma sociedade. Isso significa que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em situações que façam sentido para os estudantes, permitindo-lhes compreender não apenas como a escrita funciona, mas também para que ela serve. Quando as crianças participam de atividades que envolvem o uso real da leitura e da escrita, tornam-se mais motivadas a aprender e desenvolvem uma relação mais significativa com a linguagem.

A presença do letramento no processo educativo favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para a aprendizagem. Entre essas habilidades destacam-se a interpretação textual, a compreensão leitora, a argumentação, a reflexão crítica e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes informações. Ao entrar em contato com diversos gêneros textuais, os estudantes ampliam seu repertório cultural e desenvolvem competências que vão além da simples decodificação de palavras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os gêneros textuais desempenham papel importante nesse processo, pois permitem que os alunos compreendam as diferentes funções da linguagem escrita na sociedade. Bilhetes, cartas, histórias, notícias, poemas, receitas, propagandas, textos científicos e conteúdos digitais apresentam características específicas e atendem a diferentes objetivos comunicativos. Conforme afirma Marcuschi (2008), os gêneros textuais constituem formas de ação social, sendo fundamentais para a interação humana e para a construção de significados.

Ao participar de práticas diversificadas de leitura e escrita, a criança passa a compreender que cada texto possui uma finalidade específica, um público-alvo e uma estrutura própria. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e favorece a utilização adequada da linguagem em diferentes contextos sociais. Freire (1996) ressalta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que a aprendizagem da linguagem escrita está diretamente relacionada às experiências sociais dos indivíduos. Para o autor, a educação deve partir da realidade vivida pelos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos para tornar-se um processo de construção de significados e de compreensão da realidade.

A perspectiva freireana reforça a importância de práticas pedagógicas que estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos. Quando o estudante reconhece sua realidade nos textos trabalhados em sala de aula, ele atribui maior significado à aprendizagem e desenvolve uma postura mais participativa diante do processo educativo. Além disso, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como instrumentos de transformação social e exercício da cidadania. Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia intelectual. O letramento possibilita que os estudantes aprendam a buscar informações, analisar conteúdos, formular opiniões e tomar decisões fundamentadas. Em uma sociedade caracterizada pelo intenso fluxo de informações, essas competências tornam-se indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Segundo Kleiman (2005), o letramento envolve muito mais do que habilidades técnicas de leitura e escrita; trata-se de uma prática social que permite aos indivíduos participar ativamente da cultura escrita. Dessa forma, o estudante letrado não apenas lê textos, mas também interpreta, questiona, argumenta e produz conhecimentos a partir das informações às quais tem acesso. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e social, o letramento desempenha importante papel na promoção da inclusão educacional. Quando o ensino considera as práticas sociais de leitura e escrita, cria-se um ambiente mais democrático e acessível, capaz de atender às diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva contribui para a redução das desigualdades educacionais e amplia as oportunidades de participação de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A inclusão torna-se ainda mais significativa quando se considera a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Estudantes com diferentes origens culturais, sociais e econômicas trazem consigo experiências variadas relacionadas à linguagem escrita. Ao valorizar essas experiências, a escola reconhece os saberes dos alunos e promove práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Outro fator que merece destaque é a relação entre letramento e tecnologia. As transformações tecnológicas das últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação e acesso à informação. Atualmente, a leitura e a escrita ocorrem em múltiplos ambientes, incluindo redes sociais, plataformas digitais, aplicativos de mensagens e diversos recursos tecnológicos. Nesse cenário, torna-se necessário ampliar a compreensão do letramento para incluir também o letramento digital.

De acordo com Soares (2002), as novas tecnologias geram diferentes formas de interação com a linguagem escrita, exigindo dos indivíduos competências específicas para interpretar, selecionar e produzir informações em ambientes digitais. Dessa forma, a escola precisa preparar os estudantes para atuar criticamente nesse contexto, desenvolvendo habilidades relacionadas ao uso ético, responsável e consciente das tecnologias. A integração entre alfabetização e letramento contribui significativamente para melhorar os resultados educacionais. Quando os estudantes compreendem a função social da escrita e participam de situações reais de leitura e produção textual, demonstram maior interesse pelas atividades escolares, desenvolvem melhor compreensão leitora e apresentam avanços mais consistentes em sua aprendizagem. Além disso, tornam-se capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento para resolver problemas, expressar ideias e construir conhecimentos.

Portanto, alfabetizar letrando significa proporcionar aos alunos oportunidades concretas de utilizar a leitura e a escrita em situações reais e significativas. Significa reconhecer que a aprendizagem da língua escrita envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a compreensão de seus usos sociais, culturais e comunicativos. Trata-se de uma abordagem que torna o aprendizado mais contextualizado, funcional e transformador, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para participar ativamente da sociedade contemporânea.

Dessa maneira, o letramento revela-se um elemento indispensável para o sucesso do processo de alfabetização, pois amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece a construção do conhecimento e promove a formação integral dos estudantes. Ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, a escola cumpre seu papel de preparar indivíduos capazes de interpretar o mundo, produzir conhecimento e exercer plenamente sua cidadania.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O LETRAMENTO

A promoção do letramento exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas que ultrapassem a simples memorização de letras, sílabas e palavras. Em uma perspectiva contemporânea da educação, alfabetizar não significa apenas ensinar o funcionamento do sistema de escrita, mas também possibilitar que os estudantes compreendam os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve criar oportunidades para que os alunos participem ativamente de situações reais de comunicação, favorecendo a construção de significados, a ampliação do repertório cultural e a compreensão das múltiplas funções da linguagem escrita na sociedade.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola organize ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, nos quais a leitura e a escrita estejam presentes de maneira constante e significativa. Conforme destaca Soares (2020), o processo de alfabetização torna-se mais eficiente quando ocorre em práticas sociais de letramento, permitindo que os estudantes reconheçam a utilidade da escrita em seu cotidiano. Assim, a sala de aula deve ser concebida como um espaço de interação com diferentes gêneros textuais, materiais impressos e recursos digitais, proporcionando experiências diversificadas que contribuam para a formação de leitores e escritores competentes.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento do letramento destaca-se a leitura diária realizada pelo professor. Essa prática constitui uma importante ferramenta de aproximação entre a criança e o universo da literatura, possibilitando o contato com diferentes formas de linguagem e expressão. Ao ouvir histórias, poemas, contos, fábulas, lendas e outros gêneros textuais, os estudantes ampliam seu vocabulário, desenvolvem a imaginação, fortalecem a capacidade de compreensão e estabelecem relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias é uma experiência fundamental para a formação do leitor, pois desperta a curiosidade, a sensibilidade e o prazer pela leitura. Além disso, o contato frequente com a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da capacidade de interpretar diferentes situações e perspectivas. Quando o professor realiza leituras de forma expressiva e envolvente, cria oportunidades para que os alunos estabeleçam vínculos afetivos com os livros e desenvolvam o hábito da leitura desde os primeiros anos escolares.

A leitura compartilhada também favorece o desenvolvimento da compreensão textual. Durante a realização dessa atividade, o professor pode incentivar os estudantes a antecipar acontecimentos, formular hipóteses sobre a narrativa, identificar personagens, analisar situações e relacionar o texto às suas experiências pessoais. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade interpretativa, habilidades essenciais para a formação de leitores proficientes.

As rodas de leitura constituem outra importante estratégia pedagógica para a promoção do letramento. Esses momentos permitem que os estudantes compartilhem interpretações, expressem opiniões, formulem questionamentos e construam conhecimentos coletivamente. Durante as discussões, os alunos exercitam a argumentação, aprendem a ouvir diferentes pontos de vista e desenvolvem competências relacionadas à comunicação oral e à convivência social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Cosson (2014), a leitura deve ser compreendida como uma prática social que envolve interação, diálogo e construção de sentidos. Nessa perspectiva, as rodas de leitura possibilitam que os estudantes assumam papel ativo no processo de aprendizagem, tornando-se participantes da construção do conhecimento e não apenas receptores de informações. Além disso, essas atividades fortalecem o interesse pelos livros e contribuem para a formação de comunidades leitoras dentro do ambiente escolar.

Outra estratégia relevante consiste na produção textual em contextos reais de comunicação. Durante muito tempo, as atividades de escrita limitaram-se à cópia de palavras, frases ou pequenos textos sem finalidade comunicativa definida. Atualmente, compreende-se que a produção textual deve estar relacionada a situações concretas e significativas, permitindo que os alunos reconheçam a função social da escrita.

A elaboração de bilhetes, convites, listas, receitas, cartas, histórias, relatos, cartazes, jornais escolares e outros gêneros textuais possibilita aos estudantes compreender diferentes finalidades da linguagem escrita. Conforme afirma Geraldi (2013), a escrita precisa fazer sentido para quem escreve e para quem lê, estando vinculada a situações reais de interação social. Quando os alunos produzem textos destinados a interlocutores reais, atribuem maior significado à atividade e desenvolvem competências relacionadas à organização das ideias, à coerência textual e à adequação da linguagem.

A produção textual também favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de expressão. Ao escrever, os estudantes refletem sobre suas ideias, organizam pensamentos e constroem significados, fortalecendo sua relação com a linguagem escrita. Além disso, a revisão e a reescrita dos textos contribuem para o aprimoramento das habilidades linguísticas e para a compreensão do processo de construção textual. Os projetos de leitura representam igualmente uma alternativa eficiente para promover o letramento no ambiente escolar. Essas atividades possibilitam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Os projetos podem envolver pesquisas, produções textuais, apresentações, dramatizações, entrevistas, exposições e diversas outras ações que estimulam o uso da leitura e da escrita em situações significativas.

Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho permitem que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e capacidade investigativa. Além disso, favorecem o protagonismo infantil ao possibilitar que os alunos participem das decisões relacionadas às atividades desenvolvidas, tornando-se sujeitos ativos de sua aprendizagem. Os cantinhos de leitura e as bibliotecas escolares também desempenham papel relevante na promoção do letramento. Esses espaços oferecem acesso a diferentes tipos de textos e incentivam a formação do hábito de leitura. Quando organizados de forma acolhedora e atrativa, tornam-se ambientes de descoberta, imaginação e aprendizagem. A presença de livros diversificados permite que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros literários e ampliem seu repertório cultural.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao uso das tecnologias digitais no desenvolvimento do letramento. As transformações tecnológicas das últimas décadas modificaram profundamente as formas de acesso à informação e de produção do conhecimento, tornando indispensável a integração dos recursos digitais às práticas educativas. De acordo com Kenski (2012), as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo a interação, a colaboração e o acesso a múltiplas fontes de informação.

Blogs, plataformas educacionais, aplicativos de leitura, livros digitais, podcasts, vídeos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem podem enriquecer o trabalho pedagógico quando utilizados de forma planejada e intencional. Esses recursos possibilitam novas experiências de leitura e escrita, aproximando a escola das práticas comunicativas presentes na sociedade contemporânea.

Além disso, o uso das tecnologias favorece o desenvolvimento do letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar recursos tecnológicos para acessar, interpretar, avaliar e produzir informações. Segundo Soares (2002), as novas formas de leitura e escrita presentes nos ambientes digitais exigem competências específicas que devem ser trabalhadas pela escola para preparar os estudantes para os desafios do mundo atual.

Entretanto, é importante ressaltar que os recursos tecnológicos não substituem a mediação pedagógica do professor. Ao contrário, sua eficácia depende da forma como são integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador selecionar materiais adequados, orientar as atividades e promover reflexões que

permitam aos alunos utilizar as tecnologias de maneira crítica e responsável. Nesse cenário, a atuação do professor assume papel decisivo. O educador é o principal mediador do processo de construção do conhecimento, sendo responsável por criar situações desafiadoras, estimular a curiosidade, valorizar as experiências dos estudantes e promover práticas significativas de leitura e escrita. Conforme Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção.

O professor que trabalha na perspectiva do letramento busca relacionar os conteúdos escolares às experiências vividas pelos alunos, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Além disso, incentiva a participação ativa dos estudantes, respeita suas diferenças e reconhece seus conhecimentos prévios como elementos importantes para a construção de novas aprendizagens.

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas para o letramento devem promover a integração entre leitura, escrita, oralidade e reflexão crítica, possibilitando que os estudantes compreendam a linguagem como instrumento de comunicação, interação social e construção do conhecimento. Ao oferecer experiências diversificadas e significativas de uso da linguagem escrita, a escola contribui para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de participar ativamente da sociedade e exercer plenamente sua cidadania.

Dessa maneira, o letramento consolida-se como um dos principais objetivos da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e contextualizadas. Mais do que ensinar a ler e escrever, trata-se de formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem escrita para compreender o mundo, expressar ideias, produzir conhecimentos e transformar a realidade em que vivem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação crítica dos conhecimentos produzidos sobre determinado tema.

Foram consultadas obras de referência nas áreas da alfabetização e do letramento, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Entre os principais autores utilizados destacam-se Magda Soares, Angela Kleiman, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cujas contribuições fundamentam as discussões apresentadas neste estudo.

A análise dos dados ocorreu por meio da leitura, seleção e interpretação dos materiais, buscando identificar conceitos, perspectivas teóricas e práticas pedagógicas relacionadas à importância do letramento no processo de alfabetização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

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

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA RESSOCIALIZAÇÃO E REINTEGRAÇÃO DOS EGRESSOS DO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PLANO PENA JUSTA

FRANCISCO GLEDISON LIMA ARAUJO
Mestrando em Direito Constitucional pela UNIFIEO - Osasco - SP.

JOSÉ DOUGLAS ROMEIRO MENDONÇA
Graduando em Direito pela UNILEÃO - Juazeiro do Norte - CE.

MARIA GRAZIANE SALES FEITOSA
Graduanda em Direito pela UNILEÃO - Juazeiro do Norte – CE.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O estudo analisa o papel da sociedade civil na ressocialização e reintegração de egressos do sistema prisional brasileiro, com enfoque no Plano Nacional PENA JUSTA. Apesar de a legislação prever a ressocialização como princípio do sistema penitenciário, persistem problemas estruturais e institucionais, como superlotação, morosidade processual, violência, ausência de programas educativos e profissionais, além de estigmas sociais que dificultam a reinserção. Historicamente, o encarceramento no país teve caráter punitivo e segregacionista, muitas vezes desrespeitando a dignidade da pessoa humana e o devido processo legal. Sob a perspectiva jurídica, princípios constitucionais como dignidade, isonomia e presunção de inocência são frequentemente violados, especialmente para presos provisórios e grupos vulneráveis. O Plano PENA JUSTA busca reduzir a população carcerária, implementar penas alternativas e promover inclusão social, mas enfrenta barreiras estruturais e de articulação entre Estado e sociedade civil. Organizações não governamentais, instituições religiosas e empresas privadas oferecem suporte educacional, profissional e psicológico, contribuindo para reduzir reincidência e estigmas. Conclui-se que a efetiva ressocialização depende da cooperação entre Estado e sociedade civil, proteção de direitos fundamentais e políticas públicas articuladas, conferindo ao sistema prisional função reparadora e promotora da dignidade dos egressos.

Palavras-chave: Sociedade Civil; Ressocialização; Reintegração Social; Pena Justa; Sistema Prisional; Direitos Humanos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Este estudo não se propõe a reduzir diretamente o ciclo de marginalização e criminalidade, frente ao preconceito estrutural enraizado em uma sociedade civil historicamente conservadora e retrógrada. Seu objetivo central é analisar o papel da sociedade na ressocialização e reintegração de ex-presos no Brasil, destacando a importância de ações coletivas e políticas públicas eficazes nesse processo. Ademais, busca-se identificar e discutir os principais desafios e obstáculos enfrentados pelo plano nacional em desenvolvimento, denominado **PENA JUSTA**, avaliando sua aplicabilidade e impacto dentro do contexto social e jurídico contemporâneo.

Outrossim, busca-se um estudo crítico sobre o enfoque do princípio da dignidade da pessoa humana para os egressos que ao cumprirem suas penas se veem diante de uma situação de descaso e segregação, no qual o sistema é imediato em punir, mas não em reinserir o indivíduo no tecido social de modo a evitar a reincidência.

Embora a legislação brasileira preveja a ressocialização como princípio fundamental do sistema prisional — sendo, inclusive, considerada uma das mais brandas do mundo —, a ausência de políticas públicas eficazes que viabilizem essa reintegração ainda representa uma lacuna significativa. Além disso, há divergências jurídicas que dificultam a aplicação dessas normas na prática. Os egressos do sistema prisional enfrentam inúmeras dificuldades para se reinserir na sociedade, seja no mercado de trabalho, no convívio familiar ou na vida social em geral. A falta de suporte e oportunidades muitas vezes os empurra de volta para a criminalidade, perpetuando o ciclo da marginalização.

Ademais, a sociedade brasileira ainda carrega estigmas e preconceitos enraizados, herdados de uma visão punitivista e retrógrada, que enxerga a pena como castigo severo, e não como um instrumento de reabilitação. No entanto, é importante lembrar que nem todos os encarcerados cumprem pena definitiva. Muitos estão presos preventivamente, com processos paralisados devido ao excesso de demandas no Judiciário, e outros sequer deveriam estar detidos, vítimas de erros judiciais ou prisões indevidas.

Diante desse cenário, questiona-se: como esses indivíduos, injustamente privados de sua liberdade, serão inseridos na sociedade? De que forma serão vistos e tratados após a soltura? E quais impactos essa experiência trará para suas vidas futuras? Como bem afirma o filósofo Hegel, "o Estado tem o dever de cuidar e proteger seus filhos", e essa responsabilidade não deve se restringir apenas à população que vive em liberdade, mas a todos os cidadãos. Garantir assistência e oportunidades iguais é um compromisso social e jurídico fundamental para que a ressocialização deixe de ser uma promessa vazia e se torne uma realidade efetiva.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotou-se o método histórico-dialético, por se tratar de abordagem adequada à investigação de fenômenos em constante transformação. Na perspectiva dialética, as contradições e os conflitos sociais constituem elementos essenciais para compreender a dinâmica da sociedade e seus processos de mudança. Nesse contexto, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e bibliográfica, com foco na análise do papel da sociedade e das políticas públicas, em especial o plano **PENA JUSTA**, na ressocialização e reintegração de egressos do sistema penitenciário brasileiro.

A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental e bibliográfica, com utilização de fontes diversificadas, incluindo livros, artigos científicos, legislações pertinentes, relatórios oficiais do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), publicações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), bem como informações de veículos de imprensa reconhecidos, como TV Brasil, Agência Brasil e Estadão.

A adoção desta metodologia justifica-se pela necessidade de compreender a complexidade social, jurídica e histórica do encarceramento no Brasil, permitindo uma análise crítica do papel da sociedade, do Estado e das políticas públicas no processo de reintegração social dos indivíduos, observando os desafios estruturais e legais que permeiam o sistema penal brasileiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONTEXTO HISTÓRICO

A priori, cabe contextualizar em que momento da história a privação de liberdade passou a ser um meio de punir indivíduos que violavam as normas vigentes e hábitos culturais, de acordo com cada cultura. Michel Foucault – pensador francês – em sua célebre obra Vigiar e Punir: O nascimento da prisão (Petrópolis: Vozes, 1999) disserta sobre as punições como forma de tortura para o sujeito que infringisse as regras sociais. Diante disso, não havia um teor pedagógico e ressocializador do agente, pelo contrário, existia o imaginário de vingança, de infringir dor, a fim de que a comunidade entendesse que aquele era o destino de quem não cumpria seu papel social, posto que não havia clemência.

Assim sendo, a punição podia ser da mais repugnante possível, como ser queimado na fogueira vivo (muito comum na época da Idade Média, com o Tribunal da Inquisição), como a mais "rápida" e "indolor" possível, tal qual a decapitação na guilhotina, durante a época da Revolução Francesa (1789), a qual durou por mais de 200 anos. O código penal francês era taxativo: "todo aquele que for condenado à morte terá a cabeça decepada".

> Desde então, o escândalo e a luz serão partilhados de outra forma; é a própria condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco: publicidade, portanto, dos debates e da sentença; quanto à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado (FOUCAULT, 1975, p. 14).

Nesse viés, todas essas formas de punições possuíam algo em comum: a exposição, a espetacularização da execução da pena em praças públicas, por mais tormentosas que elas sejam, após muitos dias em cárcere sempre em lugares insalubres, sem iluminação, sem condições de higiene e degradantes. Isso porque tais locais públicos cumpriam o papel social de demonstração de força do Estado e de dissuadir outros indivíduos de cometer o crime.

Além disso, não existia o devido processo legal, tal qual é contemplado e existente na maioria dos países hodiernamente. Nesse sentido, tal princípio, presente no artigo 5º, incisos LIV e LV, da Constituição Federal de 1988, prevê que todo indivíduo tem direito ao devido processo legal, de forma célere, com a garantia do contraditório e da ampla defesa.

Todavia, isso nem sempre se configurava na história do direito penal, posto que, embora a Carta Magna da Inglaterra de 1215 determinasse o due process of law, o sistema inquisitivo ainda era bastante presente, principalmente durante a Idade Média, em cujo processo penal a figura de acusação e julgamento estavam presentes em uma única pessoa, no caso o juiz. Isso compromete a imparcialidade do juiz e todo o processo como um todo, causando a condenação e, por vezes, a execução de indivíduos inocentes, sem que lhes tivessem sido assegurados o contraditório e a ampla defesa.

Tal sistema entrou em declínio durante a Revolução Francesa (1789), em virtude do surgimento dos ideais iluministas. Cada vez mais o sistema acusatório foi ganhando espaço no processo penal moderno; esse modelo se caracteriza pela divisão da acusação, defesa e julgamento na figura de pessoas distintas e por diferentes órgãos, de modo a garantir a imparcialidade do julgador que não é parte no processo, ele apenas preside.

Segundo o jurista Aury Lopes Jr: "O sistema acusatório é um imperativo do moderno processo penal, frente à atual estrutura social e política do Estado. Assegura a imparcialidade e a tranquilidade psicológica do juiz que sentenciou, garantindo o trato digno e respeitoso com o acusado, que deixa de ser um mero objeto para assumir sua posição de autêntica parte passiva do processo penal".

De acordo com a escritora Clarissa Nunes Maia, em seu livro ''Histórias das prisões no Brasil" (2009), o contexto penal brasileiro foi bastante influenciado pelo modelo penalista europeu, assim tais formas de penalização por meio de torturas eram bastantes perceptíveis, principalmente quando se verifica o crime de vadiagem. Tal delito estava previsto no código penal do império de 1830, o qual estipulava que se o agente fosse encontrado no ócio, vagando pela cidade, ele deveria ser detido.

Diante disso, na maioria das situações, as prisões por crime de vadiagem se davam mais por caráter tendencioso da polícia do que pela aplicação da própria lei penal. Além disso, inicialmente o sistema de prisões no Brasil já se iniciou sem um planejamento crítico. Isso porque, conforme Clarissa Nunes Maia (2009), havia

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

dois tipos de prisões no Rio de Janeiro no Brasil pós-abolição: a Casa de Detenção, a qual se propunha a abrigar pessoas que cometeram crimes simples; e a Casa da Correção, na qual continha aqueles condenados a servidão penal ou ‘’prisão com trabalho”.

Assim sendo, a Casa da Detenção tinha o objetivo de corrigir e a outra simplesmente de deter. Paralelamente ao sistema penal brasileiro, há de se considerar que não existe o caráter pedagógico e ressocializador estudado por Michel Foucault. Pelo contrário, trata-se veemente de uma tentativa de encontrar uma resposta rápida e eficaz para uma ‘’anomalia social” sem procurar entender suas raízes, suas questões sociais, isto é, procura-se punir, não importa se não existe os mínimos indícios de autoria, justa causa e materialidade, mas a resposta deve ser urgente.

Tal perspectiva gera uma extrema falência do sistema penitenciário, na medida em que o sobrecarrega sem proporcionar uma estrutura que garanta os direitos fundamentais do sujeito detento. Nesse sentido, a Defensoria Pública do Rio de Janeiro publicou um relatório (2022) acerca das prisões injustas que ocorreram no estado; 80% dos agentes presos injustamente pela Polícia Civil passaram cerca de 1 ano presos. Ademais, foram analisados 242 processos e em 30% deles os réus tinham sido considerados inocentes. Nesse grupo, 80% dos inocentes ficaram presos preventivamente, antes do julgamento.

Nesse ínterim, além do desafio da superlotação nos presídios do país, que viola a dignidade da pessoa humana, a escassez de políticas públicas de assistência para ressocialização e reintegração para não tão somente ex-detentos presos injustamente, mas também para aqueles que já cumpriram suas penas e se tornam egressos, são verdadeiros empecilhos do sistema prisional brasileiro na modernidade.

DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NOS PRESÍDIOS

O artigo 1º, inciso III da Constituição Brasileira (considerada uma constituição cidadã, carrega esse título justamente por ser elaborada e promulgada em um período de redemocratização do Brasil, em 1988) dispõe sobre o princípio da dignidade da pessoa humana, enquanto fundamento da República Federativa do Brasil.

No entanto, quando se analisa com um olhar crítico e não julgador sobre o encarceramento no Brasil e como a sociedade como um todo lida com isso, percebe-se o quão determinista e segregacionista ela pode ser, isto é, não existe garantia de dignidade alguma.

De acordo com a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), mais escandalosa que a existência de um revés é o fato de o corpo social normalizá-lo. Essa declaração se configura na atual conjuntura, posto que existe uma crescente omissão por parte do Estado em relação às políticas públicas de assistência à população carcerária, comunidade esta que cumprirá sua pena e será deixada à própria sorte, gerando reincidência e mais marginalização.

Diante disso, a sociedade escolhe fechar os olhos diante de tal enredo, já que não se propõe a olhar de forma crítica o atual sistema carcerário que deveria reabilitar o detento – mas não o faz – e não insere os egressos no seio social, com oportunidades de empregos, de qualificação, de moradia para terem uma vida digna, longe das mazelas da criminalidade.

Indubitavelmente a sociedade civil possui um grande papel nesse cenário, uma vez que é nesse meio em que ocorre o primeiro contato dos egressos ao saírem da privação de liberdade. Assim sendo, a luta contra o estigma e o preconceito é gritante, um retrato disso é a evidente tentativa de repressão dos crimes, em vez de abordar as supostas causas atreladas ao delito. Sem dúvida, a discriminação é um fator evidente, posto que existe um preconceito mascarado de ‘’justiça”; dados evidenciam que a população carceraria brasileira é composta de pessoas provenientes de uma classe economicamente menos abastada, de pretos, pardos, pessoas com pouca instrução, sem acesso à educação e com altos índices de desemprego (SATHLER; FERREIRA, 2022).

Esse panorama escancara uma realidade que cada vez mais marginaliza, sendo a máquina estatal conivente com os anseios sociais de uma elite dominadora, politicamente ativa e economicamente enriquecida. John Locke (1632-1704), grande pensador inglês, disserta sobre a ideia do ‘’Contrato Social” firmado entre os agentes. Desse modo, originalmente os indivíduos renunciam a sua liberdade individual em prol de uma convivência em

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

sociedade, e o Estado teria o papel de proteger e garantir os direitos naturais dos cidadãos, como vida, liberdade e propriedade, sem distinção. Entretanto, essa ideologia se encontra muito distante da atual realidade, em que o próprio governo segrega as ‘’anomalias sociais” em celas coletivas minúsculas, sem acesso ao mínimo existencial, como alimentação adequada, salubridade, proteção à saúde, asseio e acesso a programas de ressocialização, de trabalho e qualificação do detento, para que este, ao cumprir sua sanção, possa retornar à teia social e se reinserir. Dessa forma, evitar-se-ia a segregação e a reincidência dos egressos do sistema penitenciário nacional. Nesse diapasão, os artigos 85 e 88 da Lei nº 7.210 (Lei de Execuções Penais) prevêem a necessidade de lotação das celas, as quais devem ser compatíveis com a estrutura do presídio, informando ainda que a cela deve ser individual, conforme letra da lei. Outrossim, os artigos 12 e 14 da mesma legislação dispõe do acesso a direitos básicos, como alimentação, vestuário e instalações higiênicas, além da assistência médica de modo preventivo e curativo, a fim de garantir a integridade física e psicológica do apenado. Evidentemente, não raras vezes, a violação de tal norma é muito comum e inclusive banalizada. Nesse sentido, essa situação desoladora é comumente denunciada pelas mídias, as quais mostram a difícil realidade enfrentada nos presídios, com espaços lotados, em que os detentos dormem todos amontoados, no chão das celas, nos banheiros, próximos à saída dos esgotos.

> Durante a noite, ratos cinzentos passeiam pela galeria deserta. A janela do xadrez é vedada por uma chapa de ferro fenestrada, que impede a entrada de luz. Por falta de ventilação, o cheiro de gente aglomerada é forte e a fumaça de cigarro espalha uma bruma fantasmagórica no interior da cela. Tomar banho exige contorcionismo circense embaixo do cano na parede ou na torneira da pia, com uma caneca (VARELLA, 1999, p. 11).

Isso retrata o porquê o Brasil é o país com a terceira maior população carcerária do mundo, com cerca de 832,2 mil detentos, ficando atrás apenas dos EUA (1,7 milhão de presos) e da China (1,69 milhão), segundo dados Secretaria Nacional de Políticas Penais (2022). Esse cenário alarmante reflete o problema da superlotação nos presídios de todo o país, em que o mínimo existencial não é garantido.

Ademais, é descumprido ainda o ditame contido no artigo 84 da LEP, o qual delibera o princípio da individualização da pena, em que presos que estão respondendo a processos devem ser mantidos em celas separadas daqueles que já estão cumprindo pena. Todavia, isso não é efetivado, configurando-se mais uma falha do sistema penal, em que em virtude da morosidade dos processos, o agente fica preso preventivamente por anos, cumprindo prematuramente uma pena de um crime para o qual sequer foi condenado ou inocentado: “Existe uma íntima e imprescindível relação entre delito, pena e processo, de modo que são complementares. Não existe delito sem pena, nem pena sem delito e processo, nem processo penal senão para determinar o delito e impor uma pena” (LOPES JR., 2021, p. 23).

Posto isso, é importante mencionar que o Código de Processo Penal Brasileiro (1941), inspirado no processo penal italiano e, portanto, com resquícios ainda do sistema inquisitório, adota, como já firmado pela CRFB/88, o sistema acusatório. Com isso, os casos específicos em que deve ser decretada prisão preventiva devem estar instruídas no ordenamento, do contrário, estar-se-ia diante de um juiz parcial, que seria parte do processo, um juiz ator, ou um ‘’ranço inquisitório (LOPES JR., 2021)”.

Porém, há de se observar que existe uma pré-condenação do indivíduo a partir do momento em que o mesmo está preso provisoriamente, principalmente para aqueles hipossuficientes na forma da lei, que encontram dificuldades no que tange à assistência de defesa efetiva e não tão somente a técnica obrigatória e gratuita por lei, conforme o artigo art. 5º, inciso LXXIV, CRFB/88. A sociedade civil como um todo também fomenta esse julgamento social, na medida em que credibiliza estigmas sociais que são heranças do sistema inquisitivo, marcadas pelo teor de vingança e da autotutela que por muito tempo esteve presente nos Estados modernos.

Posto isso, os princípios processuais, em especial o da presunção da inocência, sacramentado no artigo art. 5º, LVII, da Carta Maior, disciplina que ninguém pode ser considerado culpado senão após o trânsito em julgado de sentença penal condenatória. Dessa forma, é injustificável a perpetuação de uma prisão preventiva enquanto o respectivo processo está paralisado, sendo vítima de um espaço carcerário insalubre, sem segurança e exposto a negligência, a risco de contaminação de doenças infecciosas com a superlotação e a assédios; todo dia é uma luta pela sobrevivência.

Logo, a reabilitação enquanto instrumento pedagógico para o apenado, com foco educacional, com a presença de atividades de lazer e de esportes é uma utopia. É importante frisar que embora exista um processo penal tramitando, ele é moroso, não é célere, já violando normas processuais de economia processual, celeridade processual e a própria dignidade da pessoa privada de liberdade. Isso corrobora uma extrema angústia não tão somente no preso, que ver o seu destino sendo selado em uma cela sem perspectivas de uma segunda chance de construir sua vida, mas também na própria família, que se ver sem esperanças e a própria sorte, quando muitas vezes o apenado é o provedor desta.

Nesse ínterim, "Segundo Welzel, o Direito Penal tem, basicamente, as funções ético-social e preventiva. A função ético-social é exercida por meio da proteção dos valores fundamentais da vida social, que deve se configurar com a proteção de bens jurídicos (BITENCOURT, 2020, pg. 88)". Porém, ao voltar os olhos para a situação de insalubridade e descaso nas celas brasileiras, chega-se à compreensão de que o estado-lei só existe com o fim de seletividade determinista na comunidade. Isso porque existe uma representação e imaginário social de criminalização de sujeitos que já se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Por conseguinte, pessoas mais simples, de comunidades, pretas ou pardas ou que se encontram em situação de vulnerabilidade, ao cometerem delitos, por mais simples que sejam, experimentam de primeira mão o rigor da lei, sendo presas preventivamente, de forma ilegal, muitas vezes, ao passo que na mesma situação de acusação, se o agente for de uma classe social mais favorável ou branco, ele é contemplado com liberdade provisória. Além de esse cenário retratar o empecilho da desigualdade social e do racismo estrutural no País, ele gera impunidade e sobrecarrega os presídios.

RACISMO ESTRUTURAL E A VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA ISONOMIA NA EXECUÇÃO PENAL

O princípio da igualdade, também denominado princípio da isonomia, previsto no caput do artigo 5º da Constituição Federal, encontra-se intimamente ligado ao princípio da dignidade da pessoa humana, ambos considerados pilares basilares da ordem constitucional brasileira. Esse princípio visa à paridade de direitos e à efetivação das garantias fundamentais dos indivíduos, remetendo às ideias de justiça da Revolução Francesa (1789), fundamentadas no lema "liberdade, igualdade e fraternidade".

Entretanto, embora a Constituição de 1988 assegure que todos são iguais perante a lei, sua aplicação revela-se seletiva quando se analisa a realidade do sistema prisional brasileiro. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública indicam que, em 2023, aproximadamente 69,1% das pessoas encarceradas no país eram negras e de baixa renda, evidenciando a influência do racismo estrutural nas instâncias de criminalização primária e secundária.

Durante o Seminário sobre Questões Raciais e o Poder Judiciário, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2023, o magistrado Edinaldo César Santos Júnior questionou: "Por que os negros são a maioria nas penitenciárias brasileiras?" "Por que negros?", "Por que são pobres?" Por que a maioria dos pobres são negros?", traçando um panorama histórico da segregação racial no Brasil. Segundo ele, há uma política de Estado voltada ao aprisionamento de negros, na qual o sistema prisional rotula esses indivíduos como criminosos. "Mantemos as castas raciais a partir do sistema prisional ao ignorar as circunstâncias sociais e históricas da população negra", completou Santos Júnior, concluindo que "é o delito de ser negro".

O racismo e a discriminação racial constituem uma triste realidade histórica, marcada pela tortura, escravização e derramamento de sangue de pessoas em função da cor da pele. Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, muitos ainda enfrentam situações de violência, maus-tratos e danos físicos, morais e psicológicos, muitas vezes irreparáveis.

No âmbito da execução penal, a discriminação racial torna mais grave as condições já precárias do sistema carcerário, perpetuando a marginalização da população negra e dificultando sua ressocialização, em razão de preconceitos sociais e econômicos que se manifestam tanto dentro quanto fora das prisões. O filme Tempo de Matar (1996), dirigido por Joel Schumacher, apresenta o caso de Carl Lee, que nos leva a questionar se a lei é realmente isonômica para todos. A cor da pele não pode ser parâmetro de valor da vida. Como disse

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Martin Luther King Jr.: "Eu tenho um sonho que um dia esta nação se levantará e viverá o verdadeiro significado da sua crença: Consideramos estas verdades como auto evidentes, que todos os homens são criados iguais".

Tempo de Matar vai além de um filme de tribunal; trata-se de uma denúncia e um espelho da justiça marcada pelo racismo estrutural, evidenciando a violação de direitos fundamentais que deveriam ser garantidos a todos os cidadãos. Ele nos provoca refleti sobre até quando o sistema judicial continuará a julgar com base na cor da pele ou na condição econômica, em vez de julgar pelos atos praticados.

Diante disso, é dever do Estado assegurar que a aplicação da pena respeite os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da isonomia, evitando que o cárcere se transforme em espaço de perpetuação de injustiças raciais. A inobservância desses valores transforma o processo de execução penal em um mecanismo de exclusão social, em vez de cumprir sua finalidade constitucional de reintegração do indivíduo à sociedade.

REABILITAÇÃO DO APENADO

Passado o período tenebroso e arcaico das prisões enquanto caráter unicamente punitivo e tortuoso, surge a tese de reabilitação do apenado, com o fito de que, ainda cumprindo sua sentença, ele possa refletir sobre os seus delitos, com atividades lúdicas, ressocializadoras, de modo a corroborar uma futura reinserção dele na sociedade, enquanto cidadão.

Nesse viés, Alexis de Tocqueville e Gustave de Beaumont, pensadores franceses, em uma viagem aos EUA no séc. XVIII, fizeram uma pesquisa que originou no relatório publicado no ano de 1833, intitulado ''Du système pénitentiaire aux États-Unis et de son application en France". O foco principal da pesquisa era sobre a nova forma vanguardista de democracia e como o sistema penitenciário americano se organizava, de modo que pudesse influenciar uma reforma no sistema carcerário francês.

> A prisão precisaria ser um lugar de salvação, para que o prisioneiro pudesse voltar "curado" à sociedade. Como evitar que ele saísse da prisão pior do que entrou? A prisão como lugar de recuperação moral era o ideal. Mas a sociedade também não estava bem. Como pode o ex-detento voltar "são" a uma sociedade que não está "sã"? (TOCQUEVILLE; BEAUMONT, 1833).

Tais teorias eram frequentemente analisadas pelos estudiosos, posto que eles acreditavam que as prisões eram mecanismos de controle social, a fim de o sujeito se recuperar e se reintegrar à sociedade após cometer um crime, refletindo o caráter progressista da democracia.

Em vista disso, analogicamente à sociedade brasileira, infere-se que o caráter ressocializador, enquanto ideal a ser alcançado pelo sistema como um todo é previsto nos artigos 1º e 10 da Lei de Execução Penal, as quais preveem que a execução penal deve ter por objetivo o favorecimento do convívio social de forma harmônica, junto a integração do apenado. Além disso, o responsável por tal garantia deve ser o Estado, uma vez que ele aplica a sanção de caráter punitivo e pedagógico, mas que não se deve ser de caráter perpétuo ou que extrapole aquela pena prevista na sentença.

Contudo, a carência de projetos efetivos e programas assistenciais que perpassam os portões dos presídios são verdadeiros entraves para a concretização do que designa a norma. Nesse sentido, os dados são alarmantes quando se analisa não tão somente a lotação nas celas, mas como isso acarreta o aumento da própria criminalidade em si, haja vista a crescente formação de organizações criminosas no Brasil.

Sendo assim, de acordo com Relatório de Informações Penais (Relipen), do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2024), o País enfrenta um déficit de 174.000 vagas no sistema penitenciário; os estados com maiores incidências são São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Além disso, nessa mesma pesquisa, registros evidenciam que a quantidade de presos formados por homens é de 634.617, ao passo que a população carcerária feminina é de 28.770 detentas.

Ante o exposto, em termos gerais, cumulado com a excessiva morosidade dos processos e o crescimento do crime organizado, surge um cenário de grande insegurança e de violência dentro dos próprios presídios. Isso porque na medida em que é naturalizada essa situação degradante, a população se torna cada vez mais descrente da ressocialização do indivíduo, vendo a sua marginalização enquanto egresso e a reincidência como

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

algo normal e até comum. Esse panorama abre espaços para o sentimento de impunidade, de ineficácia do sistema penal, o que leva a dificuldade de inclusão do ex apenado na sociedade, pois esta o ver com olhares de desconfiança.

Destarte, a sociedade, juntamente com o Estado, também falha com os seus integrantes, por mais que possuam mecanismos de controle social. Nesse sentido, o Poder Público não deve se isentar da responsabilidade com a realidade carcerária no Brasil; pelo contrário, este deve promover reformas de infraestrutura nos presídios já existentes e criar outros de modo a diminuir a superlotação em boa parte dos espaços já existentes. Outrossim, enquanto maneira preventiva, existe o encargo do Estado de investir recursos em programas humanitários de assistência aos detentos, de modo a viabilizar seus direitos básicos de saúde, educação, lazer, esporte, cursos profissionalizantes de qualificação, além de empregos para quando esses sujeitos cumprirem suas penas.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NAS CELAS

Considerada bastante inédita para a época, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 estipulava igualdade de direitos entre os cidadãos e inspirou várias constituições dos Estados modernos no que concerne à promoção de direitos individuais e coletivos, na medida em que firmava seu lema em "liberdade, igualdade e fraternidade".

Paralelamente ao hodierno panorama social, o que se observa é um crescente distanciamento dessa diretriz. Isso porque, embora esteja se vivendo em uma sociedade tecnologicamente moderna, economicamente instruída, com maiores manifestações públicas e reivindicações, as heranças do passado escravocrata brasileiro ainda persistem e se manifestam na forma como a população carcerária brasileira é tratada e vista: sujeitos não cidadãos; indignos de respeito; indivíduos não titulares de direitos.

Assim sendo, não é inusitado casos de violações nas celas brasileiras, com abuso de autoridade pelos próprios policiais penais, mediante constrangimento; transgressão de direitos fundamentais, tal qual a integridade física; utilização de força excessiva; diferença no tratamento dos detentos em virtude de raça, gênero, religião, orientação sexual e até mesmo na aplicação de punições sem justificativas.

Desse modo, Dr. Drauzio Varella, em seu livro "Estação Carandiru" retrata bastante da história de precariedade vivenciada pelos presos no Complexo Penitenciário do Carandiru, em meados dos anos 90, ao realizar atendimentos médicos voluntários principalmente no tratamento de AIDS. De forma bastante honesta e autêntica, por meio de narrativas dos próprios detentos, é demonstrada toda a realidade do dia a dia dos detentos no que já foi considerado o maior centro penitenciário da América Latina. Diante disso, o que foi construído para abrigar cerca de 3,5 mil presos, estava abrigando mais de 9 mil; foi um desastre sem tamanho, além de representar uma vergonha e a iminência de falência do sistema penitenciário de São Paulo.

Todavia, apesar de todo o pensamento de sua construção no início do séc. XX voltado para abrigar grandes quantidades de detentos, entrou em colapso. Nesse ínterim, com a crescente superlotação nos anos 70 e 80, as violentas rebeliões, fugas, corrupção por parte do próprio quadro de servidores penais, superlotação e tratamento desumano marcaram o fim do presídio. Assim, de forma trágica, esse ambiente que se propunha a reabilitar o detento, teve sua queda com o massacre em outubro de 1992. Na ocasião de violência, houve confronto entre os presos e os policiais militares; foi uma verdadeira chacina, a qual culminou na morte de 111 presos. Após o episódio, foi feita a desativação e sua demolição ocorreu em 2002.

Isso demonstra o total despreparo do Poder Público em promover a estrutura necessária não tão somente no que tange aos espaços penitenciários em si, mas também no que diz respeito ao zelo, cuidado e garantia da integridade física e psicológica daqueles que estão sob sua custódia. Nesse sentido, é intolerável tal insegurança dentro dos próprios presídios, onde o preso, muitas vezes, ao ser sentenciado com uma pena correspondente e por tempo certo, acaba cumprindo pena por tempo "indeterminado", a defesa efetiva não chega até ele; ou quando ele acaba sofrendo abusos, violências que o faz definhar, isso quando não há rebeliões, chacinas que acabam em mortes. Logo, nesses casos, a sociedade e o Estado se limitam somente a lamentar, enquanto a família chora a morte de um ente querido.

> Surpreendidos furtando, os "ratos de xadrez", como são rotulados, apanham de pau e faca. Chegam na enfermaria dizendo invariavelmente que caíram da escada, ensanguentados, cabeça rachada, o corpo marcado de vergões e facadas superficiais, especialmente na região glútea, castigo imposto quando se decide desmoralizar o contraventor (VARELLA, 1999, p. 23).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E O PLANO PENA JUSTA NO CONTEXTO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.

Com fundamento no artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal de 1988, consagra-se o princípio da presunção de inocência, segundo o qual "ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória". Assim, somente após o esgotamento de todos os meios e recursos judiciais cabíveis poderá o indivíduo ser efetivamente considerado culpado e, consequentemente, sofrer os efeitos jurídicos decorrentes de uma condenação penal definitiva.

Todavia, verifica-se que nem todos os indivíduos têm assegurado, de forma concreta, o pleno gozo desse direito fundamental, haja vista que muitos se encontram privados de liberdade por força de prisão preventiva, sem que tenha havido condenação transitada em julgado.

Tal situação decorre, em grande medida, da morosidade do Poder Judiciário, ocasionada pelo excesso de demandas, o que provoca paralisações significativas na tramitação processual e acarreta um aumento expressivo do número de presos provisórios. Nesse cenário, observa-se que tais indivíduos, frequentemente estigmatizados pela sociedade como criminosos, sofrem restrições indevidas em seus direitos, sendo a eles imputada uma condição de culpabilidade que não lhes foi juridicamente reconhecida, o que dificulta sobremaneira sua reinserção e ressocialização social.

De forma análoga, a morosidade processual implica que muitos presos preventivos permanecem encarcerados por período superior ao razoável, sem que tenham sido formalmente condenados, o que configura afronta ao princípio da presunção de inocência e contribui para o agravamento da superlotação do sistema prisional. Ressalte-se que tal superlotação decorre, ainda, da banalização da prisão preventiva e da ausência de políticas públicas eficazes que promovam alternativas penais ao encarceramento.

Destarte, a Constituição e a legislação pátria determinam que todo indivíduo sem condenação penal definitiva seja tratado como inocente. Contudo, a utilização desmedida da prisão provisória, muitas vezes aplicada com caráter meramente punitivo, sem a devida análise da sua real necessidade e proporcionalidade, revela-se incompatível com o Estado Democrático de Direito, contribuindo significativamente para o colapso do sistema prisional e para a perpetuação de condições desumanas de encarceramento.

É nesse contexto que surge o Plano **PENA JUSTA**, iniciativa de âmbito nacional concebida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em parceria com a União, cujo objetivo central consiste em enfrentar a situação de calamidade que assola o sistema prisional brasileiro. Trata-se de uma política pública que, desde sua criação, revela inúmeros desafios à estrutura e à efetividade do sistema penal pátrio.

Voltado à humanização da execução penal e à redução da população carcerária, o referido plano propõe medidas inovadoras, entre as quais se destacam: a adoção de penas alternativas à privação de liberdade, nos termos do artigo 44 do Código Penal; a ampliação da progressão de regime; a utilização do monitoramento eletrônico; e a implementação de programas de inclusão sociais voltadas aos apenados e egressos. O objetivo nuclear consiste em compatibilizar a função retributiva e preventiva da pena com sua dimensão social, promovendo, ao mesmo tempo, a redução da criminalidade e a proteção da coletividade.

Entretanto, sua efetiva implementação depara-se com obstáculos estruturais e culturais relevantes, tais como a insuficiência de infraestrutura adequada, a carência de profissionais capacitados para a execução das medidas propostas, a resistência cultural da sociedade em aceitar a reintegração dos egressos do sistema penal e, ainda, a fragilidade da articulação entre o Estado e a sociedade civil organizada.

No debate contemporâneo sobre o sistema penal brasileiro, evidencia-se a necessidade de repensar a função da punição para além da mera privação de liberdade, de modo que o sistema prisional deixe de ser exclusivamente um espaço sancionatório e passe a constituir-se como ambiente de transformação e reinserção social. Conforme ensina Michel Foucault, "**a punição não deve se limitar à privação de liberdade**", destacando que o direito penal deve incorporar dimensões educativas e ressocializadoras em sua atuação.

Essa perspectiva se torna particularmente relevante diante da superlotação carcerária e das elevadas taxas de reincidência, indicadores claros da ineficácia de um modelo de encarceramento exclusivamente punitivo. Nesse sentido, políticas públicas como o Plano **PENA JUSTA** buscam implementar medidas alternativas e humanizadas, demonstrando que a punição pode e deve ser utilizada como instrumento capaz de enfrentar o estigma social que frequentemente marginaliza os egressos, em lugar de se restringir a um caráter meramente repressivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REINCIDÊNCIA CRIMINAL NO BRASIL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA PENAL

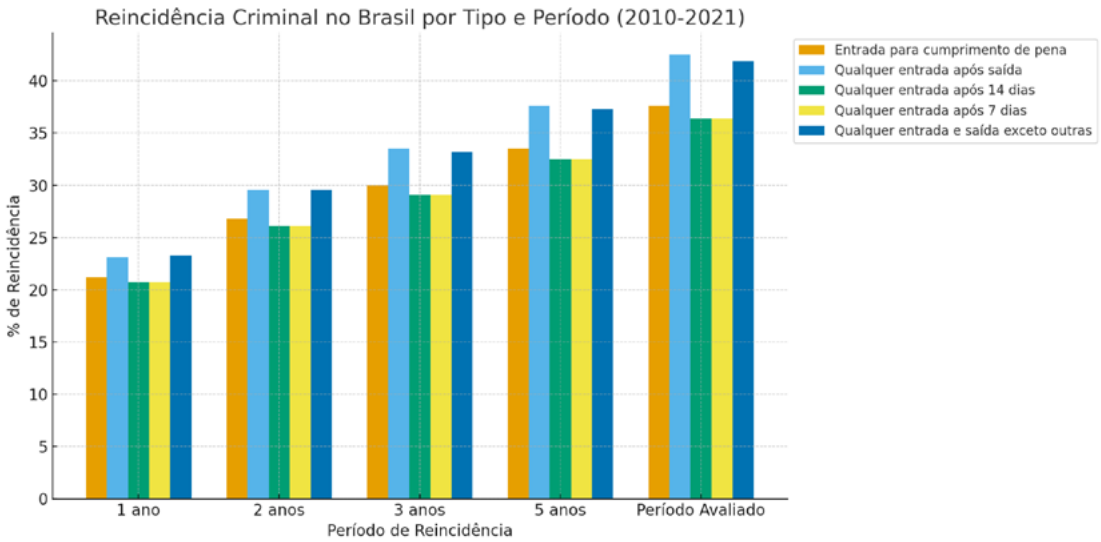
O estudo "Reincidência Criminal no Brasil", elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), divulgou, em 2022, relatório preliminar inédito acerca da reincidência de egressos do sistema prisional brasileiro. A pesquisa abrangeu 979.000 indivíduos privados de liberdade entre os anos de 2008 e 2021, em treze unidades federativas, revelando que aproximadamente 70% dos egressos retornam ao sistema prisional após a liberação.

Tal índice evidencia a insuficiência do modelo punitivo atualmente adotado, que, centrado predominantemente na privação de liberdade, demonstra-se incapaz de promover efetiva ressocialização e prevenir a reincidência criminal, contrariando os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da função ressocializadora da pena, insculpidos no art. 1º, III, e art. 5º, caput, da Constituição Federal, bem como no art. 5º da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984).

Os dados apresentados indicam a necessidade premente de implementação de políticas públicas de execução penal voltadas à reintegração social, à educação, à profissionalização e ao acompanhamento pós-cárcere, de modo a concretizar os objetivos de prevenção geral e proteção social, minimizando a reincidência e promovendo a efetividade da função ressocializadora da pena, onde diversos fatores contribuem para a reincidência, incluindo:

- Superlotação carcerária, que dificulta a ressocialização;
- Falta de programas educacionais e de capacitação profissional;
- Estigmatização social, que marginaliza os egressos e limita suas oportunidades de reinserção

Tabela 1: Taxa de Reincidência Criminal por Estado (2008–2021)



Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2022.

A tabela evidencia que a reincidência criminal aumenta progressivamente com o tempo, independentemente da definição utilizada:

- No primeiro ano, entre 20% e 23% dos egressos reincidem;
- Aos dois anos, o índice sobe para 26%–30%;
- Aos três anos, chega a 29%–33%;
- Aos cinco anos, varia entre 32% e 37%;
- No período total avaliado, atinge até 42%.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O primeiro ano após a saída é crítico, pois cerca de 29% dos que reincidem o fazem já no primeiro mês, e 50% reincidem nos primeiros três meses.

Os crimes mais comuns entre os reincidentes incluem uso e tráfico de drogas, roubos, furtos, ameaças e lesões corporais. Os estudos relacionados à reincidência criminal são de fundamental importância para a segurança pública brasileira, pois seus resultados podem nortear o desenvolvimento de políticas públicas integradas. Essa temática não se limita apenas à segurança, mas permeia diversos setores, como o sistema de justiça, educação, trabalho e renda, impactando diretamente na reinserção social dos egressos e na redução da criminalidade.

Neste ínterim, os estudos relacionados à reincidência criminal são de fundamental importância para a segurança pública brasileira, uma vez que seus resultados podem nortear o desenvolvimento de políticas públicas integradas. A pauta não se limita apenas à segurança, mas permeia diversos setores, como o sistema de justiça, educação, trabalho e renda, entre outros, impactando diretamente a reinserção social e a redução da criminalidade.

ANÁLISE JURÍDICA DOS FATORES SOCIAIS DETERMINANTES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL NO BRASIL: RACISMO ESTRUTURAL, ESTIGMAS SOCIAIS E DESAFIOS À RESSOCIALIZAÇÃO

Baseado no relatório intitulado "Reincidência Criminal no Brasil" (2022), elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), este estudo apresenta uma análise aprofundada sobre a reincidência criminal no país, constituindo um marco inédito de investigação científica e jurídica sobre o tema. A pesquisa abrange 13 estados brasileiros, Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins, com dados coletados entre 2008 e 2021.

A metodologia adotada definiu reincidência como o ingresso de um indivíduo no sistema prisional após cumprimento de pena, decisão judicial, fuga ou progressão de pena. Foram considerados indicadores demográficos, sociais, históricos, judiciais e de acesso a programas sociais, permitindo uma análise ampla da reincidência enquanto fenômeno jurídico e social. Ressalta-se que o critério temporal adotado buscou evitar a inclusão de retornos momentâneos ao sistema prisional que não refletissem efetivamente a reincidência criminal.

O estudo identificou que a reincidência é mais comum entre jovens adultos, majoritariamente do sexo masculino, com predominância de indivíduos negros ou pardos, baixo nível educacional, alta taxa de desemprego ou informalidade no mercado de trabalho, histórico judicial consistente e participação limitada em programas sociais de inclusão. Tais elementos evidenciam o impacto do racismo estrutural e das mazelas sociais históricas, determinando a marginalização de determinados grupos e criando um ciclo de exclusão e reincidência.

A discriminação racial, a falta de oportunidades educacionais e profissionais, a ausência de políticas públicas efetivas e a segregação de estigmas sociais funcionam como barreiras sistêmicas à reintegração de indivíduos egressos do sistema prisional. Muitos retornos ao cárcere decorrem não apenas de escolhas individuais, mas da ausência de suporte estatal e do estigma social, perpetuando a reincidência.

Adicionalmente, os dados indicam que os reincidentes tendem a repetir os mesmos tipos de crimes, destacando-se tráfico de drogas, roubo, furto, ameaça e lesão corporal, reforçando a necessidade de estratégias de intervenção direcionadas a cada perfil criminal. A abordagem punitiva isolada revela-se insuficiente diante das causas sociais subjacentes e à desigualdade estrutural que permeia o contexto prisional brasileiro.

Do ponto de vista jurídico e de políticas públicas, o relatório evidencia falhas significativas nas estratégias de ressocialização e aponta para a urgência de revisão das políticas penitenciárias e penais. Recomenda-se priorizar programas de educação e capacitação profissional, apoio psicossocial, garantia de acesso a direitos fundamentais (como saúde e educação) e alternativas penais que substituam a prisão quando juridicamente

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cabível. Destaca-se a importância de uma abordagem integrada entre os sistemas de justiça, segurança pública e políticas sociais, a fim de promover tratamento mais humano e eficaz aos indivíduos em conflito com a lei.

A literatura também contribui para refletir sobre essas desigualdades estruturais. Em O Sol é para Todos (Harper Lee, 1960), observa-se como o preconceito racial e a segregação social determinam o destino de indivíduos dentro de uma sociedade desigual. Uma passagem emblemática afirma que: Você nunca realmente conhece uma pessoa até que você considere as coisas do ponto de vista dela (*You never really understand a person until you consider things from his point of view*).

Transposta para o contexto jurídico e social, tal reflexão evidencia a necessidade de que o sistema de justiça e as políticas públicas adotem uma perspectiva empática e contextualizada, reconhecendo as barreiras históricas e estruturais que incidem sobre indivíduos negros e pardos. Políticas penais e sociais que não consideram o impacto de estigmas sociais e da exclusão estrutural contribuem para que egressos do sistema prisional coincidem, reiterando o ciclo de marginalização.

Em conclusão, o estudo do DEPEN evidencia a complexidade da reincidência criminal no Brasil e reforça que a punição isolada não é suficiente para garantir a reintegração social. A implementação de políticas públicas efetivas, intersetoriais, antirracistas e baseadas em evidências é crucial para reduzir os índices de reincidência, mitigar os efeitos da segregação de estigmas sociais e assegurar dignidade humana aos indivíduos em conflito com a lei.

O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA RESSOCIALIZAÇÃO DIANTE DO PLANO PENA JUSTA

A sociedade civil desempenha papel essencial na **ressocialização dos egressos do sistema prisional**, atuando como complemento às ações do Estado e contribuindo para a mitigação da reincidência. Organizações não governamentais, associações comunitárias, instituições religiosas e empresas privadas podem oferecer suporte educacional, profissional e psicológico, garantindo que os indivíduos em conflito com a lei tenham acesso a oportunidades que favoreçam a reintegração social.

O artigo 80 da **Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984)** reconhece o direito à assistência social, educacional e profissional, prerrogativa que pode ser potencializada por iniciativas da sociedade civil, ampliando as possibilidades de reinserção e contribuindo para a redução da reincidência criminal.

Programas de capacitação profissional, cursos de educação formal, acompanhamento psicológico e inserção no mercado de trabalho configuram instrumentos estratégicos para a promoção da cidadania plena e da dignidade humana do egresso. Ademais, campanhas de conscientização e projetos de mediação comunitária desempenham papel fundamental na redução do estigma social, fator crítico que frequentemente inviabiliza a reintegração e favorece o retorno ao sistema prisional.

Entretanto, não basta que o ordenamento jurídico apenas reconheça o direito à assistência; é imprescindível que sua aplicação seja efetiva, garantindo que os egressos tenham seus direitos respeitados com isonomia, promovendo equidade e assegurando a dignidade da pessoa humana.

A efetiva implementação desses direitos possibilita que o indivíduo seja reinserido na sociedade de forma plena, não sendo mais definido pelo seu histórico penal, mas sim como um cidadão apto a contribuir para o bem-estar coletivo, sem gerar preocupações adicionais ao Estado ou à sociedade.

O Plano **PENA JUSTA**, composto por 51 ações e 306 metas até 2027, organiza-se em quatro eixos fundamentais já supracitados: controle de vagas, reestruturação da infraestrutura, ampliação de alternativas penais e fortalecimento da reinserção social. Apesar de suas intenções, a implementação efetiva do plano enfrenta desafios significativos, como insuficiência de infraestrutura, escassez de recursos humanos capacitados, resistência social e cultural ao retorno de ex-presidiários, bem como a complexa articulação necessária entre órgãos públicos e entidades civis.

Dessa forma, a efetividade dessas políticas públicas depende de um esforço coordenado entre o Estado e a sociedade civil. A ressocialização no Brasil não pode ser considerada responsabilidade exclusiva do Estado;

a concretização do Plano **PENA JUSTA** vai além de investimentos financeiros, exigindo mudanças de mentalidade e compromisso efetivo com políticas públicas estruturadas.

Em um contexto de crises multifacetadas, o sistema prisional brasileiro enfrenta desafios como superlotação, escassez de recursos e profissionais, complexidade dos problemas e a necessidade de planejamento estratégico de longo prazo. Soluções pontuais não são suficientes: para transformar verdadeiramente o sistema, é preciso enfrentar as raízes históricas e sociais da criminalidade, reconhecendo que a reintegração eficaz depende de justiça, igualdade de oportunidades e da eliminação dos estigmas que perpetuam o ciclo de exclusão.

Entre os modelos alternativos de ressocialização, destacam-se as **Associações de Proteção e Assistência ao Condenado (APACs)**, que adotam abordagem humanizada e comunitária. Operando com base em pilares que incluem participação comunitária, trabalho, religiosidade, assistência jurídica e à saúde, valorização humana e reintegração social, as APACs apresentam resultados expressivos. Estudos do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) e da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC) indicam reincidência de apenas 14,96% nas APACs masculinas, em contraste com 70% no sistema prisional comum, evidenciando a eficácia de metodologias que promovem inclusão e redução de estigmas.

A participação ativa da sociedade civil é, portanto, indispensável para a promoção de um sistema penal mais justo, efetivo e comprometido com a dignidade humana. Ao reconhecer e enfrentar as barreiras estruturais, o racismo e os estigmas sociais que afetam os egressos, o Estado em conjunto com a sociedade civil pode transformar a pena em instrumento de reintegração, mitigando a reincidência e ampliando a cidadania. O Plano **PENA JUSTA**, ao articular políticas públicas, alternativas penais e programas de apoio social, demonstra que a cooperação entre todos os setores sociais é caminho essencial para a efetividade da ressocialização no Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA RESSOCIALIZAÇÃO: UMA PENA JUSTA É AQUELA QUE RESTABELECE OS LAÇOS DESFEITOS PELO CRIME

> Hoje você é quem manda falou, tá falado não tem discussão, não / A minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão / Você que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão / Apesar de você, amanhã há de ser outro dia (Apesar de você – Chico Buarque).

O Plano **PENA JUSTA** não deve ser interpretado apenas como mais um instrumento de repressão à criminalidade ou como resposta à crise do sistema carcerário brasileiro. À luz da trajetória histórica de repressão, da luta pelos direitos humanos e da promoção da dignidade da pessoa humana, tal plano se propõe a garantir a efetividade dos direitos constitucionais, assegurando sua aplicação de forma íntegra, eficiente e adequada, com vistas à construção de um sistema penal mais justo, seguro e orientado à reinserção social do condenado.

Nesse contexto, a música "Apesar de Você" (1970), de Chico Buarque, um dos mais relevantes e influentes artistas da música popular brasileira, constitui um marco simbólico de resistência contra sistemas opressores, transmitindo mensagem de esperança e transformação frente a situações adversas.

No âmbito da ressocialização de egressos do sistema prisional, a obra pode ser interpretada como um chamado à mudança social, evidenciando que, mesmo diante de estruturas punitivas e excludentes, é possível vislumbrar novas possibilidades de reconstrução da vida. A música evidencia como a má aplicação da legislação e a exclusão social podem gerar desigualdades que dificultam a efetiva ressocialização, abrindo espaço para reflexão sobre o papel da sociedade civil e do Estado na promoção da justiça restaurativa.

O Plano **Pena Justa**, embora inspirado na proporcionalidade da pena e na salvaguarda dos direitos fundamentais, enfrenta desafios práticos significativos, tais como a ausência de políticas públicas integradas, a precariedade dos programas de educação e qualificação profissional nas unidades prisionais e o estigma social que dificulta a reinserção do egresso. Nesse cenário, a sociedade civil exerce papel crucial: organizações não governamentais, movimentos comunitários e iniciativas culturais podem estabelecer pontes entre o sistema prisional e a sociedade, oferecendo suporte psicológico, capacitação profissional e oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Corroborando essa perspectiva, o filme "Cidade de Deus" (2002), dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund e baseado no livro de Paulo Lins, retrata de forma verossímil a violência urbana e a perpetuação da criminalidade em contextos de vulnerabilidade social. Conforme registrado na obra:

> Na Cidade de Deus, a violência é quase uma profissão, e quem nasce ali precisa lutar para sobreviver; sem oportunidades, muitos acabam presos ou mortos, repetindo o ciclo de criminalidade. (Cidade de Deus, Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002).

A narrativa evidencia que a ausência de políticas públicas eficazes, aliada à carência de suporte educacional e profissional, contribui para a marginalização contínua de jovens e egressos do sistema penal, perpetuando o ciclo de criminalidade e dificultando a ressocialização.

Nesse sentido, entende-se que ao analisar o Plano **Pena Justa** analogicamente com o filme, reforça a necessidade de integrar políticas sociais ao sistema penal. Não basta a aplicação proporcional da pena; é indispensável a criação de instrumentos concretos de reintegração e inclusão social, capazes de oferecer alternativas reais à reincidência. Nessa perspectiva, a sociedade civil desempenha papel estratégico, promovendo educação, apoio psicológico e capacitação profissional, colaborando para que, de fato, "amanhã seja outro dia", como simboliza a obra musical de Chico Buarque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, existe um grande desafio no que se refere à responsabilização da sociedade enquanto impulsionadora de movimentos sociais e políticas públicas voltadas à ressocialização dos egressos do sistema penal brasileiro.

Trata-se de uma questão naturalizada e banalizada, diante do preconceito profundamente enraizado em uma sociedade civil marcada por valores conservadores e retrógrados, assim como outros estigmas sociais, como racismo, xenofobia, machismo e desigualdade social. No entanto, talvez este problema — relativo ao descaso frente à superlotação nos presídios e à reintegração dos egressos — seja ainda mais reprimido e invisível.

Trata-se de um tema deixado à margem, no escuro, uma vez que não gera comoção, cobertura midiática ou engajamento social para debatê-lo, mobilizando apenas o senso de justiça e de dignidade há muito ausentes nos anseios e na militância dos familiares dos apenados e egressos.

Estes sofrem, juntamente com os encarcerados, a rigidez da lei aplicada aos mais vulneráveis, corroborando uma sistemática opressora de uma elite dominante, branca, politicamente e economicamente ativa, que busca respostas rápidas para os desafios da criminalidade, da violência e do ciclo vicioso de marginalização historicamente observado.

Nesse contexto, espera-se que o projeto **PENA JUSTA**, apesar de contratempos ocorridos antes e durante seu lançamento e publicação pelo CNJ, traga uma perspectiva de esperança e melhoria para um sistema penitenciário que já foi palco de chacinas — como a do Complexo do Carandiru — e que permanece como protagonista de violações de direitos humanos, sem a efetiva garantia do devido processo legal previsto pelo ordenamento jurídico brasileiro. Diante disso, o presente artigo propõe um olhar crítico, considerando o contexto histórico que corrobora o atual cenário de encarceramento no Brasil, evidenciado também pelas estatísticas apresentadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **História: hoje, em 1939, acontecia a última execução pública na França.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-06/historia-hoje-em-1939-acontecia-ultima-execucao-publica-da-franca. Acesso em: 8 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AO CONDENADO (APAC). **Modelo APAC e a humanização da pena: uma análise detalhada.** Revista Brasileira de Execução Penal, [S.l.], v. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/887. Acesso em: 9 set. 2025.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal.** vol. 2. 20. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 88.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

_____. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941.** Código de Processo Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

_____. **Plano Nacional para o Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional nas Prisões Brasileiras – PENA JUSTA.** Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/segura.

_____. **Departamento Penitenciário Nacional.** Depen divulga relatório prévio de estudo inédito sobre reincidência criminal no Brasil. Brasília, DF, 17 nov. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil. Acesso em: 10 set. 2025.

_____. **Departamento Penitenciário Nacional. Reincidência Criminal no Brasil: estudo inédito revela dados nacionais.** Brasília, DF, 17 nov. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil/reincidencia-criminal-no-brasil-2022.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

CONJUR. **Controvérsias jurídicas, sistema acusatório e garantias do processo penal.** Disponível em: https://www.conjur.com.br/2021-out-07/controversias-juridicas-sistema-acusatorio-garantias-processo-penal/. Acesso em: 8 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Plano PENA JUSTA.** Disponível em: https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/plano-pena-justa/. Acesso em: 9 set. 2025.

DW. **Brasil. Raio-X carcerário: superlotação, prisão ilegal e morosidade.** Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/raio-x-carcer%C3%A1rio-superlota%C3%A7%C3%A3o-pris%C3%A3o-ilegal-e-morosidade/a-66422478. Acesso em: 8 jul. 2025.

ESPEN PR. **História das prisões e dos sistemas de punições.** Disponível em: https://www.espen.pr.gov.br/Pagina/historia-das-prisoes-e-dos-sistemas-de-punicoes. Acesso em: 8 jul. 2025.

ESTADÃO. **Ascensão e queda do Carandiru: da primeira pedra à implosão.** Disponível em: https://www.estadao.com.br/brasil/arquivo/ascensao-e-queda-do-carandiru-da-primeira-pedra-a-implosao/?srsltid=AfmBOorEMStalE8vduD-QqLK9YN0rjhHYRDqmvXHIjXHGeT7uApKMEF7. Acesso em: 8 jul. 2025.

FGV EAESP. **Tocqueville e Beaumont – sobre o sistema penitenciário nos Estados Unidos.** Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/arquivos/tocqueville-beaumont_sobre_o_sistema_penitenciario_nos_estados_unidos.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUNIOR, Aury Lopes. **Direito Processual Penal.** São Paulo: Saraiva Educação, 2021, p. 764.

JUSBRASIL. **Morosidade no processo penal: angústia prolongada.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/morosidade-no-processo-penal-angustia-prolongada/686500288. Acesso em: 8 jul. 2025.

_____. **O devido processo legal: histórico, aplicações contemporâneas e o substantive due process.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-devido-processo-legal-historico-aplicacoes-contemporaneas-e-o-substantive-due-process/254209610. Acesso em: 8 jul. 2025.

MAIA, Clarisse Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. **História das prisões no Brasil**. volume II. São Paulo: Rocco Digital, 2009.

POLITIZE. **Contrato social.** Disponível em: https://www.politize.com.br/contrato-social/. Acesso em: 8 jul. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PUC Goiás. **Foucault: Vigiar e Punir I e II.** Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

REVISTA FT. **As dificuldades do apenado na reinserção no mercado de trabalho.** Disponível em: https://revistaft.com.br/as-dificuldades-do-apenado-na-reinsercao-do-mercado-de-trabalho/. Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Dejesus de Souza. **Os números "mágicos" da APAC: há evidências de reintegração social dos presos? Comitê de Pesquisa 24: Sociologia da Violência.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2025. Disponível em: https://www.sbs2025.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9BUlFVSVZPXCI6XCI1MjAxXCJ9IiwiaCI6ImNmYjgwYzIwYWFiZGY2NDI1ZmZiZTkzYThlZDU4ZjI1In0%3D. Acesso em: 9 set. 2025.

TOCQUEVILLE, Alexis de; BEAUMONT, Gustave de. **Sobre o sistema penitenciário dos Estados Unidos e sua aplicação na França.** São Paulo: FSJ, 2010.

TV Brasil. **Defensoria Pública divulga relatório sobre prisões injustas.** Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-rio/2022/05/defensoria-publica-divulga-relatorio-sobre-prisoes-injustas. Acesso em: 8 jul. 2025.

UFSM. **Da custódia à penitência: como surgiram as prisões.** Disponível em:https://www.ufsm.br/midias/arco/da-custodia-a-penitencia-como-surgiram-as-prisoes. Acesso em: 8 jul. 2025.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VEJA. **Situação alarmante: Brasil enfrenta déficit de 174.000 vagas no sistema carcerário.** Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/situacao-alarmante-brasil-enfrenta-deficit-de-174-000-vagas-no-sistema-carcerario/. Acesso em: 8 jul. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, na qual sabe-se que essa relação é fundamental para uma aprendizagem significativa. Pois a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento que integra teoria e prática de modo inseparável. Essa articulação possibilita ao professor refletir sobre sua atuação, reinterpretar suas experiências e transformar sua prática pedagógica. A teoria, nesse contexto, não se restringe à abstração, mas assume um papel orientador e enriquecedor do fazer educativo, oferecendo fundamentos que fortalecem a compreensão crítica da realidade escolar. Para tanto, a prática por sua vez, torna-se o espaço onde os conhecimentos teóricos se concretizam, sendo constantemente revisitados e reformulados, de acordo com as necessidades do contexto educativo. Como resultados, pode-se afirmar que teoria e prática se complementam e o docente é capaz de desenvolver uma atuação mais consciente, autônoma e criativa, comprometida com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Professor; Mediação; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento que integra teoria e prática de modo inseparável. Essa articulação possibilita ao professor refletir sobre sua atuação, reinterpretar suas experiências e transformar sua prática pedagógica.

A teoria, nesse contexto, não se restringe à abstração, mas assume um papel orientador e enriquecedor do fazer educativo, oferecendo fundamentos que fortalecem a compreensão crítica da realidade escolar.

A prática por sua vez, torna-se o espaço onde os conhecimentos teóricos se concretizam, sendo constantemente revisitados e reformulados, de acordo com as necessidades do contexto educativo.

Quando a teoria e prática se complementam, o docente é capaz de desenvolver uma atuação mais consciente, autônoma e criativa, comprometida com a formação integral dos estudantes.

O papel do professor ultrapassa a função de repassar conteúdos, passando a assumir a mediação ativa do conhecimento. Essa mediação exige postura reflexiva e investigativa, sustentada por princípios epistemológicos que orientam suas ações e decisões pedagógicas.

Assim, o professor se posiciona como sujeito que participa da construção do saber e promove aprendizagens significativas, em vez de limitar-se à reprodução de informações.

A compreensão do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem não surgiu de forma imediata na história da educação. Durante longos períodos, predominou uma concepção tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade absoluta do professor. Nessa perspectiva, o aluno ocupava posição passiva, limitando-se a memorizar informações.

Com o avanço das teorias pedagógicas, especialmente a partir do século XX, novas concepções passaram a valorizar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. O movimento da Escola Nova contribuiu significativamente para essa mudança, ao defender práticas pedagógicas centradas na experiência, na participação e na construção do conhecimento.

Posteriormente, as teorias sociointeracionistas reforçaram a importância das relações sociais no processo de aprendizagem. A partir dessa visão, o conhecimento passou a ser entendido como resultado da interação entre sujeito e meio, mediado por instrumentos culturais e pela linguagem.

Nesse contexto, o professor deixa de ser mero transmissor e assume papel estratégico na organização de situações que promovam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Assim, a mediação pedagógica consolida-se como elemento essencial na prática docente contemporânea, fundamentando-se em princípios que reconhecem o diálogo, a problematização e a interação como caminhos para a aprendizagem significativa.

A docência, nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática social complexa, que envolve dimensões pedagógicas, éticas, políticas e culturais. O professor não atua de forma neutra, mas orienta sua prática a partir de concepções de homem, sociedade e educação. Dessa maneira, a mediação pedagógica implica responsabilidade social, pois contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos e participativos.

No cenário educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais e tecnológicas, torna-se ainda mais evidente a necessidade de um professor pesquisador e reflexivo. A prática docente exige análise contínua da realidade escolar, compreensão das especificidades dos alunos e planejamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Além disso, é importante considerar que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada ou mecânica. Ele resulta de interações, trocas e experiências compartilhadas no ambiente escolar. Nesse contexto, a mediação docente torna-se elemento estruturante do processo educativo, pois é por meio dela que o conhecimento ganha sentido e relevância para o estudante.

A docência, enquanto prática social, também deve ser compreendida como atividade intencional e sistematizada. O ato de ensinar envolve planejamento, definição de objetivos, escolha de metodologias e avaliação constante dos resultados obtidos. Nesse contexto, o professor não atua de forma improvisada, mas orienta suas ações por fundamentos teóricos que dão sustentação à prática pedagógica.

De acordo com Dermeval Saviani (2008), a educação escolar tem a função de socializar o saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade. Dessa forma, o papel do professor é organizar esse conhecimento de modo que se torne acessível aos alunos, promovendo sua apropriação crítica. A mediação docente, portanto, é condição indispensável para que o estudante ultrapasse o senso comum e alcance níveis mais elaborados de compreensão.

Além disso, compreender o professor como mediador implica reconhecer que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve relações humanas, afetivas e sociais. A dimensão ética da docência exige sensibilidade diante das diferenças, respeito à diversidade e compromisso com a formação integral do educando. Assim, a mediação pedagógica assume também um caráter humanizador.

Ao reconhecer o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, o professor assume o papel de orientador, incentivando a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Essa postura rompe com práticas tradicionais e fortalece uma educação voltada para a emancipação e para a transformação social.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Uma das formas de produzir conhecimento e ressignificar as práticas pedagógicas é por meio de uma reflexão epistemológica que analise a relação entre teoria e prática, entendida como o eixo central da formação docente.

Essa integração possibilita ao professor perceber a prática não como mera execução de conceitos teóricos prontos, mas como um espaço de questionamento e construção de saberes.

Ao reconhecer a prática como fonte de produção teórica, rompe-se com o modelo de simples reprodução de conteúdos e promove-se uma atuação docente mais crítica, consciente e comprometida com a transformação da realidade educativa.

A união entre teoria e prática no processo formativo do professor representa um desafio essencial para consolidar um ensino reflexivo e transformador. Tal formação deve envolver, simultaneamente, o domínio de fundamentos teóricos produzidos na academia e a vivência prática em sala de aula, favorecendo uma análise crítica dos conteúdos e das metodologias empregadas (FREIRE, 1996).

De acordo com Tesser (1995) a epistemologia não se restringe a compreensão da ação pedagógica, mas também abrange a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática docente.

Nesse sentido, o exercício do magistério exige a construção de questionamentos e reflexões originais acerca das ações realizadas no ambiente escolar, articulando fundamentos teóricos e práticos.

A relação entre teoria e prática não deve ser compreendida como dicotômica, mas como complementar e indissociável. Quando o professor compreende os fundamentos teóricos que sustentam sua atuação, ele passa a agir com maior intencionalidade pedagógica. Cada escolha metodológica deixa de ser improvisada e passa a ser orientada por princípios educacionais consistentes.

Nesse sentido, a prática docente também se constitui como espaço de produção de conhecimento. Ao refletir sobre os desafios vivenciados em sala de aula, o professor elabora novas compreensões e ressignifica saberes anteriormente construídos. Essa postura investigativa fortalece sua autonomia profissional e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Conforme defendido por Paulo Freire (1996), a prática educativa exige coerência entre discurso e ação. Ensinar pressupõe compromisso ético e político com a formação humana, o que demanda constante reflexão sobre as próprias práticas. Assim, teoria e prática se articulam em um movimento contínuo de ação reflexão-ação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, a atividade docente requer a formulação de problemas reais, definidos conforme o contexto de atuação e as experiências vivenciadas no espaço educativo (MEURER; CANCIAN, 2006).

A dissociação entre teoria e prática, historicamente presente na formação docente, contribuiu para a fragilização do trabalho pedagógico. Quando a prática não é sustentada por fundamentos teóricos consistentes, corre-se o risco de reproduzir metodologias tradicionais e pouco eficazes. Por outro lado, uma teoria desvinculada da realidade escolar torna-se abstrata e distante das necessidades concretas da sala de aula.

Conforme argumenta Philippe Perrenoud (2002), o professor precisa desenvolver competências profissionais que integrem saberes teóricos, saberes da experiência e capacidade de tomada de decisão diante de situações complexas.

A prática pedagógica exige reflexão em ação, ou seja, análise constante das intervenções realizadas e de seus impactos na aprendizagem. Dessa maneira, a mediação docente fortalece-se quando o professor assume postura investigativa, avaliando continuamente sua atuação e reformulando estratégias sempre que necessário. Esse movimento permanente de reflexão contribui para consolidar uma prática pedagógica crítica e transformadora.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

A articulação entre teoria e prática também depende diretamente da qualidade da formação inicial e continuada do professor. A formação inicial deve oferecer fundamentos pedagógicos, filosóficos e psicológicos que possibilitem ao futuro docente compreender os processos de ensino e aprendizagem de maneira crítica e contextualizada.

Entretanto, a formação não se encerra na graduação. A complexidade do cenário educacional exige atualização constante, reflexão permanente e busca por novos conhecimentos. A formação continuada constitui-se como espaço de reconstrução da prática pedagógica, permitindo que o professor reavalie metodologias, incorpore novas estratégias e adapte-se às transformações sociais.

Nesse sentido, a prática docente reflexiva fortalece-se quando o educador compreende que ensinar é um processo dinâmico, que requer investigação constante sobre sua própria atuação. A formação permanente contribui para consolidar a identidade profissional e ampliar a capacidade de mediação no contexto escolar.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A construção da identidade profissional docente constitui um elemento central para compreender o papel do professor como mediador. A identidade do professor não se forma apenas na formação inicial, mas é resultado de experiências, vivências, interações e reflexões construídas ao longo da trajetória profissional.

Segundo António Nóvoa (1995), a formação do professor deve estar articulada à construção de sua identidade profissional, pois é por meio da reflexão sobre a prática que o docente se reconhece como sujeito de sua própria formação. O autor destaca que não há mudança educacional sem mudança nas práticas e que essas transformações passam necessariamente pela valorização do professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a mediação pedagógica está diretamente relacionada à maneira como o professor compreende seu papel social. Um docente que reconhece sua responsabilidade na formação humana tende a desenvolver práticas mais conscientes, críticas e comprometidas com a aprendizagem significativa.

Além disso, a identidade docente envolve compromisso ético, postura investigativa e abertura ao diálogo. Esses elementos fortalecem a atuação mediadora, pois permitem que o professor estabeleça relações mais horizontais e colaborativas com seus estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR COMO MEDIADOR

A atuação do professor como mediador é um elemento indispensável no processo de aprendizagem significativa. Em vez de assumir o papel de mero transmissor de informações, o professor deve agir como um facilitador, promovendo situações que favoreçam a construção do conhecimento e a análise crítica dos saberes pelos próprios alunos.

Ao considerar as perspectivas epistemológicas que tratam da relação entre teoria e prática, torna-se evidente que compreender o conhecimento implica reconhecer a relevância do professor como mediador nesse processo de construção (VYGOTSKY, 1987).

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece importantes contribuições para compreender a mediação no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem o principal instrumento mediador.

Um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre aquilo que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um mediador. Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental ao identificar as potencialidades dos estudantes e propor intervenções adequadas que favoreçam avanços progressivos.

A mediação, portanto, não consiste em oferecer respostas prontas, mas em estimular o pensamento, promover questionamentos e orientar o aluno na construção do conhecimento. Essa atuação requer sensibilidade pedagógica e compreensão das diferenças individuais presentes na sala de aula.

A mediação pedagógica envolve planejamento intencional e organização de situações didáticas que estimulem a participação ativa dos estudantes. O professor precisa propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento da turma, incentivando a cooperação, o diálogo e a resolução de problemas.

A perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky reforça que o aprendizado ocorre nas interações sociais e que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela mediação de sujeitos mais experientes. Dessa forma, o professor desempenha papel essencial ao orientar, questionar e apoiar o estudante na superação de dificuldades.

É importante destacar que mediar não significa facilitar excessivamente ou reduzir o nível de exigência. Ao contrário, a mediação eficaz promove desafios intelectuais que estimulam o crescimento e a autonomia do aluno. O docente atua como ponte entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivenciada pelo estudante.

Dessa forma, é necessário valorizar práticas pedagógicas que despertem nos estudantes a capacidade de reflexão e interpretação crítica. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998, p. 38), "os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno".

De acordo com Ponte (2014, p.334), a prática profissional do professor só se desenvolve plenamente quando este procura atualizar-se profissionalmente. Assim, é essencial que o professor mantenha um movimento constante de atualização e aperfeiçoamento, buscando novos saberes e estratégias que favoreçam a qualidade do ensino.

É fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem envolve uma renovação contínua. Do mesmo modo que os estudantes aprendem e evoluem, o professor também precisa reinventar-se, pois essa postura é indispensável para ressignificar sua prática pedagógica e fortalecer os sentidos de sua atuação docente.

Para que o professor possa exercer sua função como mediador do conhecimento, é indispensável que supere a prática pedagógica de caráter mecânico e instrumental. A atuação docente deve articular teoria e prática de modo significativo, orientando-se pela formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes. Essa articulação pode ser concretizada por meio do desenvolvimento de pesquisas, da elaboração e projetos interdisciplinares e da incorporação de tecnologias que promovam aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem requer compreender que o conhecimento não é algo previamente dado ou simplesmente transmitido, mas resulta de uma construção coletiva, sustentada nas interações sociais e nas experiências compartilhadas entre professor e aluno.

Essa perspectiva é corroborada por Freire (1996), ao defender que o docente deve favorecer práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas, centradas na compreensão e não na mera memorização de conteúdos. Assim, a sala de aula configura-se como um espaço dinâmico, participativo e de construção conjunta do saber, no qual o diálogo se estabelece como princípio educativo fundamental.

A perspectiva pedagógica de Paulo Freire (1996) reforça a importância do diálogo como fundamento da prática educativa. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. A mediação freireana fundamenta-se na problematização da realidade e na valorização dos saberes prévios dos alunos. O professor assume postura horizontal, reconhecendo-se também como aprendiz no processo educativo.

Essa relação dialógica rompe com a educação bancária e promove uma aprendizagem crítica e emancipadora. A mediação docente também pode ser compreendida à luz da teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel (1980). Para o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando novos conteúdos se relacionam com conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Nesse processo, o professor assume papel essencial ao identificar os saberes prévios dos estudantes e organizar os conteúdos de maneira estruturada e contextualizada. A aprendizagem deixa de ser mecânica e passa a adquirir sentido para o educando.

Ausubel (1980) defende que o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Dessa forma, a mediação pedagógica exige diagnóstico, planejamento e organização didática que favoreçam conexões entre o conhecimento científico e a realidade do estudante. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, interativas e reflexivas, nas quais o professor atua como facilitador da construção de significados.

Assim, a prática pedagógica orientada pelo diálogo fortalece o protagonismo estudantil e contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Como enfatiza Libâneo (1994), o contexto contemporâneo caracteriza-se por transformações constantes, exigindo que o professor adote uma postura investigativa e inovadora, capaz de promover a curiosidade epistemológica e o prazer pela aprendizagem.

Dessa forma, a prática docente deve priorizar ambientes acolhedores e criativos, nos quais o estudante se reconheça como sujeito ativo do processo educativo, recuperando o interesse e o significado da experiência escolar.

A mediação também envolve a dimensão afetiva do processo educativo. A relação estabelecida entre professor e aluno influencia diretamente a motivação, o interesse e o engajamento na aprendizagem. Um ambiente acolhedor, baseado no respeito e na confiança, favorece a participação ativa e a construção do conhecimento.

Segundo Henri Wallon (1975), o desenvolvimento humano ocorre pela integração entre aspectos cognitivos e afetivos. Assim, a prática pedagógica deve considerar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também as emoções e experiências vivenciadas pelos estudantes. O professor mediador reconhece a importância do vínculo pedagógico como elemento facilitador da aprendizagem.

Além disso, a mediação exige organização didática. Planejar intervenções, propor atividades desafiadoras e utilizar diferentes estratégias metodológicas são ações que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de recursos e metodologias amplia as possibilidades de compreensão e atende às múltiplas formas de aprender presentes na sala de aula.

Portanto, a mediação docente configura-se como prática complexa que articula conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso social. Não se trata apenas de orientar conteúdos, mas de promover experiências educativas significativas que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO

A avaliação também deve ser compreendida como parte integrante da mediação pedagógica. Quando utilizada apenas como mecanismo classificatório, ela perde sua função formativa e deixa de contribuir para o desenvolvimento do estudante. No entanto, quando orientada por princípios diagnósticos e reflexivos, a avaliação torna-se instrumento fundamental para a aprendizagem.

A avaliação mediadora permite identificar dificuldades, potencialidades e avanços, orientando intervenções pedagógicas mais adequadas. Nesse processo, o professor analisa os resultados não como fim em si mesmos, mas como indicadores para reorganizar sua prática e apoiar o aluno em seu percurso formativo.

Assim, a avaliação formativa fortalece a construção do conhecimento, pois promove feedback contínuo e incentiva a participação ativa dos estudantes na análise de seu próprio desempenho. Dessa maneira, a mediação se estende também ao momento avaliativo, consolidando-se como prática permanente no processo educativo.

A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação, quando compreendida como processo formativo, integra-se à mediação pedagógica. Conforme destaca Jussara Hoffmann (1993), avaliar não significa classificar ou punir, mas acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificando avanços e dificuldades.

A avaliação mediadora pressupõe diálogo, feedback e replanejamento das ações pedagógicas. Nesse modelo, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem, e não como fracasso.

Ao utilizar a avaliação como instrumento de mediação, o professor amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, promovendo ajustes que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Assim, a avaliação deixa de ter caráter meramente quantitativo e passa a assumir função diagnóstica e formativa, contribuindo para a aprendizagem significativa.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA MEDIAÇÃO DOCENTE

O contexto educacional contemporâneo apresenta desafios significativos à atuação do professor como mediador. As transformações tecnológicas, as mudanças nas relações sociais e a diversidade presente nas salas de aula exigem novas competências profissionais.

A presença das tecnologias digitais, por exemplo, amplia o acesso à informação, mas também demanda do professor a capacidade de orientar os alunos na seleção, análise e interpretação crítica dos conteúdos disponíveis. Nesse cenário, a mediação torna-se ainda mais necessária, pois o docente atua como facilitador na construção de conhecimentos significativos em meio ao excesso de informações.

Outro desafio refere-se à inclusão e ao respeito às diferenças. A heterogeneidade das turmas requer práticas pedagógicas flexíveis, que considerem ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais distintos. A mediação deve, portanto, promover equidade, participação e valorização da diversidade.

Dessa forma, o professor contemporâneo precisa desenvolver competências que integrem sensibilidade social, domínio teórico e criatividade pedagógica, consolidando-se como agente transformador da realidade educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa evidenciou-se o alcance dos propósitos propostos, ressaltando a relevância de compreender as bases epistemológicas como suporte essencial à prática pedagógica. Essa compreensão possibilita ao professor uma postura crítica, reflexiva e investigativa, fundamental para aprimorar suas ações educativas.

Verificou-se que a articulação entre teoria e prática constitui elemento indispensável para o desenvolvimento docente, visto que o conhecimento deve ser interpretado não apenas como aplicações teóricas, mas como meio de construção de saberes contextualizados e significativos. Essa perspectiva está alinhada a autores como Freire e Vygotsky, que defendem uma formação pautada no diálogo e na produção de novos conhecimentos.

Destacou-se ainda a importância do professor atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, superando o papel tradicional de simples transmissor de conteúdos. Nessa direção, enfatiza-se a autonomia docente, o pensamento crítico e o protagonismo dos alunos.

Dessa maneira, observa-se a necessidade de uma prática pedagógica crítica, ativa e contextualizada, capaz de formar sujeitos participativos e conscientes de seu papel social. Nesse sentido, a mediação docente se apresenta como um elemento essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da Educação, consolidando o professor como agente central na construção coletiva do conhecimento.

Além disso, é imprescindível reconhecer que a mediação docente ultrapassa os limites da sala de aula, influenciando diretamente a formação ética, social e cultural dos estudantes. O professor, ao assumir postura reflexiva e dialógica, contribui para a construção de uma educação comprometida com a cidadania e com a transformação social.

Portanto, fortalecer a mediação pedagógica significa investir na valorização profissional, na formação continuada e na construção de práticas inovadoras que dialoguem com as demandas da sociedade contemporânea. Somente por meio dessa postura crítica e comprometida será possível consolidar uma educação verdadeiramente significativa e emancipadora.

Diante das reflexões apresentadas, evidencia-se que a mediação docente constitui elemento estruturante do processo educativo, exigindo preparo teórico, sensibilidade pedagógica e compromisso social. O professor, ao assumir postura investigativa e dialógica, contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e participativos.

Conclui-se, portanto, que o ambiente escolar deve ser compreendido como espaço de investigação, reflexão e emancipação intelectual, no qual a aprendizagem significativa é favorecida pela interação constante entre teoria, prática e mediação docente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática na construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MEURER, A. C.; CANCIAN, V. A. **Epistemologias do educar e práticas pedagógicas: reflexões docentes.** In: Congresso Internacional em Educação:

Educação e sociedade: perspectivas educacionais do século XXI, 2006, Santa Maria - RS. Santa Maria - RS: UNIFRA, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. **Formação do professor: perspectivas atuais.** Práticas profissionais dos professores. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TESSER, G. J. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas.** Educar, Curitiba, n.10, p.91-98, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

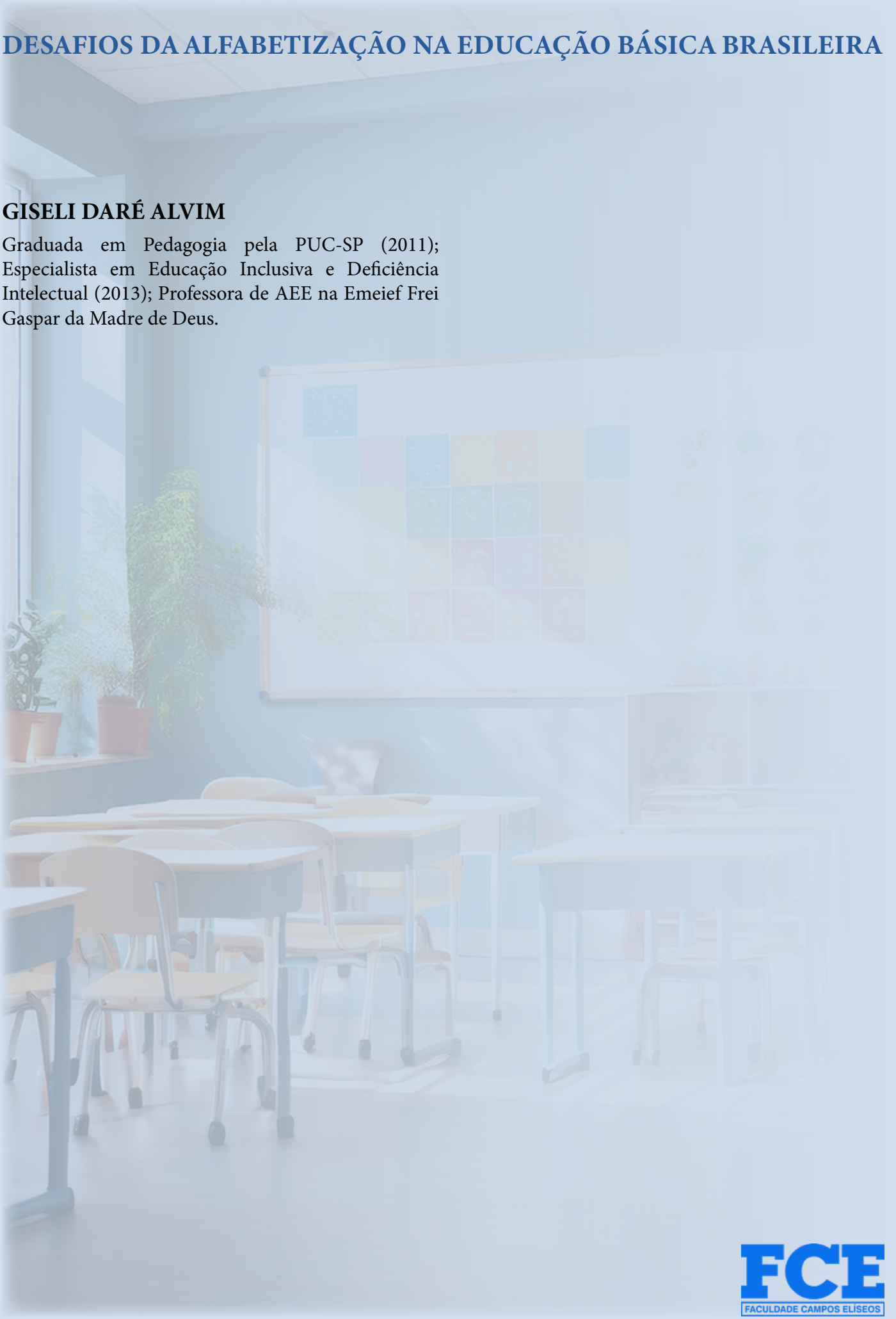
WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

GISELI DARÉ ALVIM

Graduada em Pedagogia pela PUC-SP (2011); Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual (2013); Professora de AEE na Emeief Frei Gaspar da Madre de Deus.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da Educação Básica, sendo responsável pelo desenvolvimento das competências de leitura e escrita indispensáveis à formação acadêmica, social e cultural dos estudantes. Apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais e da ampliação do acesso à escola, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos relacionados à garantia da alfabetização plena de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da alfabetização na Educação Básica brasileira, discutindo fatores pedagógicos, sociais, econômicos e institucionais que influenciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Soares (2020), Freire (1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2019), Cagliari (2009) e outros autores que investigam a alfabetização e suas implicações educacionais. Os resultados evidenciam que as dificuldades relacionadas à formação docente, às desigualdades sociais, à escassez de recursos pedagógicos, às defasagens de aprendizagem e aos impactos das transformações tecnológicas constituem obstáculos relevantes para a efetivação de uma alfabetização de qualidade. Conclui-se que o enfrentamento desses desafios exige investimentos em políticas públicas, formação continuada de professores e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Básica; Aprendizagem; Formação Docente; Leitura/ Escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A alfabetização é reconhecida como uma das etapas mais importantes da Educação Básica, pois representa o momento em que a criança inicia a apropriação da linguagem escrita e desenvolve habilidades essenciais para sua trajetória escolar e para sua participação na vida social.

Por meio da alfabetização, os estudantes aprendem a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo competências relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação e à produção textual. Essas habilidades constituem a base para a aprendizagem das demais áreas do conhecimento e para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada pela presença constante da cultura escrita.

Nas últimas décadas, o Brasil tem ampliado significativamente o acesso à educação, garantindo a matrícula de milhões de crianças na Educação Básica. Entretanto, assegurar o acesso à escola não significa, necessariamente, garantir a aprendizagem.

Diversas avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros apresenta dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, mesmo após vários anos de escolarização. Essa realidade evidencia a existência de desafios que ultrapassam a simples oferta de vagas escolares, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e estruturais que interferem diretamente no processo de alfabetização.

A complexidade do processo alfabetizador exige a compreensão de que aprender a ler e escrever vai além da memorização de letras, sílabas e palavras. Conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói conhecimentos sobre a escrita por meio de hipóteses e interações com o ambiente social. Dessa forma, a alfabetização deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a participação ativa do estudante e a mediação qualificada do professor.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, a alfabetização está profundamente vinculada às condições sociais e culturais dos alunos. Crianças provenientes de contextos socialmente vulneráveis frequentemente enfrentam maiores dificuldades de acesso a livros, materiais de leitura e experiências culturais que favorecem o contato com a linguagem escrita. Segundo Freire (1996), a aprendizagem ocorre a partir da interação entre o sujeito e sua realidade, sendo necessário considerar as experiências de vida dos estudantes para promover uma educação significativa.

Outro desafio importante refere-se à formação dos professores alfabetizadores. O trabalho com a alfabetização exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, aquisição da linguagem, metodologias de ensino e práticas de letramento. Entretanto, muitos profissionais enfrentam dificuldades relacionadas à formação inicial e à falta de oportunidades de formação continuada, fatores que podem comprometer a qualidade do processo educativo.

As transformações tecnológicas também impõem novos desafios à alfabetização contemporânea. O avanço das tecnologias digitais modificou as formas de comunicação, leitura e produção textual, exigindo que a escola amplie suas práticas pedagógicas para incluir diferentes formas de letramento. Nesse cenário, torna-se necessário preparar os estudantes para utilizar a leitura e a escrita em ambientes impressos e digitais, desenvolvendo competências adequadas às demandas da sociedade atual.

Diante dessas considerações, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios da alfabetização na Educação Básica brasileira e de que forma eles impactam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes?

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender os fatores que dificultam a consolidação de uma alfabetização de qualidade, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é analisar os principais desafios da alfabetização na Educação Básica brasileira. Como objetivos específicos, busca-se compreender o processo de alfabetização na contemporaneidade, identificar fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita e discutir estratégias capazes de contribuir para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de obras científicas e documentos educacionais que abordam a temática da alfabetização. A partir desse referencial teórico, busca-se compreender os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras e refletir sobre possibilidades de intervenção capazes de promover uma educação mais inclusiva e significativa.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E CONCEITOS

A alfabetização ocupa posição central no processo educacional, sendo considerada um dos principais objetivos dos anos iniciais da Educação Básica. Por meio dela, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão da linguagem, competências indispensáveis para o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. A aprendizagem da língua escrita constitui não apenas um requisito para o sucesso escolar, mas também uma condição fundamental para o exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade.

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida como um processo baseado na aprendizagem mecânica das letras, sílabas e palavras. Nessa perspectiva, o ensino estava centrado na repetição, memorização e reprodução de conteúdos, considerando o aluno como um receptor passivo das informações transmitidas pelo professor. Entretanto, os avanços das pesquisas educacionais promoveram importantes mudanças na compreensão desse processo, evidenciando que aprender a ler e escrever envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e linguísticos.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) representaram um marco para a compreensão da alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo. Segundo as autoras, a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tornando a criança protagonista do próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o aluno apenas recebe informações prontas e reforça a importância da participação ativa na construção do conhecimento.

Soares (2020) destaca que a alfabetização deve ser compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a compreensão das relações entre letras e sons, a formação de palavras e a produção de textos. Entretanto, a autora ressalta que a alfabetização precisa estar associada ao letramento, permitindo que os estudantes utilizem a leitura e a escrita em práticas sociais significativas.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na criação de ambientes alfabetizadores capazes de estimular o interesse pela leitura e pela escrita. A presença de livros, revistas, jornais, cartazes, recursos digitais e diferentes gêneros textuais contribui para aproximar os estudantes da cultura escrita e favorecer aprendizagens mais significativas.

Freire (1996) também oferece importantes contribuições para a compreensão da alfabetização ao defender que a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do mundo. Para o autor, ensinar a ler e escrever significa possibilitar que os indivíduos compreendam sua realidade e desenvolvam condições para transformá-la. Dessa forma, a alfabetização assume uma dimensão social e emancipadora, ultrapassando os limites da aprendizagem técnica da linguagem escrita.

Compreender os fundamentos da alfabetização é essencial para analisar os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um processo complexo, influenciado por diferentes fatores que precisam ser considerados para garantir uma educação de qualidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRINCIPAIS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, a alfabetização continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira. Diversos fatores interferem na aprendizagem dos estudantes e dificultam a consolidação das competências leitoras e escritoras necessárias para o desenvolvimento escolar.

Um dos principais desafios refere-se às desigualdades sociais presentes no país. Muitas crianças iniciam sua trajetória escolar em contextos marcados pela vulnerabilidade econômica, pela limitação do acesso a materiais de leitura e pela ausência de estímulos relacionados à linguagem escrita. Segundo Arroyo (2014), às desigualdades sociais impactam diretamente as oportunidades educacionais, influenciando o desempenho dos estudantes e ampliando as diferenças de aprendizagem.

A ausência de ambientes letrados fora da escola também representa um obstáculo significativo. Crianças que convivem com livros, revistas e práticas de leitura tendem a desenvolver maior familiaridade com a linguagem escrita. Por outro lado, estudantes que possuem pouco contato com esses recursos podem enfrentar dificuldades adicionais durante o processo de alfabetização.

Outro desafio relevante está relacionado à infraestrutura das instituições de ensino. Muitas escolas públicas brasileiras ainda enfrentam problemas relacionados à falta de bibliotecas, materiais pedagógicos, espaços adequados para leitura e recursos tecnológicos. Essas limitações comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e reduzem as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

A pandemia de Covid-19 agravou ainda mais esse cenário. O fechamento das escolas provocou impactos significativos na alfabetização, especialmente entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diversas pesquisas apontam que milhares de crianças apresentaram perdas significativas de aprendizagem em leitura e escrita durante o período de ensino remoto, ampliando desafios que já existiam anteriormente.

Outro aspecto que merece atenção refere-se às dificuldades de aprendizagem. Algumas crianças apresentam ritmos diferenciados de desenvolvimento e necessitam de intervenções pedagógicas específicas para superar obstáculos relacionados à aquisição da leitura e da escrita. Nesses casos, torna-se fundamental que a escola realize acompanhamento contínuo e desenvolva estratégias adequadas às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a alfabetização enfrenta desafios decorrentes das mudanças tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. O acesso cada vez mais precoce às tecnologias digitais modificou as formas de interação das crianças com a linguagem, exigindo novas abordagens pedagógicas que integrem diferentes formas de leitura e escrita ao processo educativo.

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O professor alfabetizador desempenha papel fundamental na construção das competências leitoras e escritoras dos estudantes. Sua atuação vai muito além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação do conhecimento, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a criação de estratégias capazes de favorecer a aprendizagem.

Segundo Tardif (2014), o trabalho docente é constituído por diferentes saberes que se articulam no cotidiano escolar. No caso da alfabetização, esses conhecimentos incluem aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, às metodologias de ensino, às práticas de letramento e às características individuais dos estudantes.

A formação inicial e continuada dos professores representa um elemento essencial para a qualidade do processo alfabetizador. Cagliari (2009) afirma que o ensino da leitura e da escrita exige domínio dos aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização, bem como conhecimento sobre os processos de aprendizagem das crianças. Entretanto, muitos profissionais enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à sobrecarga de trabalho e à escassez de recursos pedagógicos. Essas condições podem comprometer a implementação de práticas inovadoras e dificultar o acompanhamento individualizado dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir em programas de formação continuada que possibilitem aos educadores atualizar conhecimentos, compartilhar experiências e desenvolver estratégias adequadas às demandas da alfabetização contemporânea. O professor também exerce papel importante na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem. A observação constante do desempenho dos estudantes permite planejar intervenções pedagógicas que contribuam para superar obstáculos e promover avanços significativos no processo educativo (CAGLIARI, 2009).

Além disso, cabe ao educador criar um ambiente acolhedor e estimulante, capaz de despertar o interesse pela leitura e pela escrita. A valorização das experiências dos alunos, o incentivo à participação e o respeito às diferenças constituem elementos fundamentais para o sucesso da alfabetização (CAGLIARI, 2009).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ALFABETIZAÇÃO

A superação dos desafios da alfabetização exige a adoção de práticas pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem mais significativa, contextualizada e inclusiva. Nesse sentido, a utilização de metodologias diversificadas pode contribuir para ampliar o interesse dos estudantes e favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (CAGLIARI, 2009).

A leitura diária é uma das estratégias mais eficazes para estimular o contato com a linguagem escrita. Ao ouvir histórias, contos, poemas e diferentes gêneros textuais, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem a imaginação e fortalecem a compreensão leitora.

Os projetos de leitura também apresentam resultados positivos, pois possibilitam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e incentivam a participação ativa dos estudantes. Essas atividades promovem o protagonismo infantil e favorecem a construção de aprendizagens significativas. A produção textual constitui outra ferramenta importante para o fortalecimento da alfabetização. Ao escrever bilhetes, relatos, histórias, cartas e outros textos, os alunos compreendem a função social da escrita e desenvolvem habilidades relacionadas à organização das ideias e à comunicação (CAGLIARI, 2009).

As tecnologias digitais podem contribuir significativamente para esse processo quando utilizadas de forma planejada. Aplicativos educativos, plataformas digitais, livros eletrônicos e jogos pedagógicos ampliam as possibilidades de aprendizagem e aproximam a escola das práticas comunicativas presentes na sociedade contemporânea (CAGLIARI, 2009).

A participação da família também desempenha papel relevante. O incentivo à leitura em casa, o acompanhamento das atividades escolares e o diálogo constante entre escola e responsáveis fortalecem o processo educativo e contribuem para o desenvolvimento das crianças (CAGLIARI, 2009).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, possibilitando a análise crítica dos conhecimentos produzidos sobre determinado tema.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à alfabetização, letramento, aprendizagem e Educação Básica. O estudo fundamentou-se principalmente nas contribuições de Soares (2020), Freire (1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (2009), Mortatti (2019), Tardif (2014) e Arroyo (2014).

A análise dos dados ocorreu por meio da leitura, seleção e interpretação dos materiais consultados, buscando identificar os principais desafios da alfabetização brasileira e as possibilidades de enfrentamento desses obstáculos no contexto educacional contemporâneo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da Educação Básica e representa uma etapa decisiva para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural dos estudantes. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve múltiplos fatores que ultrapassam os limites da sala de aula, sendo influenciado por aspectos pedagógicos, familiares, sociais, econômicos e institucionais. Dessa forma, garantir uma alfabetização de qualidade exige o envolvimento de diferentes atores e a implementação de ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos.

A análise realizada demonstrou que, apesar dos avanços obtidos nas políticas públicas educacionais e na ampliação do acesso à escola, a alfabetização ainda enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se as desigualdades sociais, a insuficiência de recursos pedagógicos, as dificuldades de aprendizagem, os impactos provocados pela pandemia, a necessidade de fortalecimento da formação docente e as demandas impostas pelas transformações tecnológicas da sociedade contemporânea.

Observou-se também que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como a aquisição de habilidades mecânicas relacionadas à leitura e à escrita. Conforme defendem Soares (2020), Freire (1996) e Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da linguagem escrita deve estar associada à construção de significados, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à participação ativa dos estudantes em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Nesse sentido, alfabetizar significa possibilitar que os indivíduos compreendam e utilizem a linguagem como instrumento de comunicação, aprendizagem, cidadania e transformação social.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o papel do professor alfabetizador é determinante para o sucesso desse processo. A atuação docente exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, linguagem, metodologias de ensino e práticas de letramento, além da capacidade de identificar necessidades individuais e promover intervenções adequadas às características de cada estudante. Assim, torna-se indispensável investir em programas permanentes de formação inicial e continuada, capazes de fortalecer as competências profissionais dos educadores e ampliar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de ambientes alfabetizadores ricos em experiências de leitura e escrita. O acesso a livros, bibliotecas, projetos de leitura, recursos tecnológicos e atividades contextualizadas contribui significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Além disso, a participação da família no acompanhamento da vida escolar das crianças constitui um elemento importante para fortalecer o processo de aprendizagem e favorecer melhores resultados educacionais.

Diante das exigências da sociedade contemporânea, marcada pela intensa circulação de informações e pelo avanço das tecnologias digitais, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre a alfabetização, incorporando novas formas de letramento e preparando os estudantes para atuar de maneira crítica e consciente em diferentes contextos comunicativos. A escola precisa assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de interpretar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e participar ativamente da vida social.

Conclui-se, portanto, que a superação dos desafios da alfabetização na Educação Básica brasileira depende da articulação entre políticas públicas eficientes, valorização profissional dos educadores, melhoria das condições estruturais das escolas e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e inclusivas. Somente por meio de um trabalho coletivo e comprometido será possível garantir que todas as crianças tenham acesso ao direito fundamental de aprender a ler e escrever com qualidade.

Como proposta de intervenção, sugere-se a implementação de programas permanentes de incentivo à leitura nas escolas, envolvendo professores, estudantes e famílias em atividades sistemáticas de formação leitora.

Recomenda-se também o fortalecimento das ações de formação continuada para professores alfabetizadores, a ampliação dos investimentos em recursos pedagógicos e tecnológicos e a criação de estratégias de acompanhamento individualizado para estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem. Essas ações podem contribuir para a construção de uma alfabetização mais eficiente, inclusiva e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

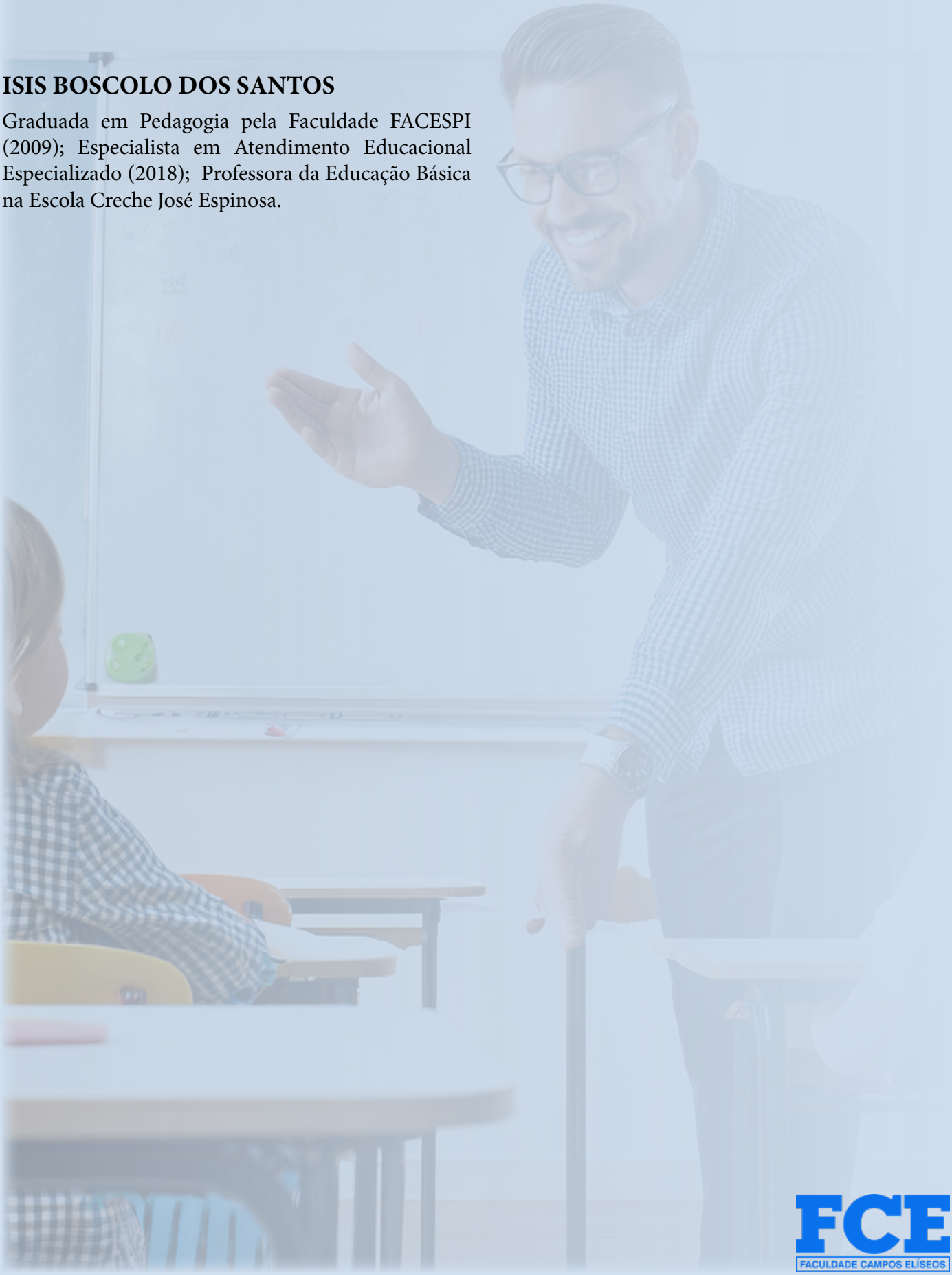
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ISIS BOSCOLO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FACESPI (2009); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2018); Professora da Educação Básica na Escola Creche José Espinosa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O objetivo geral deste artigo consiste em discutir a importância da Psicopedagogia na Educação Básica, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, identificar os principais fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem, analisar as estratégias psicopedagógicas utilizadas no ambiente escolar e refletir sobre a importância da atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Assim, a relevância deste estudo está associada à crescente necessidade de compreender os processos de aprendizagem no ambiente escolar e de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. As dificuldades de aprendizagem representam uma das principais preocupações das instituições de ensino, uma vez que podem gerar consequências significativas para o desempenho acadêmico, para a autoestima e para a participação social dos estudantes. Dessa forma, compreender a atuação da Psicopedagogia torna-se essencial para a construção de práticas educacionais mais eficazes e humanizadas. Para a realização desta pesquisa foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. O estudo fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à temática da Psicopedagogia e da aprendizagem escolar. Os resultados mostram que a Psicopedagogia exerce papel significativo na promoção da aprendizagem, atuando tanto de forma preventiva quanto interventiva. Verificou-se que a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem possibilita a elaboração de estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos estudantes, contribuindo para a redução do fracasso escolar e para o fortalecimento da autoestima. Observou-se também que a atuação psicopedagógica favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborando com professores, gestores e familiares na compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos e na elaboração de intervenções adequadas.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação Básica; Contribuições; Processo; Ensino; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme exposto no resumo deste trabalho, sobre a importância em se discutir em discutir aspectos da Psicopedagogia na Educação Básica, que constitui uma área interdisciplinar do conhecimento que integra saberes provenientes da Pedagogia, Psicologia, Neurociência, Linguística, Sociologia e demais campos relacionados ao desenvolvimento humano e aos processos de aprendizagem.

Assim, o objeto deste estudo está centrado na compreensão de como o indivíduo aprende, considerando não apenas os aspectos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, mas também os fatores emocionais, sociais, culturais, familiares e biológicos que podem influenciar o desenvolvimento educacional. Nesse contexto, a Psicopedagogia busca compreender as causas das dificuldades de aprendizagem, identificar fatores que interferem no desempenho escolar e desenvolver estratégias capazes de favorecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar que, nas últimas décadas, a Educação Básica tem enfrentado importantes desafios relacionados à diversidade presente nas salas de aula. As instituições escolares recebem alunos com diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem, exigindo dos profissionais da educação práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e individualizadas.

Diante dessa realidade, a atuação psicopedagógica assume papel fundamental ao contribuir para a prevenção, identificação e intervenção diante das dificuldades de aprendizagem que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Além disso, a Psicopedagogia auxilia na compreensão das potencialidades dos alunos, favorecendo a construção de estratégias que valorizem suas capacidades e promovam seu desenvolvimento global.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, este demonstrou ainda que o trabalho psicopedagógico contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, favorecendo a construção de ambientes escolares mais acolhedores e propícios à aprendizagem. Além disso, destacou-se a importância da parceria entre escola e família como elemento fundamental para o sucesso das intervenções realizadas e para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Assim, em primeira instância, conclui-se que a Psicopedagogia representa um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo para a promoção do sucesso escolar, da inclusão educacional e do desenvolvimento integral dos estudantes. Sua atuação possibilita compreender a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolver estratégias que respeitem as singularidades de cada aluno, fortalecendo a construção de uma educação mais democrática, humanizada e comprometida com a formação plena dos indivíduos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

É sabido por meio de vários estudos que a aprendizagem constitui um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano, estando presente em todas as etapas da vida e desempenhando papel fundamental na formação do indivíduo.

Por meio dela, as pessoas constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades, adquirem valores e elaboram competências necessárias para sua participação ativa na sociedade. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico que ocorre desde os primeiros anos de vida e acompanha o ser humano ao longo de toda a sua existência. A aprendizagem não se limita ao ambiente escolar, mas acontece em diferentes contextos sociais, culturais e familiares, influenciando diretamente a maneira como o indivíduo compreende o mundo e interage com ele.

No contexto educacional, a aprendizagem assume relevância ainda maior, pois representa a base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. A escola, enquanto espaço de formação humana, tem a responsabilidade de promover condições adequadas para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Entretanto, a realidade educacional demonstra que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma ou no mesmo ritmo. Cada indivíduo apresenta características próprias, experiências distintas, diferentes formas de compreender os conteúdos e necessidades específicas que influenciam seu processo de aprendizagem.

Diante dessa diversidade, torna-se comum a existência de dificuldades que podem interferir significativamente no desempenho escolar. Essas dificuldades podem manifestar-se em diferentes áreas do conhecimento, afetando a leitura, a escrita, o raciocínio lógico, a atenção, a memória, a organização das informações e a resolução de problemas.

Além disso, fatores emocionais, familiares, sociais e culturais também podem influenciar diretamente o desenvolvimento da aprendizagem, tornando esse processo ainda mais complexo. Quando não identificadas e acompanhadas adequadamente, tais dificuldades podem gerar consequências importantes, como baixo rendimento escolar, desmotivação, evasão escolar, dificuldades de socialização e comprometimento da autoestima dos estudantes.

Nesse cenário, surge a Psicopedagogia como uma área do conhecimento dedicada ao estudo dos processos de aprendizagem humana e das dificuldades que podem ocorrer durante esse percurso. A Psicopedagogia desenvolveu-se a partir da necessidade de compreender de maneira mais ampla os fatores que influenciam o aprender, integrando conhecimentos provenientes da Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Neurociência, Linguística e outras áreas relacionadas ao desenvolvimento humano. Seu foco principal está na investigação dos processos envolvidos na construção do conhecimento, buscando compreender como o indivíduo aprende, quais obstáculos podem surgir durante esse processo e quais estratégias podem ser utilizadas para favorecer a aprendizagem.

A atuação psicopedagógica considera que a aprendizagem não depende exclusivamente da capacidade intelectual do estudante, mas resulta da interação entre diferentes fatores cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Dessa forma, o psicopedagogo procura compreender o sujeito em sua totalidade, analisando não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades, interesses, experiências e contextos de vida. Essa visão ampla permite o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e humanizadas, capazes de promover avanços significativos no processo educacional.

Nas instituições escolares, a atuação psicopedagógica tem se tornado cada vez mais necessária diante da crescente diversidade presente nas salas de aula. As escolas contemporâneas recebem alunos com diferentes histórias de vida, ritmos de aprendizagem, condições socioeconômicas, necessidades educacionais específicas e formas particulares de construção do conhecimento. Essa realidade exige dos profissionais da educação uma postura cada vez mais reflexiva, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a Psicopedagogia contribui significativamente para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, possibilitando a elaboração de estratégias de intervenção adequadas às necessidades individuais dos alunos. Além de atuar diretamente com os estudantes, o psicopedagogo também desenvolve ações de orientação junto aos professores, gestores escolares e familiares, favorecendo a construção de práticas educativas mais eficientes e colaborativas. A parceria entre escola, família e profissionais especializados torna-se fundamental para a promoção de ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter preventivo da Psicopedagogia. Muitas vezes, dificuldades de aprendizagem podem ser minimizadas ou evitadas quando identificadas precocemente. Por meio da observação, avaliação e acompanhamento sistemático dos estudantes, torna-se possível desenvolver intervenções que contribuam para a superação de obstáculos antes que eles provoquem impactos mais significativos na trajetória escolar. Dessa maneira, a Psicopedagogia não atua apenas na correção de dificuldades já instaladas, mas também na promoção de condições que favoreçam o desenvolvimento saudável da aprendizagem.

Considerando a importância da aprendizagem para a formação integral dos indivíduos e os desafios enfrentados pelas instituições educacionais na promoção do sucesso escolar, torna-se necessário aprofundar os estudos sobre a atuação psicopedagógica no contexto da Educação Básica. Compreender os fundamentos dessa área do conhecimento permite ampliar as possibilidades de intervenção e fortalecer práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos estudantes de maneira mais eficaz e inclusiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante dessa realidade, surge a seguinte questão norteadora da pesquisa: quais são as contribuições da Psicopedagogia para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica?

Retomando o objetivo geral deste estudo, que consiste em analisar a importância da Psicopedagogia na Educação Básica, destacando suas contribuições para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. E os objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos teóricos da Psicopedagogia, identificar os principais fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem, analisar as estratégias psicopedagógicas utilizadas no ambiente escolar e discutir a importância da atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados no acompanhamento dos alunos.

Bem como sua relevância supramencionada, a pesquisa está associada à necessidade de ampliar a compreensão acerca da atuação psicopedagógica no contexto educacional contemporâneo. Em um cenário marcado pela diversidade e pelos constantes desafios relacionados à aprendizagem, torna-se fundamental desenvolver estudos que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e eficientes. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam colaborar para a valorização da Psicopedagogia como instrumento de promoção do desenvolvimento educacional, fortalecendo ações que favoreçam o sucesso escolar, a inclusão e a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida com o propósito de compreender as contribuições da Psicopedagogia para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada dos fenômenos relacionados à aprendizagem humana, permitindo a interpretação dos aspectos subjetivos, sociais, emocionais e pedagógicos envolvidos no desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador ampliar seu conhecimento sobre determinado tema, reunir diferentes perspectivas teóricas e construir uma fundamentação consistente para a análise dos dados.

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos teóricos da Psicopedagogia e suas aplicações no contexto educacional. Por meio da análise de produções científicas já consolidadas, tornou-se possível identificar conceitos, abordagens e estratégias utilizadas para compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo da trajetória escolar.

Para a realização do estudo, foram consultadas diversas fontes bibliográficas relacionadas à Psicopedagogia, aprendizagem, desenvolvimento humano, dificuldades de aprendizagem e Educação Básica. As pesquisas foram realizadas em bases de dados reconhecidas nacional e internacionalmente, como Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da CAPES, além de livros, monografias, dissertações e teses produzidas por pesquisadores da área.

A seleção dos materiais considerou critérios de relevância científica, atualidade das publicações e proximidade com os objetivos propostos pela pesquisa. Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, sem desconsiderar obras clássicas que contribuíram significativamente para a construção dos referenciais teóricos da Psicopedagogia.

Após a seleção das obras, realizou-se a leitura exploratória, seguida da leitura analítica e interpretativa dos materiais, buscando identificar os principais conceitos, teorias e resultados apresentados pelos autores. As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, permitindo uma análise sistemática dos conteúdos encontrados. A metodologia adotada possibilitou uma compreensão ampla sobre a atuação psicopedagógica no ambiente escolar, favorecendo a reflexão acerca dos desafios e das possibilidades existentes para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA

Segundo estudos, a Psicopedagogia surgiu a partir da necessidade de compreender os fenômenos relacionados à aprendizagem humana e às dificuldades encontradas pelos indivíduos durante seu processo de construção do conhecimento. Seu desenvolvimento ocorreu devido à percepção de que os problemas de aprendizagem não poderiam ser explicados apenas por uma única área do conhecimento, exigindo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar. Dessa forma, a Psicopedagogia consolidou-se como um campo de estudos que integra conhecimentos provenientes da Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Neurociência, Linguística, Sociologia e demais áreas voltadas ao desenvolvimento humano.

O principal objeto de estudo da Psicopedagogia é a aprendizagem humana. A área busca compreender como o indivíduo aprende, quais mecanismos estão envolvidos nesse processo e quais fatores podem favorecer ou dificultar a aquisição de conhecimentos. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas memorizar informações ou reproduzir conteúdos, mas construir conhecimentos por meio das interações estabelecidas com o ambiente, com outras pessoas e com as experiências vivenciadas ao longo da vida (BOSSA, 2007).

A Psicopedagogia compreende que o processo de aprendizagem é influenciado por diversos fatores que atuam de forma integrada. Aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, familiares, sociais, culturais e pedagógicos interferem diretamente na forma como cada indivíduo desenvolve suas capacidades e constrói conhecimentos. Por esse motivo, o estudo da aprendizagem exige uma visão ampla do sujeito, considerando suas características individuais e seu contexto de vida (BOSSA, 2007).

Segundo Bossa (2007), a Psicopedagogia busca compreender o sujeito em sua totalidade, analisando não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades, interesses, vivências e relações estabelecidas com o conhecimento. A autora destaca que a aprendizagem é um processo complexo e multifatorial, que não pode ser reduzido apenas às capacidades intelectuais do indivíduo. Dessa forma, torna-se fundamental compreender as múltiplas dimensões que participam da construção do aprender. Ao longo de sua evolução, a Psicopedagogia passou a desenvolver métodos e estratégias voltados tanto para a prevenção quanto para a intervenção diante das dificuldades de aprendizagem. Seu trabalho não se limita à identificação de problemas, mas busca compreender suas causas e promover ações capazes de favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo (BOSSA, 2007).

A atuação psicopedagógica pode ocorrer em diferentes contextos, incluindo escolas, clínicas, hospitais, organizações sociais e instituições de atendimento especializado. No ambiente escolar, seu foco principal consiste em promover condições favoráveis à aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e eficientes. Além disso, o psicopedagogo atua como mediador entre estudantes, professores e famílias, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que respeitem as necessidades e potencialidades de cada aluno (BOSSA, 2007).

Nesse sentido, a Psicopedagogia assume papel relevante na promoção do sucesso escolar, auxiliando na construção de ambientes educacionais capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Sua contribuição ultrapassa a simples resolução de dificuldades acadêmicas, envolvendo também a valorização da autoestima, da autonomia e da participação ativa dos indivíduos em seu processo de aprendizagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais na atualidade. Essas dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas e intensidades, interferindo significativamente no desempenho acadêmico, nas relações sociais e no desenvolvimento emocional dos estudantes (PAÍN, 1992).

Durante a Educação Básica, é comum que alguns alunos apresentem obstáculos relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem. Entre as dificuldades mais frequentemente observadas destacam-se problemas na leitura, escrita, interpretação textual, produção de textos,

raciocínio lógico-matemático, atenção, memória, concentração, organização e planejamento das atividades escolares (PAÍN, 1992).

É importante destacar que dificuldades de aprendizagem não significam incapacidade intelectual. Muitos estudantes possuem plenas condições cognitivas para aprender, porém encontram barreiras que dificultam seu progresso escolar. Em diversos casos, o problema não está relacionado à inteligência do aluno, mas a fatores externos ou internos que interferem em seu desempenho (PAÍN, 1992).

Diversos estudos apontam que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interação entre diferentes fatores. Aspectos emocionais, como ansiedade, insegurança, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento, podem comprometer significativamente o processo educativo. Da mesma forma, questões familiares relacionadas à falta de apoio, conflitos domésticos ou dificuldades socioeconômicas também podem influenciar negativamente o rendimento escolar. Além dos fatores emocionais e sociais, aspectos pedagógicos desempenham papel fundamental na aprendizagem. Metodologias inadequadas, ausência de recursos didáticos, práticas pouco inclusivas e dificuldades de adaptação curricular podem contribuir para o surgimento ou agravamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes (PAÍN, 1992).

Também devem ser considerados fatores neurológicos e biológicos que podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem. Transtornos específicos, como dislexia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), exigem acompanhamento especializado e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades individuais dos alunos (WEISS, 2012).

Diante dessa complexidade, torna-se fundamental realizar uma avaliação ampla e criteriosa antes da definição de qualquer intervenção. A identificação precoce das dificuldades permite compreender suas causas e elaborar estratégias mais eficazes para sua superação. Quanto mais cedo ocorrer esse processo, maiores são as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes (WEISS, 2012).

A atuação psicopedagógica mostra-se essencial nesse contexto, pois possibilita uma análise integrada dos diferentes fatores envolvidos na aprendizagem. Por meio de observações, entrevistas, avaliações e acompanhamento contínuo, o psicopedagogo contribui para a elaboração de intervenções capazes de reduzir impactos negativos sobre o desempenho escolar, fortalecendo a autoestima e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos (WEISS, 2012).

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

A intervenção psicopedagógica constitui um conjunto de ações destinadas a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem por meio da identificação, compreensão e superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Sua finalidade principal consiste em criar condições que possibilitem ao aluno desenvolver suas potencialidades e participar de maneira mais efetiva das atividades escolares (SCOZ, 2013).

No contexto educacional, a intervenção psicopedagógica assume papel estratégico, pois permite compreender os fatores que influenciam o processo de aprendizagem e desenvolver ações voltadas à melhoria do desempenho acadêmico. O trabalho realizado pelo psicopedagogo envolve a observação do comportamento dos estudantes, análise de suas dificuldades, acompanhamento do desenvolvimento escolar e orientação dos profissionais envolvidos no processo educativo (SCOZ, 2013).

A atuação desse profissional ocorre em parceria com professores, gestores escolares e famílias, promovendo uma abordagem integrada da aprendizagem. Essa colaboração é fundamental para que as estratégias desenvolvidas sejam coerentes com as necessidades dos estudantes e possam produzir resultados mais efetivos (SCOZ, 2013).

Entre as atribuições do psicopedagogo destacam-se a realização de avaliações diagnósticas, o acompanhamento individual dos alunos, a orientação pedagógica aos docentes e a elaboração de propostas de intervenção voltadas à superação das dificuldades identificadas. Além disso, o profissional pode contribuir para a adaptação de atividades escolares, elaboração de materiais pedagógicos e implementação de metodologias mais adequadas às necessidades dos estudantes (SCOZ, 2013).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As intervenções psicopedagógicas podem envolver diferentes recursos e estratégias. Jogos educativos, atividades lúdicas, recursos visuais, materiais concretos, exercícios de atenção e memória, técnicas de organização dos estudos e atividades voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico constituem exemplos de ferramentas frequentemente utilizadas no trabalho psicopedagógico (SCOZ, 2013).

O caráter lúdico das intervenções merece destaque, especialmente no atendimento de crianças em idade escolar. O uso de jogos e brincadeiras favorece a motivação, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas de maneira prazerosa e significativa. Além disso, essas atividades contribuem para a construção da autoestima e da confiança dos estudantes em suas próprias capacidades.

Outro aspecto importante da intervenção psicopedagógica refere-se ao trabalho desenvolvido junto às famílias. A participação familiar desempenha papel fundamental no processo educativo, uma vez que o ambiente doméstico influencia diretamente a aprendizagem. Por essa razão, o psicopedagogo orienta pais e responsáveis quanto às estratégias que podem ser utilizadas para estimular o desenvolvimento dos estudantes fora do ambiente escolar (SCOZ, 2013).

A literatura destaca ainda que a intervenção psicopedagógica não deve ser compreendida apenas como uma ação corretiva destinada à resolução de problemas já instalados. Seu caráter preventivo é igualmente importante, contribuindo para a criação de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, a intervenção psicopedagógica configura-se como uma importante ferramenta para a promoção da aprendizagem, da inclusão educacional e da melhoria da qualidade do ensino, fortalecendo o compromisso da escola com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (SCOZ, 2013).

Psicopedagogia e Educação Inclusiva

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, baseada no reconhecimento de que todos os indivíduos possuem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola deve estar preparada para acolher a diversidade humana, respeitando as diferenças e promovendo oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais (FERNÁNDEZ, 2013).

Nesse contexto, a Psicopedagogia desempenha papel essencial na construção de práticas educacionais inclusivas, contribuindo para a identificação das necessidades específicas dos estudantes e para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam sua aprendizagem e participação efetiva no ambiente escolar. Sua atuação está fundamentada na compreensão de que cada indivíduo aprende de maneira singular, exigindo abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas às suas particularidades (FERNÁNDEZ, 2013).

A inclusão escolar vai além da simples inserção física dos estudantes nas salas de aula regulares. Ela pressupõe a criação de condições que garantam o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada aluno, respeitando seus ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o psicopedagogo atua como mediador do processo educativo, auxiliando professores, gestores escolares e famílias na elaboração de estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

A atuação psicopedagógica mostra-se especialmente relevante junto aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia e outras condições que podem interferir no processo de aprendizagem. Esses estudantes frequentemente necessitam de recursos pedagógicos diferenciados, adaptações curriculares e acompanhamento especializado para que possam desenvolver suas capacidades de forma adequada.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, o psicopedagogo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, interação social, organização das atividades e autonomia. Já no atendimento aos estudantes com TDAH, as intervenções costumam envolver estratégias voltadas ao fortalecimento da atenção, concentração, planejamento e controle da impulsividade. Em

todos os casos, o objetivo principal consiste em promover condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos (FERNÁNDEZ, 2013).

Outro aspecto relevante refere-se à elaboração de adaptações pedagógicas capazes de garantir a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares. Essas adaptações podem incluir modificações metodológicas, flexibilização curricular, utilização de recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de avaliação. O psicopedagogo atua em parceria com os professores na construção dessas propostas, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos (FERNÁNDEZ, 2013).

A literatura também destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação para a consolidação de práticas inclusivas. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente diante das demandas relacionadas às necessidades educacionais especiais. Nesse cenário, o psicopedagogo pode atuar como agente formador, promovendo orientações, reflexões e discussões que auxiliem os educadores na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além do trabalho realizado junto aos profissionais da escola, a Psicopedagogia valoriza a participação da família no processo educativo. A parceria entre escola e família fortalece as ações desenvolvidas e contribui para a criação de um ambiente mais favorável ao desenvolvimento dos estudantes. Quando existe diálogo e cooperação entre todos os envolvidos, torna-se mais fácil identificar necessidades, estabelecer objetivos e acompanhar os avanços alcançados pelos alunos.

Dessa forma, a Psicopedagogia contribui significativamente para a construção de uma educação mais democrática, acessível e inclusiva. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e valorizar suas potencialidades, essa área do conhecimento fortalece o compromisso da escola com a promoção da equidade, da participação e do desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar que a Psicopedagogia possui papel fundamental na compreensão dos processos de aprendizagem e no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Os resultados encontrados evidenciam que aprender é um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores que interagem constantemente e afetam o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos.

Os autores analisados convergem ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas sob uma perspectiva biológica ou cognitiva. Aspectos emocionais, familiares, sociais, culturais e pedagógicos exercem influência significativa sobre o desempenho escolar dos estudantes. Dessa forma, compreender a aprendizagem exige uma visão ampla e integrada do sujeito, considerando não apenas suas capacidades intelectuais, mas também sua história de vida, suas relações interpessoais e as condições em que ocorre o processo educativo.

Os resultados demonstram que muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à leitura, escrita, interpretação textual, raciocínio lógico-matemático, atenção, memória e organização das informações. Entretanto, essas dificuldades nem sempre estão associadas a transtornos ou limitações cognitivas. Em diversos casos, fatores como baixa autoestima, insegurança, conflitos familiares, metodologias inadequadas e ausência de estímulos educacionais podem contribuir significativamente para o surgimento de obstáculos à aprendizagem.

A literatura analisada evidencia que a atuação psicopedagógica contribui de maneira significativa para a identificação precoce dessas dificuldades. O diagnóstico realizado de forma cuidadosa permite compreender as causas dos problemas apresentados pelos estudantes e possibilita a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes. Quanto mais cedo ocorre essa identificação, maiores são as possibilidades de superação das dificuldades e de prevenção do fracasso escolar.

Outro aspecto amplamente discutido pelos autores refere-se à importância da intervenção psicopedagógica como instrumento de apoio ao processo educacional. As intervenções realizadas pelo psicopedagogo

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

não têm como objetivo apenas corrigir dificuldades já instaladas, mas também desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais que favoreçam a aprendizagem. Jogos educativos, atividades lúdicas, estratégias de organização dos estudos, estímulos à atenção e ao raciocínio constituem recursos frequentemente utilizados no trabalho psicopedagógico.

Os estudos também destacam a relevância do trabalho colaborativo entre psicopedagogo, professores, gestores escolares e familiares. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, sendo resultado da interação entre diferentes contextos e agentes educativos. Nesse sentido, a parceria entre escola e família mostrou-se essencial para o sucesso das intervenções realizadas. Quando existe comunicação e cooperação entre todos os envolvidos, torna-se mais fácil compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias adequadas para seu acompanhamento.

Outro resultado importante identificado refere-se ao papel preventivo da Psicopedagogia. A maioria das pesquisas analisadas ressalta que a atuação psicopedagógica deve ocorrer antes mesmo do surgimento de dificuldades significativas. A observação constante do desenvolvimento dos estudantes, associada à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras, contribui para a redução de problemas relacionados ao desempenho escolar.

A análise da literatura também evidenciou a importância da Psicopedagogia para a promoção da educação inclusiva. Em ambientes escolares cada vez mais diversificados, a atuação psicopedagógica auxilia na construção de estratégias que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam oportunidades de aprendizagem para todos. Alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades específicas de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais podem beneficiar-se significativamente do acompanhamento psicopedagógico.

Outro aspecto relevante observado refere-se ao impacto positivo das intervenções psicopedagógicas sobre a autoestima e a motivação dos estudantes. Muitos alunos que apresentam dificuldades escolares desenvolvem sentimentos de incapacidade, insegurança e desinteresse pelos estudos. Quando recebem acompanhamento adequado e percebem avanços em seu desempenho, tendem a demonstrar maior confiança em suas capacidades e maior interesse pelas atividades escolares.

De modo geral, os resultados encontrados permitiram compreender que a Psicopedagogia constitui importante ferramenta para a promoção da aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação. Sua atuação favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e comprometidos com o sucesso escolar de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da Psicopedagogia para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A análise da literatura evidenciou que a aprendizagem humana constitui um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores que envolvem aspectos cognitivos, emocionais, sociais, familiares, culturais e pedagógicos. Dessa forma, compreender as dificuldades de aprendizagem exige uma abordagem ampla e integrada, capaz de considerar o estudante em sua totalidade.

Os resultados obtidos demonstraram que a Psicopedagogia desempenha papel fundamental na identificação, prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. Sua atuação possibilita compreender as causas dos obstáculos enfrentados pelos alunos e desenvolver estratégias que favoreçam a construção do conhecimento de maneira mais significativa e eficaz.

Ao longo do estudo, observou-se que a atuação psicopedagógica não se limita à resolução de problemas já existentes. Seu caráter preventivo mostra-se igualmente importante, uma vez que contribui para a criação de ambientes educacionais mais acolhedores, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento humano. A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem permite a implementação de intervenções adequadas, reduzindo os impactos negativos sobre o desempenho escolar e promovendo maiores oportunidades de sucesso acadêmico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Verificou-se também que o trabalho colaborativo entre psicopedagogo, professores, gestores escolares, equipe multidisciplinar e família constitui elemento essencial para a efetividade das ações desenvolvidas. A aprendizagem é resultado de múltiplas interações e, por esse motivo, exige o envolvimento de diferentes agentes educacionais comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes. A construção de estratégias conjuntas favorece a compreensão das necessidades individuais dos alunos e possibilita intervenções mais adequadas às suas características.

Outro aspecto importante identificado durante a pesquisa refere-se à contribuição da Psicopedagogia para a educação inclusiva. Ao valorizar as potencialidades dos estudantes e desenvolver estratégias que respeitem suas singularidades, a atuação psicopedagógica fortalece os princípios da inclusão escolar e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis. Dessa forma, todos os alunos passam a ter maiores oportunidades de participação e aprendizagem no ambiente escolar.

A pesquisa também evidenciou que o psicopedagogo desempenha papel relevante na orientação dos professores e familiares, auxiliando-os na compreensão dos processos de aprendizagem e na adoção de práticas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Essa atuação fortalece o vínculo entre escola e família, promovendo um acompanhamento mais efetivo da trajetória educacional dos alunos.

Conclui-se que a Psicopedagogia representa um importante instrumento para a promoção da aprendizagem significativa e para a melhoria da qualidade da educação. Investir em práticas psicopedagógicas significa investir no desenvolvimento integral dos estudantes, na prevenção das dificuldades de aprendizagem e na construção de ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e comprometidos com a formação humana.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas relacionados à Psicopedagogia, especialmente no contexto da Educação Básica, considerando os constantes desafios enfrentados pelas instituições educacionais. Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância da atuação psicopedagógica e incentive o desenvolvimento de práticas cada vez mais comprometidas com a promoção da aprendizagem, da inclusão e do sucesso escolar de todos os estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2002.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar.** Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

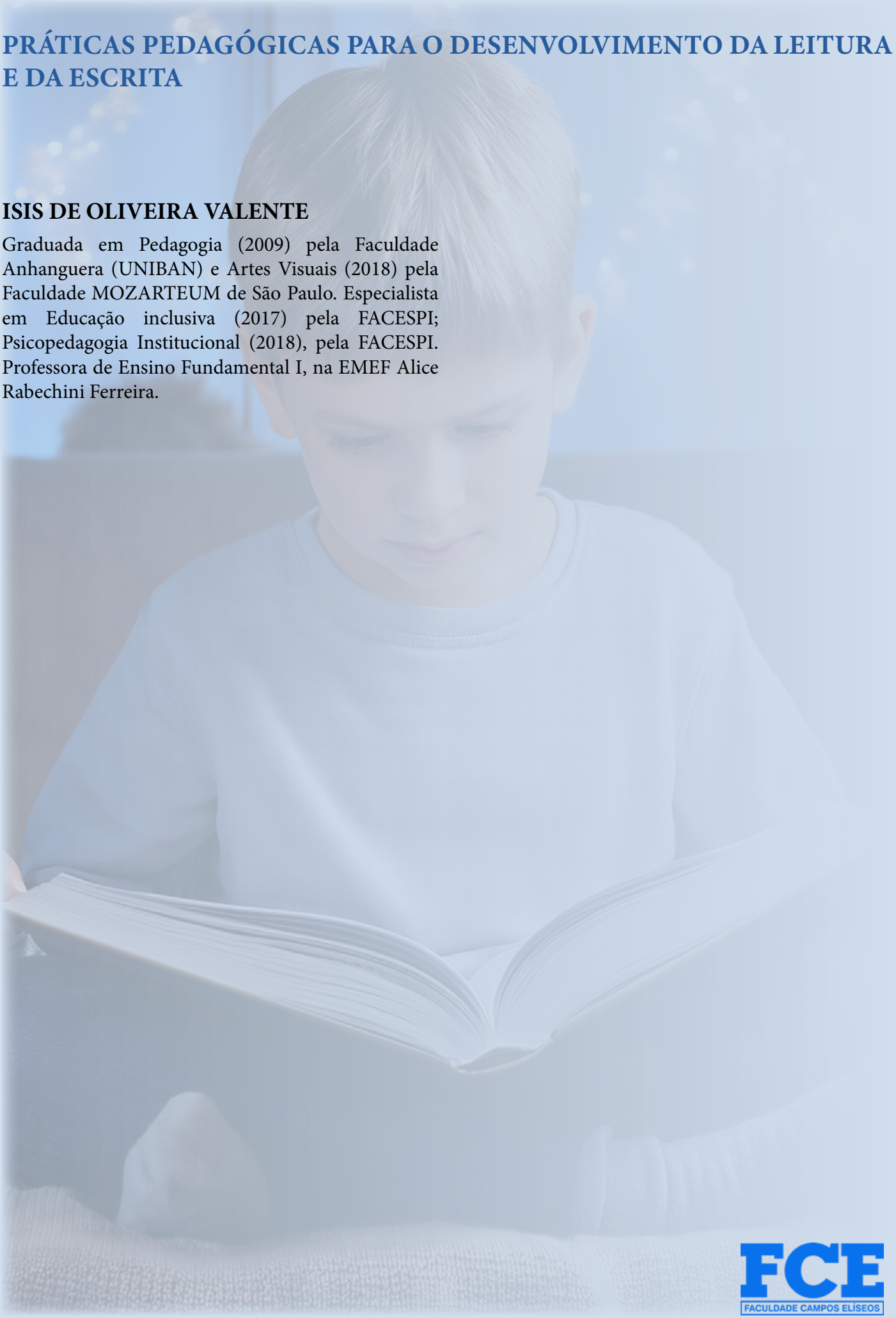
WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE

Graduada em Pedagogia (2009) pela Faculdade Anhanguera (UNIBAN) e Artes Visuais (2018) pela Faculdade MOZARTEUM de São Paulo. Especialista em Educação inclusiva (2017) pela FACESPI; Psicopedagogia Institucional (2018), pela FACESPI. Professora de Ensino Fundamental I, na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais da Educação Básica, destacando estratégias capazes de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e participativos. Busca-se compreender como a atuação docente, a organização do ambiente escolar e a utilização de diferentes recursos pedagógicos podem favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e ampliar o interesse dos estudantes pela cultura escrita. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições teóricas de autores que se destacam nos estudos sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento, entre eles Freire (1996), Soares (2020), Kleiman (2005), Geraldi (2013), Abramovich (2008), Solé (1998), Vygotsky (2007) e Zilberman (2012). A análise das obras selecionadas permitiu compreender diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, bem como identificar estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e a participação dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Os resultados apontam que práticas pedagógicas contextualizadas, associadas ao letramento, à literatura infantil, à leitura compartilhada, à produção textual, à utilização de diferentes gêneros textuais e ao uso planejado das tecnologias digitais, contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Observou-se que atividades que valorizam a participação ativa dos alunos, promovem a interação social e estabelecem relações entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos educandos tendem a favorecer aprendizagens mais consistentes e duradouras.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Práticas Pedagógicas; Alfabetização; Letramento; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme exposto no resumo deste trabalho, o objetivo central é analisar a importância que a leitura e a escrita ocupam no processo educativo, uma vez que constituem instrumentos indispensáveis para a aprendizagem, a comunicação e a participação social.

Por meio dessas competências, os indivíduos têm acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ampliam sua compreensão de mundo e desenvolvem capacidades fundamentais para a vida em sociedade. Em um contexto marcado pela constante circulação de informações e pela crescente valorização do conhecimento, saber ler e escrever de maneira competente tornou-se uma condição essencial para o exercício da cidadania, para a continuidade dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho.

Sendo assim, a relevância desta pesquisa está associada à necessidade de refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições escolares na formação de leitores e escritores em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações e pela presença crescente das tecnologias digitais.

Embora a leitura e a escrita sejam reconhecidas como elementos centrais do processo educativo, muitas crianças ainda apresentam dificuldades relacionadas à compreensão textual, à produção escrita e ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Diante dessa realidade, torna-se fundamental discutir práticas pedagógicas capazes de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar que, desde os primeiros anos de escolarização, os estudantes são inseridos em práticas que envolvem o contato com diferentes formas de linguagem, desenvolvendo competências essenciais para sua formação acadêmica e para sua atuação na sociedade. A Educação Básica desempenha papel fundamental nesse processo, sendo responsável por criar oportunidades para que as crianças construam conhecimentos relacionados à leitura e à escrita de forma progressiva e significativa.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessas habilidades representa um dos principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam as bases para as aprendizagens futuras. Desse modo, a importância da leitura e da escrita ultrapassa os limites do ambiente escolar. Essas competências estão presentes em praticamente todas as atividades da vida cotidiana, desde a interpretação de placas, anúncios e documentos até a compreensão de notícias, livros, conteúdos digitais e diferentes formas de comunicação.

Segundo Kleiman (2005), a leitura e a escrita constituem práticas sociais que permitem aos indivíduos participar de diferentes contextos culturais, econômicos e políticos. Dessa forma, o domínio da linguagem escrita não apenas favorece o desempenho acadêmico, mas também amplia as possibilidades de participação social e exercício da cidadania.

Entretanto, ensinar a ler e escrever vai muito além da simples aprendizagem de letras, sílabas e palavras. Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita esteve centrado em práticas mecânicas de memorização e repetição, nas quais os estudantes eram incentivados a reproduzir conteúdos sem necessariamente compreender seus significados. Com o avanço das pesquisas educacionais, passou-se a compreender que a leitura e a escrita são processos complexos que envolvem interpretação, reflexão, construção de sentidos e interação social.

Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser entendida apenas como a aquisição do sistema de escrita alfabética e passa a ser concebida como um processo articulado ao letramento. Segundo Soares (2020), a formação de leitores e escritores competentes depende da integração entre alfabetização e letramento, possibilitando que os estudantes utilizem a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. A autora destaca que aprender a ler e escrever não significa apenas dominar técnicas de codificação e decodificação, mas também compreender os usos sociais da linguagem escrita e participar ativamente das práticas de leitura e escrita presentes na sociedade.

A perspectiva do letramento amplia a compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita ao enfatizar a necessidade de oferecer aos estudantes experiências concretas de uso da linguagem. Isso significa que as atividades desenvolvidas na escola devem aproximar-se das situações reais de comunicação, permitindo que os alunos compreendam as funções da leitura e da escrita em seu cotidiano. Quando a criança percebe que a

linguagem escrita possui utilidade prática em sua vida, torna-se mais motivada para aprender e desenvolver suas competências linguísticas.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas assumem papel fundamental, pois são responsáveis por criar condições favoráveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. O trabalho do professor deve promover situações significativas de leitura e escrita, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e proporcionando experiências capazes de despertar o interesse pela linguagem escrita. A organização do ambiente escolar, a seleção dos materiais didáticos e as estratégias metodológicas utilizadas influenciam diretamente a qualidade das aprendizagens construídas pelos alunos.

De acordo com Solé (1998), a aprendizagem da leitura ocorre de forma mais eficiente quando os estudantes participam ativamente do processo, formulando hipóteses, realizando inferências e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o ensino da leitura deve estimular a compreensão, a interpretação e a reflexão, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura crítica diante dos textos que leem.

Da mesma forma, a escrita deve ser trabalhada como uma prática social significativa. Conforme afirma Geraldi (2013), escrever significa interagir com outras pessoas por meio da linguagem. Assim, as atividades de produção textual precisam estar vinculadas a situações concretas de comunicação, nas quais os estudantes tenham objetivos definidos e interlocutores reais. Quando a escrita faz sentido para quem escreve, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e eficaz.

As contribuições de Paulo Freire também são fundamentais para compreender a importância das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 11), evidenciando que a aprendizagem da linguagem escrita está diretamente relacionada às experiências sociais dos indivíduos. Para Freire, o processo educativo deve considerar os conhecimentos construídos pelos estudantes em sua realidade cotidiana, valorizando suas vivências e promovendo aprendizagens que contribuam para a compreensão crítica do mundo.

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as características dos estudantes e promovam a construção de conhecimentos de forma contextualizada. Ao relacionar os conteúdos escolares às experiências dos alunos, o professor favorece a atribuição de significados às aprendizagens e contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações tecnológicas que vêm modificando as formas de leitura e escrita na sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias digitais ampliou o acesso à informação e criou novas formas de comunicação, exigindo que a escola incorpore diferentes linguagens e recursos ao processo educativo. Atualmente, os estudantes interagem diariamente com textos digitais, redes sociais, plataformas eletrônicas e diferentes recursos multimídia, o que torna necessário ampliar o conceito tradicional de leitura e escrita para incluir também o letramento digital.

Segundo Kenski (2012), às tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, permitindo a criação de ambientes mais dinâmicos, interativos e colaborativos. No entanto, sua utilização exige planejamento pedagógico e mediação docente, de modo que os recursos tecnológicos contribuam efetivamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Diante dessa realidade, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Básica. Apesar dos avanços teóricos e metodológicos observados nas últimas décadas, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação de leitores e escritores competentes, evidenciando a necessidade de fortalecer estratégias capazes de promover aprendizagens significativas e duradouras.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Básica? A relevância dessa discussão está relacionada à necessidade de fortalecer metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, ampliem o interesse dos estudantes pela linguagem escrita e contribuam para sua formação integral.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Metodologia de Pesquisa

Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e produções científicas relacionadas à alfabetização, letramento, leitura, escrita e práticas pedagógicas.

A investigação apoia-se nas contribuições teóricas de autores que se destacam na área educacional, buscando compreender como diferentes estratégias metodológicas podem contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e capazes de participar ativamente da sociedade letrada.

Verificou-se também que o desenvolvimento da leitura e da escrita está diretamente relacionado à criação de ambientes alfabetizadores ricos em experiências culturais e linguísticas.

O acesso a livros, bibliotecas, projetos de leitura, rodas de conversa, produções textuais e diferentes materiais escritos contribui para ampliar o repertório dos estudantes e fortalecer sua relação com a linguagem escrita. Além disso, a atuação do professor como mediador do conhecimento mostra-se fundamental para estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos durante o processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

A leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para o desenvolvimento humano, pois possibilitam o acesso ao conhecimento, à informação e à cultura. Por meio delas, os indivíduos ampliam sua compreensão de mundo, desenvolvem capacidades cognitivas e fortalecem sua participação na sociedade.

Segundo Freire (1996), a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a compreensão crítica da realidade. Para o autor, a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo, permitindo que os sujeitos interpretem sua realidade e atuem na transformação social.

A escrita, por sua vez, constitui uma importante forma de expressão e comunicação. Ao se inscrever, o estudante organiza pensamentos, registra conhecimentos, compartilha ideias e desenvolve habilidades relacionadas à argumentação e à criatividade. Conforme destaca Geraldi (2013), a produção escrita deve ser compreendida como uma prática social que possibilita a interação entre sujeitos e a construção de significados.

Além dos aspectos acadêmicos, a leitura e a escrita contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Em uma sociedade marcada pela circulação constante de informações, a capacidade de interpretar textos, analisar conteúdos e produzir conhecimentos torna-se essencial para a participação ativa na vida social.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na formação de leitores e escritores competentes, sendo responsável por criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam essas habilidades de forma significativa e contextualizada.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

O desenvolvimento da leitura depende da criação de ambientes educativos que estimulem o contato constante dos estudantes com diferentes gêneros textuais. Para isso, é necessário que a escola promova experiências diversificadas que despertem o interesse pela leitura e favoreçam a construção de hábitos leitores.

A leitura diária realizada pelo professor constitui uma das estratégias mais importantes nesse processo. Ao ouvir histórias, contos, poemas, fábulas e outros textos literários, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem a imaginação e fortalecem sua capacidade de compreensão.

Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias é uma atividade essencial para a formação do leitor, pois desperta a curiosidade, o prazer pela leitura e o interesse pelos livros. Além disso, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade interpretativa.

As rodas de leitura também representam uma prática pedagógica significativa. Nesses momentos, os estudantes compartilham opiniões, discutem interpretações e constroem conhecimentos coletivamente. Essa interação contribui para o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da compreensão textual.

Outra estratégia relevante consiste na utilização de diferentes gêneros textuais em sala de aula. O contato com notícias, receitas, cartas, histórias em quadrinhos, poemas, reportagens e textos digitais amplia as possibilidades de aprendizagem e permite que os estudantes compreendam as diversas funções da linguagem escrita. De acordo com Solé (1998), a compreensão leitora é favorecida quando os alunos participam ativamente da construção de significados, formulando hipóteses, realizando inferências e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

O desenvolvimento da escrita exige que os estudantes participem de situações reais de produção textual, compreendendo a função social da linguagem escrita e reconhecendo sua importância para a comunicação.

Uma das estratégias mais eficazes consiste na produção de textos com finalidades concretas. Bilhetes, convites, cartas, relatos, histórias, receitas e jornais escolares possibilitam aos alunos compreender diferentes usos da escrita e desenvolver competências relacionadas à organização das ideias e à construção textual.

Segundo Geraldi (2013), escrever significa interagir socialmente por meio da linguagem, sendo fundamental que as atividades de produção textual estejam vinculadas a contextos significativos de comunicação. A escrita coletiva também representa uma prática relevante, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Durante essa atividade, professor e estudantes produzem textos conjuntamente, discutindo ideias, organizando informações e refletindo sobre aspectos linguísticos e estruturais.

A revisão textual constitui outra etapa importante do processo de escrita. Ao revisar seus textos, os estudantes desenvolvem a capacidade de analisar a própria produção, identificar possibilidades de melhoria e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos amplia as oportunidades de produção escrita. Ferramentas digitais, blogs, plataformas educacionais e aplicativos de edição de texto oferecem novas possibilidades para a criação e compartilhamento de conteúdos (GERALDI, 2013).

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS E ESCRITORAS

O professor desempenha papel essencial na formação de leitores e escritores competentes. Sua atuação envolve a mediação das aprendizagens, a organização de experiências significativas e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um importante mediador entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido, cabe ao educador criar situações desafiadoras que estimulem a reflexão, a participação e a construção de novos conhecimentos.

Além disso, o professor deve atuar como modelo de leitor e escritor, demonstrando aos estudantes a importância da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. O incentivo ao contato com livros, a valorização das produções textuais e a promoção de momentos de leitura compartilhada contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas. A formação continuada também é fundamental para que os educadores possam atualizar conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas, respondendo às demandas da educação contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos e produções científicas relacionadas à alfabetização, letramento, leitura, escrita e práticas pedagógicas. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação crítica dos conhecimentos produzidos sobre determinado tema.

A investigação apoia-se nas contribuições teóricas de autores que se destacam na área educacional, buscando compreender como diferentes estratégias metodológicas podem contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e capazes de participar ativamente da sociedade letrada.

Verificou-se também que o desenvolvimento da leitura e da escrita está diretamente relacionado à criação de ambientes alfabetizadores ricos em experiências culturais e linguísticas.

O acesso a livros, bibliotecas, projetos de leitura, rodas de conversa, produções textuais e diferentes materiais escritos contribui para ampliar o repertório dos estudantes e fortalecer sua relação com a linguagem escrita. Além disso, a atuação do professor como mediador do conhecimento mostra-se fundamental para estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos durante o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir esta pesquisa, pode-se afirmar que a leitura e a escrita constituem competências essenciais para a formação integral dos estudantes, desempenhando papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento da autonomia e na participação social.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de forma espontânea, mas depende de práticas pedagógicas planejadas, significativas e adequadas às necessidades dos educandos. Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de criar condições que favoreçam o contato permanente dos estudantes com diferentes práticas de leitura e escrita, promovendo aprendizagens que ultrapassem os limites da simples decodificação de palavras e frases.

A análise realizada permitiu identificar que as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita devem estar fundamentadas em uma perspectiva que considere os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Estratégias como a leitura compartilhada, as rodas de leitura, os projetos literários, a produção textual em contextos reais e o uso de diferentes gêneros textuais demonstram grande potencial para fortalecer as competências linguísticas e ampliar o interesse dos alunos pela linguagem escrita. Essas práticas favorecem a construção de significados, estimulam a criatividade e contribuem para a formação de leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem de maneira crítica e reflexiva.

Os estudos analisados evidenciam que a leitura desempenha papel fundamental na ampliação do repertório cultural dos estudantes, no desenvolvimento da imaginação e na construção da capacidade de interpretação.

Por meio do contato com diferentes textos, os alunos aprendem a compreender informações, estabelecer relações, formular hipóteses e desenvolver o pensamento crítico. Da mesma forma, a escrita possibilita a organização das ideias, a expressão de sentimentos e opiniões e a participação em diferentes situações comunicativas, tornando-se uma importante ferramenta para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se à importância da integração entre alfabetização e letramento. Conforme destacam Soares (2020) e Kleiman (2005), aprender a ler e escrever significa não apenas dominar o sistema de escrita alfabética, mas também compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem possibilitar experiências concretas de uso da leitura e da escrita, tornando a aprendizagem mais significativa e relacionada às vivências dos estudantes.

O papel do professor mostrou-se determinante para o sucesso desse processo. Como mediador da aprendizagem, o educador é responsável por planejar atividades, criar ambientes alfabetizadores, estimular a curiosidade dos alunos e promover situações desafiadoras que favoreçam a construção do conhecimento. Além disso, cabe ao professor reconhecer as diferenças individuais, respeitar os ritmos de aprendizagem e desenvolver intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

As transformações tecnológicas também exigem novas reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Atualmente, os estudantes convivem com múltiplas formas de comunicação e acesso à informação, tornando necessário ampliar as práticas pedagógicas para incluir diferentes formas de letramento, especialmente o letramento digital. O uso consciente e planejado das tecnologias pode contribuir para tornar as atividades mais atrativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem, desde que esteja associado a objetivos pedagógicos claros e significativos.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da leitura e da escrita depende da adoção de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Mais do que ensinar técnicas de leitura e escrita, é necessário formar sujeitos capazes de compreender, interpretar, produzir e utilizar a linguagem em diferentes situações da vida social. Nesse sentido, investir em práticas pedagógicas inovadoras, na formação continuada dos professores e na valorização da cultura escrita dentro da escola constitui um caminho essencial para promover uma educação de qualidade.

Como proposta de intervenção, sugere-se que as escolas desenvolvam projetos permanentes de incentivo à leitura e à escrita, envolvendo professores, estudantes, famílias e comunidade escolar. A criação de clubes de leitura, feiras literárias, concursos de produção textual, momentos de leitura compartilhada e espaços destinados à circulação de livros podem contribuir significativamente para fortalecer a formação de leitores e escritores competentes. Além disso, recomenda-se a ampliação do acesso a recursos tecnológicos e bibliográficos, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais ricos, inclusivos e estimulantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

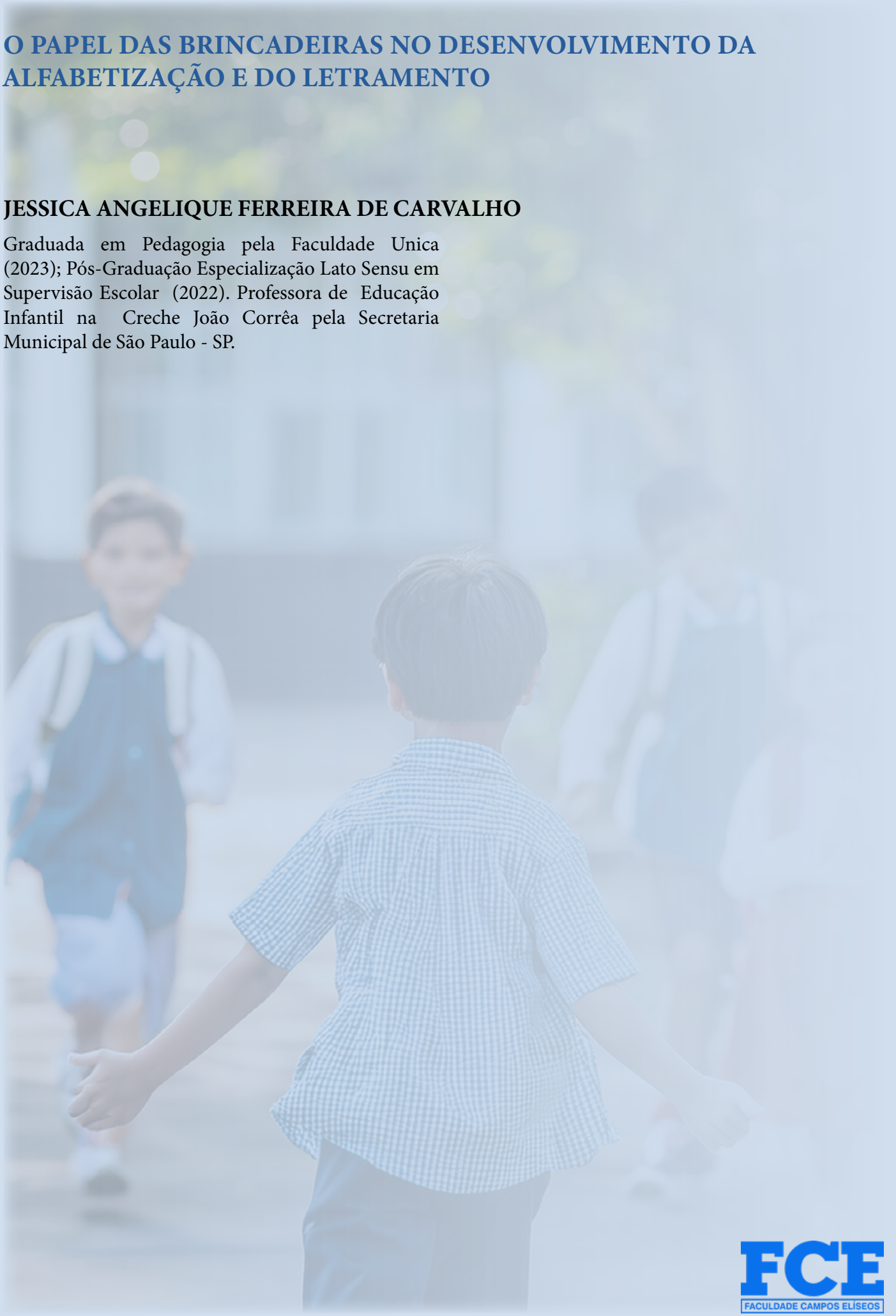
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

JESSICA ANGELIQUE FERREIRA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unica (2023); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar (2022). Professora de Educação Infantil na Creche João Corrêa pela Secretaria Municipal de São Paulo - SP.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, destacando suas contribuições para a aprendizagem infantil e para a formação de sujeitos participativos, críticos e autônomos. Busca-se compreender como a ludicidade pode favorecer a construção das competências leitoras e escritoras, bem como identificar práticas pedagógicas que integrem o brincar aos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Vygotsky (2007), Kishimoto (2017), Piaget (1978), Freire (1996), Soares (2004; 2020), Kleiman (2005), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros autores que discutem a relação entre ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a importância das brincadeiras na educação e sua contribuição para os processos de alfabetização e letramento. Os resultados evidenciam que as brincadeiras favorecem a construção do conhecimento ao estimular a criatividade, a linguagem, a imaginação, a socialização e a autonomia das crianças. Observou-se que atividades lúdicas como jogos educativos, cantigas, dramatizações, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e brincadeiras tradicionais contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita. Além disso, verificou-se que as brincadeiras possibilitam experiências significativas de contato com diferentes formas de linguagem, favorecendo a compreensão dos usos sociais da escrita e fortalecendo os processos de letramento.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Brincadeiras; Ludicidade; Aprendizagem Infantil; Desenvolvimento Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais da Educação Básica, desempenhando papel decisivo na construção das competências relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à participação social.

Esses processos representam muito mais do que a simples aprendizagem de letras, sílabas e palavras, envolvendo a compreensão dos usos sociais da linguagem escrita e a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e utilizar diferentes formas de comunicação em seu cotidiano. Nesse contexto, as brincadeiras assumem papel relevante ao favorecer aprendizagens significativas, estimular a interação social e contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita de maneira prazerosa, participativa e adequada às características do desenvolvimento infantil.

Sabe-se ainda que, a infância é marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela necessidade de explorar o mundo por meio das experiências lúdicas. Dessa forma, o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Diversos estudos apontam que as brincadeiras favorecem a construção de conhecimentos, estimulam a criatividade, fortalecem a autonomia e contribuem para o desenvolvimento das capacidades necessárias à aprendizagem escolar. Quando inseridas no contexto educativo, as atividades lúdicas transformam-se em importantes recursos pedagógicos, capazes de aproximar os estudantes dos conteúdos de forma significativa e contextualizada.

Com relação a esta pesquisa, conforme o exposto no resumo deste artigo, a pesquisa evidenciou a importância das brincadeiras no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, destacando suas contribuições para a aprendizagem infantil e para a formação de sujeitos participativos, críticos e autônomos.

E a análise também demonstrou que a ludicidade contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor, motivador e participativo, reduzindo dificuldades frequentemente observadas nos processos de alfabetização. Ao brincar, as crianças assumem papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvem habilidades de comunicação, ampliam seu repertório cultural e fortalecem sua capacidade de resolver problemas e interagir socialmente. Tais aspectos revelam a importância da integração entre ludicidade, alfabetização e letramento para a promoção de aprendizagens mais significativas e duradouras.

Assim, em uma primeira etapa, pode-se compreender que, com a utilização de práticas lúdicas no processo educativo contribui para tornar a alfabetização e o letramento mais atrativos, participativos e eficazes, promovendo aprendizagens que respeitam as características e necessidades do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o brincar deve ser compreendido não apenas como um momento de diversão, mas como uma importante estratégia pedagógica capaz de favorecer a formação integral das crianças e contribuir para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

Diante dessas considerações, surge o seguinte questionamento: de que forma as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais da Educação Básica? A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender o potencial pedagógico das brincadeiras e sua contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em um contexto educacional que busca promover práticas mais inclusivas, participativas e centradas no estudante, torna-se fundamental refletir sobre estratégias que valorizem a infância e respeitem as características do desenvolvimento infantil.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel das brincadeiras no desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre ludicidade e aprendizagem, identificar contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e refletir sobre práticas pedagógicas que integrem o brincar aos processos de alfabetização e letramento.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais relacionados à alfabetização, letramento, ludicidade e desenvolvimento infantil. A análise dos referenciais teóricos possibilita compreender a importância das brincadeiras como recurso pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral das crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo estudos, a infância é um período marcado por intensas descobertas, aprendizagens e experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Durante essa fase, as brincadeiras ocupam lugar de destaque, pois representam uma das principais formas de interação com o mundo e de construção do conhecimento.

Para os estudiosos, por meio do brincar, a criança experimenta situações, desenvolve habilidades, expressa sentimentos e estabelece relações com outras pessoas, construindo significados que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem.

Assim, no contexto educacional, as brincadeiras têm sido reconhecidas como importantes ferramentas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Longe de serem compreendidas apenas como momentos de recreação ou entretenimento, as atividades lúdicas assumem papel fundamental na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a ludicidade torna-se uma importante aliada dos processos de alfabetização e letramento, contribuindo para tornar o ensino mais significativo e adequado às características da infância.

Segundo Soares (2020), a alfabetização constitui um dos principais desafios da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se do processo pelo qual a criança se apropria do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Entretanto, destaca Soares (2020), alfabetizar não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras, mas também possibilitar que os estudantes compreendam os usos sociais da linguagem escrita. É nesse contexto que emerge o conceito de letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

A integração entre alfabetização, letramento e ludicidade tem sido amplamente discutida por pesquisadores da área educacional. Segundo Kishimoto (2017), o brincar favorece a aprendizagem porque permite que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo competências cognitivas, afetivas e sociais de maneira prazerosa. Por meio das brincadeiras, os estudantes podem explorar sons, palavras, narrativas, símbolos e diferentes formas de linguagem, ampliando suas experiências com a leitura e a escrita.

Os estudos de Vygotsky (2007) também evidenciam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Para o autor, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize aprendizagens que ultrapassam suas capacidades atuais. Ao brincar, ela desenvolve habilidades relacionadas à linguagem, à imaginação, à resolução de problemas e à interação social, aspectos fundamentais para o processo de alfabetização.

Além disso, as brincadeiras favorecem a motivação e o interesse dos estudantes pelas atividades escolares. Quando a aprendizagem ocorre de forma lúdica, as crianças participam mais ativamente das propostas pedagógicas, sentem-se mais seguras para experimentar, errar e aprender, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, desempenhando papel fundamental na construção de conhecimentos, na formação da identidade e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas.

Desde os primeiros anos de vida, a brincadeira representa uma das principais formas de interação da criança com o mundo, permitindo-lhe explorar o ambiente, compreender regras sociais, expressar sentimentos e desenvolver habilidades necessárias para sua formação.

Durante muito tempo, as brincadeiras foram vistas apenas como momentos de lazer e entretenimento. Entretanto, os avanços das pesquisas na área da Educação e da Psicologia demonstraram que o brincar possui elevado valor pedagógico e desempenha importante função no processo de aprendizagem. Segundo Piaget

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

(1978), a brincadeira constitui uma forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança (de-) organize mentalmente suas experiências e construa novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, brincar não significa apenas divertir-se, mas também aprender. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem a atenção, a memória, o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação. Além disso, aprendem a respeitar regras, resolver conflitos, trabalhar em grupo e construir relações sociais mais saudáveis. Conforme destaca Kishimoto (2017), o brincar favorece a aprendizagem porque cria situações que estimulam a curiosidade, a exploração e a descoberta.

Os estudos de Vygotsky (2007) reforçam essa compreensão ao afirmar que a brincadeira cria condições para que a criança alcance níveis mais elevados de desenvolvimento. Segundo o autor, ao brincar, a criança ultrapassa comportamentos habituais e desenvolve habilidades que futuramente serão utilizadas em situações reais. Nesse sentido, o brincar atua como uma importante ferramenta para a construção de aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças comunicam ideias, narram acontecimentos, expressam sentimentos e negociam regras, ampliando seu vocabulário e fortalecendo suas habilidades comunicativas. Essa interação favorece diretamente os processos de alfabetização e letramento, pois cria oportunidades para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do brincar como direito de aprendizagem, destacando que as brincadeiras constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil (Brasil, 2018). Dessa forma, as instituições escolares devem valorizar a ludicidade como elemento essencial para a construção do conhecimento e para a formação integral dos estudantes.

BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da Educação Básica, pois corresponde ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse contexto, as brincadeiras podem atuar como importantes estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando o processo mais significativo, prazeroso e adequado às características da infância (SOARES, 2020).

Segundo autor (2020), alfabetizar significa ensinar o funcionamento do sistema de escrita, possibilitando que a criança compreenda as relações entre letras, sons, sílabas e palavras. Entretanto, esse processo não precisa ocorrer por meio de atividades repetitivas e mecânicas. As brincadeiras oferecem oportunidades para que os estudantes aprendam de maneira participativa, explorando a linguagem em situações lúdicas e contextualizadas.

Jogos com letras móveis, caça-palavras, dominós silábicos, bingos de palavras, cruzadinhas e atividades envolvendo rimas são exemplos de recursos que podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o reconhecimento das estruturas da língua escrita. Essas atividades estimulam a atenção, a percepção auditiva e visual, além de favorecerem a construção de hipóteses sobre a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita por meio de hipóteses elaboradas a partir de suas experiências. Nesse sentido, as brincadeiras permitem que os estudantes explorem a linguagem escrita de forma espontânea, desenvolvendo gradualmente a compreensão do sistema alfabético.

Para os autores, além disso, as atividades lúdicas contribuem para reduzir a ansiedade frequentemente associada ao processo de alfabetização. Quando a aprendizagem ocorre em ambientes acolhedores e motivadores, as crianças sentem-se mais confiantes para experimentar, errar e reconstruir conhecimentos, favorecendo avanços significativos em seu desenvolvimento.

Outro benefício importante refere-se à participação ativa dos estudantes. Diferentemente das metodologias centradas na transmissão de conteúdos, as brincadeiras colocam a criança como protagonista da aprendizagem, incentivando a investigação, a descoberta e a construção coletiva do conhecimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

O conceito de letramento está relacionado à utilização da leitura e da escrita em práticas sociais significativas. Segundo Soares (2004), letrar significa inserir os indivíduos na cultura escrita, possibilitando que compreendam e utilizem a linguagem em diferentes contextos da vida cotidiana.

Nesse cenário, as brincadeiras desempenham importante papel no desenvolvimento do letramento, pois aproximam as crianças de situações reais de uso da linguagem escrita. Ao brincar de mercado, escola, consultório médico, restaurante ou biblioteca, por exemplo, os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais e compreendem suas funções sociais.

Essas experiências favorecem a construção de conhecimentos sobre a escrita e possibilitam que as crianças percebam sua utilidade para a comunicação e a organização da vida social. Conforme afirma Kleiman (2005), o letramento envolve práticas sociais mediadas pela escrita, e essas práticas podem ser exploradas de maneira significativa por meio das brincadeiras.

Segundo Abramovich (2008), as dramatizações também representam importantes oportunidades para o desenvolvimento do letramento. Durante essas atividades, os estudantes produzem diálogos, criam histórias, interpretam personagens e utilizam diferentes formas de linguagem para expressar ideias e sentimentos. Essas experiências ampliam o repertório linguístico e fortalecem as competências comunicativas.

Outro aspecto relevante refere-se à literatura infantil. O contato com histórias, contos, parlendas, cantigas e poemas durante atividades lúdicas favorece o desenvolvimento da imaginação e do gosto pela leitura. Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias constitui uma das experiências mais importantes para a formação do leitor, pois desperta a curiosidade e o interesse pelos livros. Dessa forma, as brincadeiras contribuem para que o letramento ocorra de maneira natural e significativa, aproximando as crianças das práticas sociais de leitura e escrita e fortalecendo sua participação na cultura letrada.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A utilização de práticas pedagógicas lúdicas na Educação Básica representa uma estratégia capaz de tornar o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo. O brincar pode ser incorporado ao planejamento pedagógico por meio de diferentes atividades que promovam a aprendizagem e respeitem as características do desenvolvimento infantil.

Entre as práticas mais utilizadas destacam-se os jogos educativos, as brincadeiras cantadas, as dramatizações, as contações de histórias, os circuitos pedagógicos e as atividades de faz de conta. Essas estratégias favorecem a interação social, estimulam a criatividade e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2017), os jogos educativos possuem grande potencial pedagógico porque articulam prazer e aprendizagem. Ao participar dessas atividades, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais que contribuem para seu desempenho escolar.

As contações de histórias também ocupam papel relevante nesse processo. Além de estimular a imaginação e o interesse pela leitura, elas favorecem o desenvolvimento da oralidade, da atenção e da compreensão textual. Quando associadas a atividades lúdicas, tornam-se ainda mais significativas para os estudantes (KISHIMOTO, 2017).

Outro recurso importante consiste na utilização de materiais concretos, como blocos, cartões, brinquedos pedagógicos e recursos visuais. Esses elementos tornam a aprendizagem mais acessível e favorecem a compreensão de conceitos relacionados à leitura e à escrita.

O professor assume papel fundamental nesse contexto, atuando como mediador das experiências de aprendizagem. Cabe ao educador planejar atividades adequadas aos objetivos pedagógicos, estimular a participação dos estudantes e criar ambientes que favoreçam a interação, a criatividade e a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2017). Assim, as práticas pedagógicas lúdicas revelam-se importantes instrumentos para promover uma alfabetização é um letramento mais significativo, contribuindo para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de compreender a importância das brincadeiras no desenvolvimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais da Educação Básica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo a análise crítica de diferentes produções científicas relacionadas ao tema investigado.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, contribuições e implicações das práticas lúdicas no processo educativo. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais a partir das relações, experiências e contextos em que se manifestam, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade estudada.

Para a construção do referencial teórico foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à alfabetização, ao letramento, à ludicidade e ao desenvolvimento infantil. Entre os principais autores analisados destacam-se Vygotsky (2007), Piaget (1978), Kishimoto (2017), Freire (1996), Soares (2004; 2020), Kleiman (2005), Ferreiro e Teberosky (1999), além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura, seleção e análise dos materiais bibliográficos, buscando identificar contribuições teóricas acerca do papel das brincadeiras no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças. Posteriormente, as informações foram organizadas em categorias temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil, à alfabetização, ao letramento e às práticas pedagógicas lúdicas.

A análise dos dados permitiu compreender que as brincadeiras constituem importantes instrumentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem, estimular a participação ativa dos estudantes e promover experiências significativas de leitura e escrita. Os resultados obtidos evidenciam que a ludicidade pode contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, constituindo importantes ferramentas pedagógicas para a promoção de aprendizagens significativas nos anos iniciais da Educação Básica.

Muito além de momentos de recreação ou entretenimento, as atividades lúdicas representam oportunidades valiosas para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da linguagem, o fortalecimento das relações sociais e a ampliação das experiências de aprendizagem das crianças. Ao brincar, os estudantes exploram o ambiente, interagem com seus pares, desenvolvem habilidades cognitivas e constroem significados que contribuem diretamente para sua formação integral.

Os referenciais teóricos analisados ao longo da pesquisa demonstram que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças, contribuindo diretamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme defendem Vygotsky (2007), Piaget (1978) e Kishimoto (2017), a brincadeira constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança explora o mundo, constrói significados, desenvolve a imaginação, fortalece a criatividade e amplia suas capacidades de interação e comunicação.

Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser visto apenas como uma atividade espontânea da infância e passa a ser reconhecido como um recurso pedagógico capaz de potencializar o desenvolvimento infantil e favorecer a construção do conhecimento. Durante a realização deste estudo, observou-se que as brincadeiras contribuem significativamente para o processo de alfabetização ao possibilitarem experiências concretas com letras, palavras, sons e diferentes formas de linguagem.

Jogos educativos, atividades envolvendo rimas, cantigas populares, trava-línguas, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e outras propostas lúdicas favorecem a compreensão do sistema de escrita alfabética, estimulam a consciência fonológica e despertam o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Essas ex-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

periências tornam a aprendizagem mais prazerosa e significativa, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas de forma natural e contextualizada.

Além disso, verificou-se que as atividades lúdicas contribuem para reduzir a ansiedade e as dificuldades frequentemente associadas ao processo de alfabetização. Quando a aprendizagem ocorre em ambientes acolhedores, estimulantes e organizados a partir das necessidades da infância, as crianças sentem-se mais seguras para experimentar, levantar hipóteses, cometer erros e construir novos conhecimentos. Essa participação ativa fortalece a autoconfiança e favorece a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita, aspecto fundamental para o sucesso escolar.

Da mesma forma, constatou-se que as práticas lúdicas desempenham importante papel no desenvolvimento do letramento ao aproximarem as crianças de situações reais de uso da linguagem escrita. Ao participar de brincadeiras que simulam contextos sociais, como mercados, consultórios médicos, bibliotecas, restaurantes, escolas ou agências bancárias, os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais e compreendem as funções sociais da leitura e da escrita. Essas experiências contribuem para que a criança perceba a utilidade da linguagem escrita no cotidiano, fortalecendo sua inserção na cultura letrada.

Nesse sentido, as brincadeiras favorecem não apenas a aprendizagem dos aspectos formais da escrita, mas também a compreensão de seus usos sociais e comunicativos. Conforme afirma Soares (2020), o letramento envolve a participação em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, e as atividades lúdicas constituem excelentes oportunidades para que as crianças vivenciem essas práticas de maneira significativa. Assim, brincar e aprender tornam-se processos complementares que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se ao papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem. O educador desempenha função essencial na organização de ambientes pedagógicos que valorizem a ludicidade e promovam a participação ativa dos estudantes. Cabe ao professor planejar atividades que integrem brincadeiras e objetivos educacionais, selecionar recursos adequados às necessidades da turma e criar situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento.

A mediação docente é fundamental para que as brincadeiras ultrapassem o caráter exclusivamente recreativo e assumam intencionalidade pedagógica. Quando planejadas de forma consciente e articuladas aos objetivos de aprendizagem, as atividades lúdicas tornam-se instrumentos eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Além disso, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e acolhedor, no qual as crianças possam aprender respeitando seus ritmos e suas particularidades.

Os resultados obtidos também evidenciam que a valorização do brincar está alinhada às orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a ludicidade como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Ao considerar as brincadeiras como experiências de aprendizagem, a escola contribui para uma educação mais humanizada, significativa e coerente com as necessidades das crianças na contemporaneidade.

Conclui-se, portanto, que a integração entre brincadeiras, alfabetização e letramento representa uma estratégia pedagógica eficiente para favorecer a aprendizagem e fortalecer a formação dos estudantes. Ao valorizar o brincar como instrumento educativo, a escola contribui para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia, a ampliação das competências linguísticas e a formação de sujeitos críticos, criativos, participativos e capazes de interagir de forma significativa com o mundo que os cerca.

Dessa forma, torna-se necessário que as instituições educacionais reconheçam cada vez mais o potencial pedagógico das brincadeiras e promovam sua inserção efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. A formação de professores também deve contemplar estudos relacionados à ludicidade, possibilitando que os educadores desenvolvam práticas inovadoras e adequadas às demandas da Educação Básica.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação do uso de práticas lúdicas nos processos de alfabetização e letramento por meio da implementação de projetos pedagógicos que integrem jogos educativos,

literatura infantil, dramatizações, contação de histórias, músicas, cantigas, brincadeiras tradicionais, recursos digitais interativos e demais estratégias que valorizem o protagonismo infantil.

Recomenda-se ainda o fortalecimento das parcerias entre escola e família, incentivando a realização de atividades lúdicas também no ambiente familiar. Tais ações podem contribuir significativamente para tornar a aprendizagem mais prazerosa, significativa e alinhada às necessidades das crianças, favorecendo a formação de leitores e escritores competentes e a construção de uma educação de maior qualidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

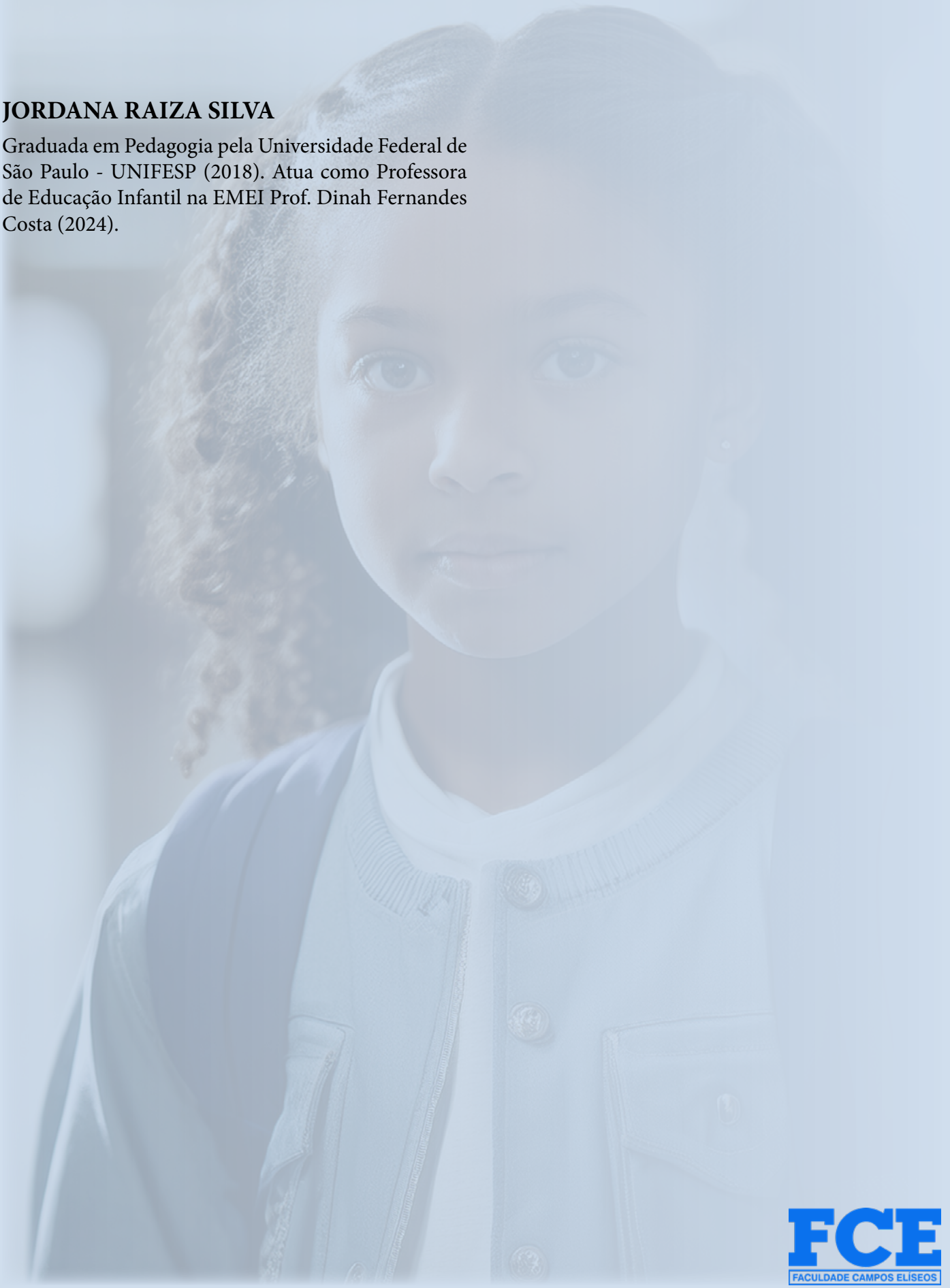
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

OS DIREITOS DA PERSONALIDADE E PROTEÇÃO DE DADOS DE MENORES NO AMBIENTE ESCOLAR



JORDANA RAIZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2018). Atua como Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dinah Fernandes Costa (2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este estudo examina a proteção jurídica da imagem e da voz de crianças e adolescentes no ambiente escolar, considerando as transformações decorrentes da Lei nº 15.211/2025. Parte-se da premissa de que a intensificação das interações digitais ampliou a circulação de dados pessoais, elevando os riscos de exposição indevida e demandando maior rigor na tutela dos direitos da personalidade. Inicialmente, analisa-se a base normativa da proteção de dados no ordenamento jurídico brasileiro, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, evidenciando-se a centralidade do princípio do melhor interesse da criança. Em seguida, examinam-se as inovações introduzidas pela Lei nº 15.211 de 2025, especialmente no que se refere ao reforço das exigências de consentimento, finalidade e responsabilização no tratamento da imagem e da voz. Por fim, o estudo aborda os impactos práticos da legislação no cotidiano das instituições de ensino, destacando a necessidade de adequação de práticas, implementação de políticas de proteção de dados e desenvolvimento de uma cultura institucional voltada à privacidade. Sendo assim, conclui-se que a efetividade da norma depende da integração entre observância jurídica e transformação das práticas escolares, visando à proteção integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Proteção; Dados; Imagem; Ambiente Escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A intensificação do uso de tecnologias digitais transformou profundamente as formas de comunicação e circulação de informações na sociedade contemporânea, impactando diretamente o ambiente escolar.

Nesse contexto, a utilização de imagem e voz de estudantes em atividades pedagógicas e institucionais passou a ocorrer com maior frequência, ampliando os riscos de exposição indevida de dados pessoais.

A delimitação do presente estudo concentra-se na análise da proteção jurídica da imagem e da voz de crianças e adolescentes no âmbito das instituições de ensino, especialmente diante das inovações introduzidas pela Lei nº 15.211/2025 (CARVALHO, 2025).

O estudo objetivou examinar os impactos da Lei nº 15.211 de 2025 na tutela da imagem e da voz de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a base normativa da proteção de dados no ordenamento jurídico brasileiro; compreender as inovações trazidas pela legislação recente; avaliar suas implicações práticas para as instituições de ensino, especialmente no que se refere à necessidade de adequação de condutas e procedimentos.

A justificativa da pesquisa fundamenta-se na relevância jurídica e social do tema, considerando a crescente exposição de crianças e adolescentes em ambientes digitais vinculados ao contexto educacional. A ausência de critérios claros e de práticas adequadas pode resultar em violações de direitos fundamentais, como a privacidade e a dignidade, tornando imprescindível a análise crítica das normas aplicáveis e de sua efetividade no cotidiano escolar.

A problematização que orienta o estudo consiste em compreender de que forma a Lei nº 15.211/2025 impacta as práticas das instituições de ensino no tratamento da imagem e da voz de estudantes, bem como em que medida essas mudanças são suficientes para garantir a proteção integral desses dados. Questiona-se, ainda, quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação das exigências legais e na construção de uma cultura de proteção de dados.

Quanto à metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e análise normativa, com foco na interpretação sistemática da Constituição Federal de 1988, da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei nº 15.211 de 2025.

O estudo desenvolve-se de forma analítica e crítica, buscando articular os dispositivos legais com a realidade prática das instituições de ensino, a fim de compreender os desafios e as possibilidades de efetivação da proteção de dados no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E A PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A educação, enquanto direito fundamental social, constitui um dos pilares estruturantes do Estado Democrático de Direito, sendo indispensável à formação da pessoa humana, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Quanto à consagração normativa, ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos 6º e 205, evidenciando o compromisso estatal com a promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida como uma simples prestação de serviço público, assumindo natureza de direito subjetivo público exigível (JUNIOR, 2024).

Para além de sua dimensão formal, a educação possui conteúdo material diretamente vinculado à dignidade da pessoa humana, princípio estruturante que orienta toda a ordem constitucional, de modo que o processo educativo não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve a formação integral do indivíduo, incluindo aspectos éticos, sociais e culturais.

Nesse contexto, a proteção dos direitos fundamentais no ambiente escolar deve ser compreendida de maneira ampliada, abrangendo o acesso à educação, bem como a garantia de condições que respeitem a integridade física, psíquica e moral dos educandos (GONÇALVES, 2022).

No caso específico de crianças e adolescentes, a proteção jurídica assume contornos ainda mais rigorosos, em razão de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. O ordenamento jurídico brasileiro adota a doutrina da proteção integral, consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que reconhece esse grupo como titular de direitos fundamentais plenos, devendo ser assegurada prioridade absoluta na formulação e execução de políticas públicas, propondo ao Estado, à família e à sociedade, o dever de garantir um ambiente seguro e adequado ao desenvolvimento saudável (DOMINGUES; SILVA, 2022).

A prioridade absoluta conferida às crianças e adolescentes deve ser concretizada em todas as esferas da vida social, inclusive no ambiente escolar, refletindo na necessidade de reconhecer que a escola, enquanto espaço de socialização e formação, também é responsável pela proteção dos direitos da personalidade dos estudantes, dentre os quais se destaca o direito à imagem, à privacidade e à intimidade. Esses direitos, tradicionalmente associados à esfera civil, ganham especial relevância quando analisados sob a perspectiva educacional (HARTUNG, 2020).

O direito à imagem, em particular, apresenta-se como um desdobramento direto da dignidade da pessoa humana, integrando o conjunto dos chamados direitos da personalidade. Trata-se da prerrogativa que assegura ao indivíduo o controle sobre a utilização de sua representação visual e sonora, impedindo exposições indevidas ou não autorizadas. No contexto escolar, essa proteção assume maior complexidade, uma vez que envolve sujeitos vulneráveis e práticas institucionais muitas vezes naturalizadas, como registros fotográficos e audiovisuais de atividades pedagógicas (MARTINS; SOUZA, 2025).

Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente inserção de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem, a discussão acerca da proteção da imagem de crianças e adolescentes ganha novos contornos. A escola contemporânea estendendo-se ao ambiente virtual por meio de plataformas digitais, redes sociais e sistemas de ensino remoto. Essa ampliação do espaço educativo potencializa riscos relacionados à exposição indevida de dados pessoais, exigindo uma releitura dos mecanismos de proteção jurídica (YANDRA, 2020).

Nesse contexto, a imagem e a voz dos estudantes passam a ser compreendidas como atributos da personalidade, bem como dados pessoais passíveis de tratamento, armazenamento e compartilhamento. Essa mudança de paradigma exige uma abordagem interdisciplinar, que articule o Direito Constitucional, o Direito Civil e o Direito Digital, de modo a garantir uma proteção efetiva e adequada às novas dinâmicas sociais (GONÇALVES; LARA; SILVA, 2026).

A escola assume papel central como agente de proteção e promoção de direitos fundamentais. Ao lidar diariamente com dados pessoais de estudantes, incluindo imagens e registros audiovisuais, a instituição de ensino passa a exercer função análoga à de um guardião dessas informações. Essa responsabilidade exige a adoção de práticas pautadas na ética, na legalidade e na transparência (BUENO; CARDIN, 2024).

Sendo assim, a intersecção entre educação e direitos da personalidade revela a necessidade de uma abordagem integrada, que considere as múltiplas dimensões da formação humana. A proteção da imagem e da voz de crianças e adolescentes não pode ser tratada de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto mais amplo de garantias fundamentais. Essa perspectiva amplia a compreensão do papel da escola na contemporaneidade (HARTUNG, 2020).

Nesse contexto, o reconhecimento da imagem e da voz como elementos sensíveis da personalidade humana representa um avanço significativo na proteção jurídica. Ao ampliar o conceito de dados pessoais, o ordenamento jurídico passa a oferecer instrumentos mais eficazes para coibir abusos e responsabilizar eventuais violações. Tal evolução é essencial para a construção de um ambiente educacional seguro e respeitoso (SANTOS et al., 2026).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A efetivação desses direitos depende da existência de normas jurídicas, bem como de sua aplicação concreta no cotidiano escolar. A distância entre o texto legal e a prática institucional ainda representa um desafio significativo, exigindo esforços coordenados para sua superação. A construção de uma cultura de respeito aos direitos da personalidade é, portanto, um caminho indispensável (YANDRA, 2020).

Dessa forma, ao reconhecer a educação como direito fundamental e a proteção integral como princípio orientador, estabelece-se a base necessária para a análise das normas específicas que tratam da proteção de dados e da imagem de crianças e adolescentes. Esse fundamento teórico permitirá compreender, nos capítulos seguintes, as contribuições trazidas pelas legislações recentes, especialmente no que se refere ao ambiente escolar e à era digital (BUENO; CARDIN, 2024).

A PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A proteção de dados pessoais, especialmente no que se refere a crianças e adolescentes, consolidou-se como uma das mais relevantes pautas jurídicas da contemporaneidade, em razão da intensificação das interações digitais e da crescente circulação de informações em ambientes virtuais. No contexto brasileiro, essa temática ganha relevo a partir da incorporação de normas específicas que visam resguardar a privacidade e a dignidade dos indivíduos, com especial atenção àqueles em condição de vulnerabilidade, como os menores de idade (GONÇALVES, 2022).

Nesse contexto, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) surge como um marco normativo essencial, ao disciplinar o tratamento de dados pessoais em âmbito nacional. A referida legislação introduz conceitos fundamentais, como o de dado pessoal, entendido como qualquer informação relacionada a pessoa natural identificada ou identificável e estabelece princípios que orientam sua utilização, como a finalidade, a adequação, a necessidade e a transparência (MARTINS; SOUZA, 2025).

No que tange especificamente às crianças e adolescentes, a LGPD adota uma postura ainda mais protetiva, reconhecendo a necessidade de um tratamento diferenciado em razão da condição peculiar desses sujeitos. A lei determina que o tratamento de dados pessoais de menores deve ser realizado em seu melhor interesse, princípio que orienta toda a sistemática de proteção e impõe limites rigorosos à atuação de agentes que coletam e utilizam essas informações (GONÇALVES; LARA, 2026).

Um dos aspectos mais relevantes da proteção de dados de crianças e adolescentes diz respeito à exigência de consentimento específico e em destaque, fornecido por pelo menos um dos pais ou responsável legal. Esse requisito visa suprir a incapacidade civil dos menores para a prática de atos jurídicos, transferindo aos responsáveis a função de autorizar o tratamento de dados. Contudo, tal consentimento não pode ser considerado uma autorização irrestrita, devendo observar os limites impostos pela legislação (SANTOS et al., 2026).

Além disso, a LGPD estabelece que o controlador de dados deve envidar esforços razoáveis para verificar a autenticidade do consentimento fornecido pelos responsáveis. Essa exigência reforça a responsabilidade das instituições, especialmente das escolas, que frequentemente lidam com dados de estudantes em diferentes contextos, como matrículas, atividades pedagógicas e registros audiovisuais. A negligência nesse processo pode acarretar sérias consequências jurídicas (LATERÇA et al., 2026).

O conceito de tratamento de dados pessoais é amplo, abrangendo operações como coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, armazenamento e eliminação. Dessa forma, qualquer manipulação de informações relacionadas a crianças e adolescentes, incluindo imagens e gravações de voz, enquadra-se no escopo de incidência da lei, exigindo conformidade com seus dispositivos (FILHO, 2025).

A imagem e a voz, nesse contexto, assumem natureza jurídica de dados pessoais, na medida em que permitem a identificação direta ou indireta do indivíduo. Quando vinculadas a crianças e adolescentes, esses elementos passam a exigir um nível ainda mais elevado de proteção, considerando os riscos associados à sua exposição indevida, como constrangimentos, exploração indevida e violação da privacidade (ALVES, 2026).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No ambiente escolar, essa realidade se torna particularmente sensível, uma vez que as instituições de ensino desempenham papel ativo na coleta e utilização de dados dos estudantes. Desde o registro de presença até a divulgação de atividades em redes sociais, as escolas operam como verdadeiros agentes de tratamento de dados, assumindo responsabilidades que vão além da esfera pedagógica e adentram o campo jurídico (CARVALHO, 2025).

A atuação das instituições de ensino como controladoras de dados impõe a adoção de medidas técnicas e administrativas aptas a proteger as informações pessoais dos estudantes, incluindo a implementação de políticas de privacidade, a definição clara das finalidades de uso dos dados e a limitação de seu tratamento ao estritamente necessário para a consecução de atividades educacionais. A ausência dessas medidas pode configurar descumprimento da legislação vigente (FLORINDO, 2024).

Outro ponto de destaque refere-se ao princípio da necessidade, que determina que o tratamento de dados deve se limitar ao mínimo indispensável para a realização de sua finalidade. No contexto escolar, isso significa que nem toda coleta ou divulgação de imagem e voz de estudantes é justificável, sendo imprescindível avaliar a real necessidade dessas práticas à luz do interesse educacional e da proteção da dignidade dos envolvidos (LATERÇA et al., 2026).

A responsabilização por eventuais violações à proteção de dados constitui elemento central do sistema normativo. A legislação prevê sanções administrativas que podem ser aplicadas aos agentes de tratamento, incluindo advertências, multas e até mesmo a suspensão das atividades de tratamento. No caso das instituições de ensino, tais penalidades podem impactar significativamente sua reputação e funcionamento (FILHO, 2025).

Para além das sanções administrativas, a utilização indevida de dados pessoais pode ensejar responsabilidade civil, obrigando o infrator a reparar danos materiais e morais causados ao titular. No caso de crianças e adolescentes, a configuração do dano moral pode ser presumida em determinadas situações, dada a sensibilidade dos direitos envolvidos e a potencial repercussão da exposição indevida (MARTINS; SOUZA, 2025).

A complexidade da proteção de dados no ambiente escolar exige uma abordagem preventiva, baseada na adoção de boas práticas e governança, incluindo a capacitação de professores e colaboradores, a revisão de contratos e termos de uso, bem como a implementação de mecanismos de controle e auditoria. A prevenção, nesse contexto, mostra-se mais eficaz do que a remediação de danos já concretizados (LATERÇA et al., 2026).

A cultura institucional das escolas deve incorporar a proteção de dados como um valor essencial, e não apenas como uma obrigação legal. Essa mudança de perspectiva contribui para a construção de um ambiente mais seguro e confiável, no qual os direitos dos estudantes sejam efetivamente respeitados. A internalização desses valores é fundamental para a efetividade das normas jurídicas (GONÇALVES, 2022).

A relação entre a proteção de dados e o direito à imagem evidencia a necessidade de uma abordagem integrada, que considere as múltiplas dimensões da privacidade. A fragmentação dessas garantias pode comprometer sua eficácia, sendo indispensável uma visão sistêmica que articule os diversos instrumentos normativos disponíveis (YANDRA, 2020).

A proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes no Brasil encontra-se em constante evolução, acompanhando as transformações tecnológicas e sociais. A consolidação de um ambiente jurídico seguro depende da contínua atualização das normas e da atuação responsável dos agentes envolvidos, especialmente no âmbito educacional (DOMINGUES; SILVA, 2022).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A LEI Nº 15.211/2025 E O REFORÇO À PROTEÇÃO DA IMAGEM E DA VOZ DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A evolução normativa no campo da proteção de dados pessoais no Brasil revela um movimento progressivo de ampliação das garantias fundamentais, especialmente quando se trata de sujeitos em condição de vulnerabilidade.

Nesse contexto, a Lei nº 15.211/2025 surge como um importante marco legislativo ao reforçar a tutela jurídica da imagem e da voz de crianças e adolescentes, reconhecendo esses elementos como expressões sensíveis da personalidade humana no ambiente digital e educacional (LATERÇA et al, 2026).

A referida legislação não inaugura a proteção desses direitos, mas promove um aprofundamento e uma densificação normativa de garantias já previstas no ordenamento jurídico, especialmente na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e no Estatuto da Criança e do Adolescente. O diferencial da nova lei reside na forma como explicita e reforça a necessidade de proteção integral no tratamento de dados relacionados à imagem e à voz, conferindo maior clareza e segurança jurídica às relações envolvendo instituições educacionais (SANTOS, 2025).

A centralidade conferida à imagem e à voz decorre do reconhecimento de que tais elementos ultrapassam a dimensão meramente informacional, assumindo caráter identitário e representativo da individualidade do sujeito. Ao serem capturados, armazenados e compartilhados em ambientes digitais, esses dados passam a integrar circuitos de circulação que podem gerar impactos duradouros na vida dos indivíduos, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes (CARVALHO, 2025).

A nova legislação estabelece, de forma mais explícita, que o tratamento desses dados deve observar critérios rigorosos de finalidade, necessidade e adequação, restringindo práticas indiscriminadas de coleta e divulgação. Essa diretriz impõe uma reavaliação das condutas adotadas por instituições de ensino, que frequentemente utilizam registros audiovisuais em atividades pedagógicas e institucionais sem a devida reflexão sobre seus limites jurídicos (SANTOS et al., 2026).

Um dos aspectos mais relevantes da Lei nº 15.211/2025 consiste no reforço da exigência de consentimento específico e destacado para o uso da imagem e da voz de menores. Esse consentimento deve ser informado, livre e inequívoco, sendo imprescindível que os responsáveis legais compreendam claramente as finalidades e os limites do tratamento dos dados. A generalização de autorizações amplas e genéricas passa a ser incompatível com o novo paradigma normativo (LATERÇA et al., 2026).

Além disso, a legislação enfatiza que o consentimento não possui caráter absoluto, podendo ser revogado a qualquer momento pelos responsáveis, sem prejuízo ao titular dos dados. Essa possibilidade reforça o controle sobre a própria imagem e voz, garantindo maior autonomia e proteção aos indivíduos, ainda que representados por terceiros. A revogabilidade do consentimento impõe às instituições o dever de estruturar mecanismos eficazes para atender a essas solicitações (FILHO, 2025).

Outro ponto de destaque refere-se à necessidade de delimitação clara da finalidade do uso da imagem e da voz. A nova lei exige que as instituições informem de maneira precisa para quais fins os dados serão utilizados, vedando práticas que extrapolem os limites inicialmente estabelecidos, ou seja, uma autorização concedida para fins pedagógicos não pode ser automaticamente estendida para fins promocionais ou institucionais (ALVES, 2026).

A ampliação do controle sobre a finalidade do tratamento de dados contribui para a redução de práticas abusivas, especialmente no ambiente escolar, onde é comum a divulgação de imagens de estudantes em redes sociais, sites institucionais e materiais publicitários. A nova legislação impõe limites mais claros a essas práticas, exigindo que sejam sempre pautadas pelo interesse do menor e pela preservação de sua dignidade (LATERÇA et al., 2026).

A Lei nº 15.211 de 2025 também dialoga com a realidade contemporânea marcada pela intensa digitalização das relações sociais e educacionais. O uso de plataformas digitais, aplicativos de comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem tornou-se parte integrante da rotina escolar, ampliando significativamente a

quantidade de dados pessoais tratados pelas instituições, exigindo mecanismos de proteção mais robustos e específicos (ALVES, 2026).

Nesse contexto, a legislação reconhece que a exposição de imagem e voz em ambientes digitais pode gerar riscos ampliados, uma vez que tais conteúdos podem ser facilmente replicados, compartilhados e armazenados por terceiros. A perda de controle sobre esses dados representa um dos principais desafios da proteção jurídica na era digital, especialmente quando envolve menores de idade (FILHO, 2025).

A norma também reforça a responsabilização dos agentes de tratamento, incluindo instituições de ensino, que passam a responder de forma mais rigorosa por eventuais violações. A utilização indevida da imagem ou da voz de crianças e adolescentes pode ensejar sanções administrativas, bem como responsabilização civil, especialmente quando houver comprovação de dano ou exposição indevida (GONÇALVES; LARA, 2026).

Importante destacar que a responsabilização não se limita a situações de uso intencionalmente indevido, alcançando também casos de negligência ou omissão na adoção de medidas de proteção. A ausência de políticas claras, de controle de acesso e de segurança da informação pode ser interpretada como falha na gestão dos dados, sujeitando a instituição a consequências jurídicas relevantes (MARTINS; SOUZA, 2025).

A legislação também contribui para a consolidação de uma cultura de prevenção, ao incentivar a adoção de boas práticas no tratamento de dados pessoais, incluindo a elaboração de termos de consentimento mais detalhados, a implementação de políticas de privacidade e a capacitação de profissionais da educação para lidar com questões relacionadas à proteção de dados e direitos da personalidade (ALVES, 2026).

Outro avanço significativo promovido pela nova lei é o reconhecimento da necessidade de educação digital como instrumento de proteção. Ao estabelecer diretrizes que impactam diretamente o ambiente escolar, a legislação estimula a inclusão de temas relacionados à privacidade, à proteção de dados e ao uso consciente da tecnologia no processo educativo (LATERÇA et al., 2026).

A inserção da educação digital no contexto escolar contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para lidar com os desafios da sociedade da informação. Ao compreenderem os riscos associados à exposição de seus dados, crianças e adolescentes tornam-se mais capazes de exercer seus direitos e de adotar comportamentos preventivos (ALVES, 2026).

A Lei nº 15.211 de 2025 também evidencia a necessidade de harmonização entre diferentes diplomas legais, promovendo uma leitura integrada do ordenamento jurídico. A articulação entre normas constitucionais, civis e de proteção de dados fortalece a efetividade das garantias fundamentais, evitando lacunas e contradições interpretativas (GONÇALVES; LARA, 2026).

Nesse contexto, a legislação atua como um instrumento de atualização do sistema jurídico, adequando o tratamento dos direitos da personalidade às novas realidades tecnológicas. A proteção da imagem e da voz deixa de ser tratada apenas sob a ótica tradicional do direito civil, passando a integrar um sistema mais amplo de proteção de dados pessoais (SANTOS et al., 2026).

A consolidação desse novo paradigma jurídico impõe desafios às instituições de ensino, que precisam adaptar suas práticas e procedimentos às exigências legais. A revisão de rotinas administrativas, a adequação de contratos e a implementação de políticas internas tornam-se medidas indispensáveis para a conformidade com a legislação (LATERÇA et al., 2026).

Por fim, a Lei nº 15.211 de 2025 representa um avanço significativo na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, ao reconhecer a centralidade da imagem e da voz no contexto da sociedade digital e sua aplicação no ambiente escolar revela-se especialmente relevante, uma vez que esse espaço concentra práticas que envolvem o tratamento constante desses dados (ALVES, 2026).

Dessa forma, a compreensão das contribuições trazidas pela nova legislação permite identificar avanços normativos, bem como a necessidade de transformação das práticas institucionais. Esse movimento de adaptação será analisado de forma mais aprofundada no capítulo seguinte, que abordará os impactos concretos da lei no cotidiano das instituições de ensino (FILHO, 2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

IMPACTOS DA LEI Nº 15.211/2025 NO AMBIENTE ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

A incorporação de novos parâmetros normativos voltados à proteção da imagem e da voz de crianças e adolescentes impõe transformações significativas no ambiente escolar, exigindo uma reconfiguração das práticas institucionais sob a perspectiva da responsabilidade jurídica e da proteção integral. A Lei nº 15.211/2025 introduz diretrizes mais rigorosas, bem como redefine o papel das instituições de ensino enquanto agentes de tratamento de dados pessoais (LATERÇA et al., 2026).

O ambiente escolar, tradicionalmente compreendido como espaço de formação pedagógica e social, passa a assumir também a função de espaço regulado sob a ótica da proteção de dados. Essa ampliação de responsabilidades exige das instituições uma atuação mais consciente e estruturada, na qual a gestão de informações pessoais se torna elemento central da organização administrativa (BUENO; CARDIM, 2024).

Nesse novo contexto, as escolas deixam de ser meras coletoras de dados para se consolidarem como responsáveis diretas pela integridade, segurança e finalidade do tratamento das informações de seus estudantes. Essa mudança implica a adoção de uma postura ativa na implementação de mecanismos de controle, monitoramento e prevenção de riscos associados ao uso indevido de dados (CARVALHO, 2025).

A utilização de imagem e voz em atividades escolares, anteriormente tratada como prática corriqueira e pouco problematizada, passa a demandar uma análise criteriosa sob o prisma jurídico. Os registros de eventos, apresentações, atividades pedagógicas e publicações em meios digitais devem ser avaliados à luz dos princípios da necessidade, da adequação e do melhor interesse do menor (LATERÇA et al.,2026).

A exigência de consentimento específico e informado, já prevista na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, é reforçada pela nova legislação, impondo às instituições a elaboração de instrumentos mais detalhados e transparentes. Termos genéricos e abrangentes deixam de ser suficientes, sendo necessário explicitar com precisão as finalidades e os limites do uso da imagem e da voz (ALVES, 2026).

A operacionalização desse consentimento representa um dos principais desafios práticos enfrentados pelas escolas. A necessidade de coleta, registro, armazenamento e eventual revogação dessas autorizações exige a criação de sistemas organizados e eficientes, capazes de garantir o controle adequado das informações e o atendimento às demandas dos responsáveis legais (MARTINS; SOUZA, 2025).

Outro impacto relevante refere-se à revisão das práticas de comunicação institucional. A divulgação de imagens de estudantes em redes sociais, sites e materiais promocionais deve ser cuidadosamente analisada, considerando a existência de autorização, bem como a pertinência e a proporcionalidade da exposição. A lógica da visibilidade institucional passa a ser tensionada pelos limites impostos pela proteção de dados (SANTOS et al., 2026).

A cultura digital amplamente difundida no ambiente escolar, marcada pelo compartilhamento constante de informações, precisa ser repensada à luz das novas exigências legais. A naturalização da exposição de estudantes em ambientes virtuais revela se incompatível com o paradigma de proteção integral, exigindo uma mudança de mentalidade por parte de gestores, professores e colaboradores (FILHO, 2025).

A capacitação dos profissionais da educação emerge como elemento essencial para a efetividade da legislação. O desconhecimento das normas de proteção de dados pode levar à adoção de práticas inadequadas, ainda que sem intenção de causar danos. Investir na formação jurídica e digital dos agentes escolares torna-se medida indispensável para a conformidade normativa (GONÇALVES; LARA, 2026).

Além disso, a implementação de políticas internas de proteção de dados passa a ser requisito fundamental para a organização institucional. Essas políticas devem estabelecer diretrizes claras sobre coleta, uso, armazenamento e compartilhamento de informações, bem como definir responsabilidades e procedimentos em caso de incidentes envolvendo dados pessoais (LATERÇA et al., 2026).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A segurança da informação assume papel central nesse contexto, exigindo a adoção de medidas técnicas aptas a proteger os dados contra acessos não autorizados, vazamentos e outras formas de comprometimento. A fragilidade dos sistemas utilizados pelas instituições pode representar risco significativo, especialmente diante da sensibilidade das informações tratadas (SANTOS et al., 2026).

Outro desafio relevante diz respeito à gestão de terceiros que eventualmente tenham acesso aos dados dos estudantes, como empresas de tecnologia educacional, plataformas digitais e prestadores de serviços. A relação com esses agentes deve ser pautada por contratos que estabeleçam obrigações claras quanto à proteção de dados, evitando a transferência indevida de responsabilidades (ALVES, 2026).

A fiscalização do cumprimento da legislação também se apresenta como fator determinante para sua efetividade. A atuação de órgãos reguladores e a possibilidade de aplicação de sanções funcionam como mecanismos de incentivo à conformidade, estimulando as instituições a adotarem práticas mais responsáveis e alinhadas às exigências legais (CARVALHO, 2026).

No âmbito da responsabilidade civil, a exposição indevida da imagem ou da voz de crianças e adolescentes pode gerar consequências significativas, incluindo a obrigação de indenizar danos morais. A sensibilidade dos direitos envolvidos amplia a gravidade das violações, reforçando a necessidade de atuação preventiva por parte das instituições (LATERÇA et al., 2026).

A relação entre escola e família também é impactada pelas novas exigências normativas. A transparência na comunicação e o respeito às decisões dos responsáveis legais tornam-se elementos fundamentais para a construção de um ambiente de confiança. A gestão adequada do consentimento passa a integrar o diálogo institucional com as famílias (ALVES, 2026).

Importante destacar que a efetivação da legislação não depende apenas da adoção de medidas formais, mas também da internalização de valores relacionados à proteção da dignidade e da privacidade. A construção de uma cultura institucional voltada à proteção de dados exige comprometimento contínuo e alinhamento entre todos os membros da comunidade escolar (GONÇALVES; LARA, 2026).

A educação digital dos próprios estudantes também se apresenta como instrumento relevante para a prevenção de riscos. Ao compreenderem os limites e as implicações da exposição de sua imagem e voz, crianças e adolescentes tornam-se participantes ativos na proteção de seus próprios direitos, contribuindo para um ambiente mais seguro (LATERÇA et al., 2026).

A complexidade das transformações exigidas pela Lei nº 15.211/2025 revela que sua implementação não se esgota na simples adequação documental, demandando mudanças estruturais e comportamentais. A efetividade da norma depende da articulação entre aspectos jurídicos, tecnológicos e pedagógicos (SANTOS et al., 2026).

Por fim, observa-se que a nova legislação representa um avanço na proteção de direitos, bem como um convite à reflexão sobre o papel das instituições de ensino na sociedade contemporânea. A responsabilidade pela formação integral dos estudantes passa a incluir, necessariamente, a proteção de sua identidade e de sua privacidade no ambiente digital (MARTINS; SOUZA, 2025).

Dessa forma, os impactos da Lei nº 15.211 de 2025 no ambiente escolar evidenciam a necessidade de uma atuação mais consciente, estruturada e ética por parte das instituições. A consolidação desse novo paradigma jurídico dependerá da capacidade de adaptação dos agentes envolvidos e do compromisso coletivo com a proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes (CARVALHO, 2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção da imagem e da voz de crianças e adolescentes no ambiente escolar revela-se como tema de elevada relevância no contexto contemporâneo, especialmente diante da intensificação das interações digitais e da ampliação da circulação de dados pessoais. Ao longo da análise desenvolvida, evidenciou-se que tais transformações impõem a necessidade de fortalecimento dos mecanismos jurídicos voltados à tutela dos direitos da personalidade, com especial atenção aos sujeitos em condição de vulnerabilidade.

Sendo assim, a investigação permitiu verificar que a legislação analisada efetivamente reforça a tutela desses direitos, ao estabelecer parâmetros mais rigorosos para o tratamento da imagem e da voz, especialmente no que se refere ao consentimento, à delimitação de finalidade e à responsabilização dos agentes. Nesse contexto, constatou-se que a Lei nº 15.211 de 2025 atua de forma complementar à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, contribuindo para a consolidação de um sistema jurídico mais protetivo e coerente.

Em resposta à problematização proposta, conclui-se que a nova legislação impacta de maneira direta as práticas das instituições de ensino, exigindo a revisão de procedimentos e a adoção de medidas concretas de adequação. No entanto, também se verificou que a efetividade dessas normas depende de sua previsão formal, bem como da capacidade das escolas de internalizar uma cultura de proteção de dados, o que envolve desafios estruturais, operacionais e culturais.

A efetivação das exigências legais demanda não apenas adequação formal, mas investimentos em capacitação, organização administrativa e segurança da informação, aliados ao fortalecimento da transparência na relação com as famílias. A ausência dessas medidas compromete a proteção dos direitos dos estudantes e evidencia que a conformidade normativa depende de uma atuação institucional contínua e articulada.

Portanto, embora a Lei nº 15.211/2025 represente avanço relevante na tutela da imagem e da voz de crianças e adolescentes, sua eficácia permanece condicionada à transformação concreta das práticas escolares, revelando que a resposta jurídica, por si só, não garante a proteção integral dos direitos fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Direitos digitais e proteção da infância**: **desafios contemporâneos.** São Paulo: Editora Jurídica, 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.622/2025**. Regulamenta a Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, para designar a Agência Nacional de Proteção de Dados como autoridade administrativa autônoma de proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais, e estabelecer competências para cumprimento de ordens judiciais de bloqueio. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12622.htm. Acesso em 27 mar 2026.

_____. **Lei nº 15.211/2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em 26 mar 2026.

BUENO, E.; CARDIN, V. **Protegendo os direitos da personalidade da criança e do adolescente no mundo digital.** Revista Contribuições para as Ciências Sociais,

v.17, n.10, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/11884/7057/34767. Acesso em 26 mar 2026.

CARVALHO, B. V. S. **A proteção de dados pessoais e direitos humanos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Almedina, Brasil, 2025.

DOMINGUES, C. L.; SILVA, G. B. **O cuidado com as imagens de crianças nos estágios de pedagogia.** PerCursos, Florianópolis, v. 23, n.51, 2022. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17075. Acesso em 25 mar 2026.

FILHO, M. **ECA Digital: sancionada lei sobre proteção de crianças em ambientes digitais.** Revista Notícias e Negócios, v. 14, n. 12, 2025. Disponível em: https://www.mattosfilho.com.br/unico/eca-digital-sancionada-lei/. Acesso em 24 mar 2026.

FLORINDO, M. C. **A proteção da privacidade de crianças e adolescentes no ambiente digital.** Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Graduação em Direito, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/262952.pdf. Acesso em 24 mar 2026.

GONÇALVES, T. **Privacidade e proteção de dados pessoais da criança e do adolescente: uma análise acerca do direito de imagem e o direito à privacidade.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade São Judas Tadeu, 2022. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/29197. Acesso em 22 mar 2026.

GONÇALVES, A. P.; LARA, C. R.; SILVA, R. F. **A proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital - Lei n. 15.211/2025**. Revista Contribuições para as Ciências Sociais, vol 19, n.03, 2026. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/23994. Acesso em 27 mar 2026.

HARTUNG, P. **A proteção de dados de crianças e adolescentes**. Brasília: UNICEF Brasil, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/. Acesso em 27 mar 2026.

JUNIOR, D. **A proteção jurídica da imagem da criança e do adolescente.** Tese (Doutorado em Direito das Relações Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp011640.pdf. Acesso em 26 mar 2026.

LATERÇA, P. S.; FERNANDES, E.; TEFFÉ, C. S.; BRANCO, S. (Coords.). **Privacidade e Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes.** Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro; Obliq, 2026. E-book. Disponível em: https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2021/12/privacidade-e-protecao-de-dados-de-criancas-e-adolescentes--its-1.pdf. Acesso em 25 mar 2026.

MARTINS, R.; SOUZA, A. **Crianças e Tecnologia: um perfil de uso das mídias e ambiente virtual.** Educação, Cultura e Comunicação, v. 13, n. 25, 2025. Disponível em: http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1837. Acesso em 24 mar 2026.

SANTOS, P. P. R. **Estatuto digital da criança e do adolescente: desafios regulatórios e de fiscalização.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE, v. 11, n. 10, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20972/13035. Acesso em 14 fev. 2026.

SANTOS, E. V. B.; RODRIGUES, M. D.; MOTA, B, M. S.; LIMA, R. P. A. **Proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital: desafios e limites do Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (Lei nº 15.211/2025).** Revista Tópicos**,** vol. 03, n.02, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/protecao-de-criancas-e-adolescentes-no-ambiente-digital-desafios-e-limites-do-estatuto-digital-da-crianca-e-do-adolescente-lei-n-15-211-2025. Acesso em 26 mar 2026.

YANDRA, B. **Lei Geral de Proteção de Dados e a tutela dos dados pessoais de crianças e adolescentes: a efetividade do consentimento dos pais ou responsáveis legais.** Internet e sociedade, v. 1, 2020. Disponível em:https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2024.pdf. Acesso em 22 de mar de 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA

Graduada em Educação Física pela Faculdade Uninove (2013); Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luis (2023); Professora de Ensino Fundamental II na EMEF JULIO GOMES CAMISÃO. E-mail: integralizealunos@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância da Educação Física na educação inclusiva, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e refletindo sobre os desafios e as possibilidades relacionados à participação de todos nas atividades corporais desenvolvidas no ambiente escolar. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Darido (2012), Betti (2009), Mantoan (2015), Sassaki (2010), Freire (1996), Soler (2005), Cidade e Freitas (2002), entre outros autores que discutem Educação Física, inclusão escolar e desenvolvimento humano. Os resultados demonstram que a Educação Física inclusiva favorece a participação, o desenvolvimento das habilidades motoras, a socialização, a autonomia e a valorização das diferenças. As análises evidenciam que práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas contribuem para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Diversidade; Desenvolvimento Humano.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme pesquisas, é sabido que a Educação Física desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. No contexto da educação inclusiva, essa área do conhecimento assume importância ainda maior, pois possibilita experiências de participação, interação, cooperação e valorização das diferenças humanas. As aulas de Educação Física constituem espaços privilegiados para a construção de relações sociais, para o fortalecimento da autoestima e para a promoção da inclusão de estudantes com diferentes características, habilidades e necessidades educacionais.

Desse modo, para os estudiosos, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os alunos têm direito de aprender juntos, compartilhando experiências e participando ativamente das atividades escolares. Essa perspectiva busca garantir igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e acesso aos processos educativos, reconhecendo que a diversidade é uma característica natural da sociedade. Nesse cenário, a Educação Física precisa superar práticas excludentes historicamente associadas ao rendimento físico e à seleção dos mais habilidosos, adotando estratégias pedagógicas que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência múltipla e altas habilidades ou superdotação, possuem direito de participar das aulas de Educação Física em igualdade de condições. Para isso, torna-se necessário que os profissionais da educação desenvolvam práticas acessíveis, flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

A Educação Física inclusiva contribui significativamente para o desenvolvimento motor, estimulando habilidades relacionadas à coordenação, equilíbrio, força, agilidade e consciência corporal. Entretanto, seus benefícios ultrapassam os aspectos físicos, alcançando dimensões sociais e emocionais fundamentais para a formação integral dos estudantes. Por meio de jogos, brincadeiras, esportes, atividades recreativas, danças e demais práticas corporais, os alunos aprendem a conviver com as diferenças, a trabalhar em equipe, a respeitar limites e a valorizar a diversidade humana.

As atividades corporais também favorecem a construção da autonomia e da independência. Ao participar das aulas, os estudantes desenvolvem maior confiança em suas capacidades, ampliam suas possibilidades de interação social e fortalecem sua autoestima. Essas experiências são especialmente importantes para estudantes que frequentemente enfrentam situações de exclusão, preconceito ou superproteção em diferentes contextos sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da Educação Física para a socialização. As atividades desenvolvidas coletivamente criam oportunidades para que os estudantes estabeleçam vínculos, compartilhem experiências e desenvolvam habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade. O contato com colegas que apresentam diferentes características contribui para a construção de atitudes relacionadas à empatia, à solidariedade e ao respeito mútuo.

Além disso, a Educação Física pode atuar como importante instrumento de combate ao preconceito e à discriminação. Quando a inclusão é trabalhada de forma efetiva, os estudantes aprendem a reconhecer que todas as pessoas possuem capacidades, talentos e potencialidades, independentemente de suas limitações ou diferenças. Essa compreensão favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e inclusivos.

O trabalho inclusivo nas aulas de Educação Física exige planejamento pedagógico, formação profissional e compromisso com a garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes. O professor precisa conhecer as características dos alunos, adaptar atividades quando necessário e utilizar recursos que favoreçam a participação de todos. A flexibilização das regras, a utilização de materiais adaptados e a organização de atividades cooperativas representam estratégias importantes para a promoção da inclusão.

A formação continuada dos professores também desempenha papel essencial nesse processo. O conhecimento sobre inclusão escolar, acessibilidade, desenvolvimento humano e metodologias inclusivas possibilita que os educadores ampliem suas competências e desenvolvam práticas mais eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula. A família e a comunidade escolar também possuem papel importante na construção de uma Educação Física inclusiva. A parceria entre professores, gestores, familiares e profissionais especializados favorece a identificação das necessidades dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de estratégias mais adequadas ao seu processo de aprendizagem e participação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, todos os estudantes têm direito de participar das atividades escolares em igualdade de condições, sendo responsabilidade da escola promover adaptações e oferecer os apoios necessários para garantir sua participação efetiva. Nesse contexto, a Educação Física assume importante função na concretização dos princípios da inclusão.

Além de favorecer o desenvolvimento individual dos estudantes, a Educação Física inclusiva contribui para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Ao vivenciarem experiências inclusivas, os estudantes desenvolvem atitudes que ultrapassam os limites da escola e influenciam positivamente sua participação na sociedade.

Diante da relevância do tema, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre o papel da Educação Física na educação inclusiva e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a participação de todos os estudantes. A construção de uma escola inclusiva depende do reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo e da garantia de oportunidades para que cada aluno possa desenvolver plenamente suas capacidades.

Conclui-se que a Educação Física constitui importante instrumento para a promoção da inclusão escolar e para o fortalecimento da convivência respeitosa entre os estudantes. Dessa forma, torna-se necessário ampliar ações formativas e pedagógicas que valorizem a diversidade, garantam acessibilidade e assegurem o direito de todos à participação nas práticas corporais desenvolvidas na escola.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo documentos oficiais que regem a Educação no Brasil (BRASIL, 1996), a Educação Física é um componente curricular fundamental para a formação integral dos estudantes, pois possibilita experiências relacionadas ao movimento corporal, à saúde, à socialização, ao lazer e à construção de valores essenciais para a convivência em sociedade. Ao longo dos anos, essa área do conhecimento passou por importantes transformações, ampliando sua compreensão sobre o papel das práticas corporais no desenvolvimento humano e fortalecendo sua contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Historicamente, a Educação Física esteve associada a práticas centradas no desempenho físico, na competição e na valorização dos estudantes considerados mais habilidosos. Essa perspectiva contribuiu para a exclusão de muitos alunos que apresentavam dificuldades motoras, deficiências ou características que os diferenciavam dos padrões tradicionalmente valorizados no ambiente escolar. Com o avanço das discussões sobre inclusão e direitos humanos, tornou-se necessário repensar essas práticas e construir uma Educação Física comprometida com a participação de todos (BRASIL, 1966).

A educação inclusiva surge como uma proposta fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito às diferenças e da garantia do direito à educação para todos os estudantes. Essa perspectiva reconhece que a diversidade faz parte da realidade escolar e que cada aluno possui características, potencialidades e necessidades específicas que devem ser consideradas no processo educativo. Nesse contexto, a Educação Física assume papel de grande relevância, pois oferece inúmeras possibilidades de interação, cooperação e participação. Por meio das atividades corporais, os estudantes desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais que contribuem para seu crescimento pessoal e para sua inclusão no ambiente escolar (BRASIL, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não consiste apenas em permitir que o estudante esteja presente na sala de aula, mas em garantir sua participação efetiva em todas as experiências educacionais. Essa compreensão reforça a necessidade de que as aulas de Educação Física sejam planejadas para atender à diversidade dos estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo oportunidades de aprendizagem para todos.

A presença de estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência múltipla e altas habilidades exige que o professor desenvolva estratégias pedagógicas flexíveis e acessíveis. Essas adaptações não significam simplificar os conteúdos ou reduzir expectativas, mas criar condições para que todos possam participar das atividades de maneira significativa.

As atividades corporais desenvolvidas na Educação Física favorecem a construção da autonomia e da independência. Ao participar de jogos, esportes, brincadeiras e exercícios físicos, os estudantes ampliam suas capacidades motoras, desenvolvem confiança em suas habilidades e fortalecem sua autoestima. Essas experiências são particularmente importantes para alunos que frequentemente enfrentam barreiras relacionadas à participação social.

Além disso, a Educação Física promove a convivência entre estudantes com diferentes características, favorecendo a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação. Durante as atividades coletivas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, compartilhar responsabilidades, resolver conflitos e reconhecer a importância da diversidade.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento de valores humanos. As práticas corporais possibilitam reflexões sobre respeito, solidariedade, empatia, ética e inclusão. Esses valores são fundamentais para a construção de uma cultura escolar acolhedora e para a formação de cidadãos comprometidos com a convivência democrática. Segundo Betti (2009), a Educação Física deve ser compreendida como uma prática cultural que possibilita aos estudantes o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal. Essa perspectiva amplia o papel da disciplina e fortalece sua contribuição para a formação integral dos indivíduos.

As aulas inclusivas também contribuem para combater preconceitos e estereótipos relacionados às deficiências e às diferenças humanas. Quando os estudantes convivem em ambientes inclusivos, passam a reconhecer as capacidades dos colegas e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à diversidade (BETTI, 2009).

A formação do professor é outro elemento essencial nesse processo. Para promover a inclusão de maneira efetiva, os educadores precisam conhecer as características dos estudantes, compreender os princípios da educação inclusiva e desenvolver competências relacionadas à adaptação de atividades e à utilização de recursos acessíveis (BETTI, 2009).

A família também desempenha papel importante no fortalecimento das práticas inclusivas. A parceria entre escola e família favorece a troca de informações sobre as necessidades dos estudantes e contribui para a construção de estratégias que promovam seu desenvolvimento integral. Diante da importância da Educação Física para a inclusão escolar, torna-se necessário ampliar as discussões sobre suas possibilidades educativas e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a participação de todos os estudantes. Compreender a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo representa um importante passo para a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível (BETTI, 2009).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito de participar das atividades corporais desenvolvidas no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais ou sociais. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais que priorizam apenas o desempenho físico e a competitividade, valorizando a participação, a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada estudante (BRASIL, 2018).

Durante muitos anos, as aulas de Educação Física foram marcadas por práticas excludentes que favoreciam apenas os alunos considerados mais habilidosos fisicamente. Estudantes com deficiência, dificuldades motoras ou outras necessidades específicas frequentemente eram afastados das atividades ou recebiam partici-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

pação limitada. Com o avanço das políticas públicas de inclusão e da compreensão sobre os direitos educacionais, essa realidade passou a ser questionada, exigindo novas formas de organização das práticas pedagógicas (MANTOAN, 2015).

A educação inclusiva propõe que a diversidade seja reconhecida como uma característica natural da sociedade e da escola. Nesse sentido, as diferenças não devem ser vistas como obstáculos para a aprendizagem, mas como oportunidades para a construção de ambientes mais democráticos e enriquecedores. A Educação Física possui grande potencial para promover essa convivência, uma vez que as atividades corporais favorecem o contato direto entre os estudantes e estimulam experiências de cooperação e respeito mútuo (MANTOAN, 2015).

Segundo Cidade e Freitas (2002), a Educação Física Adaptada busca oferecer condições para que todas as pessoas possam participar das atividades físicas, respeitando suas características e necessidades específicas. Essa perspectiva amplia as possibilidades de participação e fortalece a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. A adaptação das atividades constitui uma das principais estratégias para garantir a participação dos estudantes. Essas adaptações podem envolver alterações nas regras dos jogos, no tempo de execução das atividades, nos materiais utilizados ou na organização dos espaços. O objetivo é assegurar que todos possam participar de forma ativa, sem que suas limitações se transformem em barreiras para a aprendizagem.

As práticas corporais inclusivas também contribuem para o fortalecimento da autoestima dos estudantes. Muitas crianças e adolescentes com deficiência enfrentam situações de exclusão social que afetam sua confiança e seu sentimento de pertencimento. Quando participam das atividades e percebem suas capacidades reconhecidas, desenvolvem maior segurança em si mesmos e ampliam sua motivação para aprender (CIDADE; FREITAS ,2002).

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento do senso de coletividade. As atividades desenvolvidas em grupo favorecem a construção de relações sociais positivas e estimulam valores relacionados à solidariedade, à cooperação e ao respeito às diferenças. Essas experiências contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade diversa (CIDADE; FREITAS ,2002).

Além disso, a Educação Física inclusiva favorece o combate ao preconceito e à discriminação. Ao conviverem e participarem juntos das atividades, os estudantes aprendem a reconhecer as potencialidades dos colegas e a compreender que todos possuem capacidades e limitações. Essa convivência contribui para desconstruir estereótipos e fortalecer atitudes inclusivas. A valorização das diferentes formas de participação também é essencial. Nem sempre o sucesso de uma atividade deve ser medido pelo desempenho físico ou pela execução perfeita dos movimentos. O envolvimento, o esforço, a interação social e a superação de desafios individuais representam conquistas igualmente importantes no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, a Educação Física torna-se uma ferramenta de transformação social, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e comprometidos com a valorização da diversidade humana (CIDADE; FREITAS ,2002).

OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES CORPORAIS PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Soler (2005), as atividades corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física proporcionam inúmeros benefícios para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses benefícios abrangem aspectos físicos, motores, cognitivos, emocionais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo sua participação no ambiente escolar.

No aspecto motor, as atividades físicas favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, força muscular, agilidade, flexibilidade e consciência corporal. Essas habilidades são fundamentais para a realização de tarefas cotidianas e para a ampliação da autonomia dos estudantes (SOLER, 2005).

Para alunos com deficiência física, por exemplo, as atividades adaptadas podem contribuir para a manutenção da mobilidade, para o fortalecimento muscular e para a melhoria da funcionalidade corporal. Já para estudantes com deficiência intelectual, as práticas corporais auxiliam no desenvolvimento da organização

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

espacial, da coordenação motora e da percepção corporal. Segundo Soler (2005), a Educação Física Adaptada possui importante papel na promoção da independência e da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Ao proporcionar experiências corporais diversificadas, favorece o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a participação social e para a autonomia dos indivíduos.

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista também podem se beneficiar significativamente das atividades corporais. Jogos, circuitos motores, brincadeiras dirigidas e atividades de movimento favorecem a atenção, a interação social, a organização da rotina e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Além disso, muitas práticas corporais contribuem para a regulação sensorial e para a redução da ansiedade. No caso dos estudantes com deficiência visual, as atividades físicas auxiliam no desenvolvimento da orientação espacial, da percepção corporal e da mobilidade. Com adaptações adequadas e uso de recursos específicos, esses alunos podem participar ativamente das práticas esportivas e recreativas (SOLER, 2005).

Para o autor (2005), os benefícios emocionais também merecem destaque. A participação nas atividades físicas favorece a construção da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de competência. Quando os estudantes conseguem realizar movimentos, superar desafios e participar das atividades junto aos colegas, desenvolvem uma percepção mais positiva de si mesmos. A Educação Física também contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais. Durante as atividades coletivas, os estudantes aprendem a compartilhar espaços, respeitar regras, trabalhar em equipe e resolver conflitos. Essas experiências fortalecem a convivência social e ampliam as oportunidades de interação com os colegas.

Para o autor, outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. As atividades corporais incentivam os estudantes a explorar suas capacidades, tomar decisões e enfrentar desafios. Esse processo favorece a independência e contribui para a formação de indivíduos mais seguros e participativos. A participação em jogos e brincadeiras também estimula funções cognitivas importantes, como atenção, memória, concentração, raciocínio lógico e resolução de problemas. Muitas atividades exigem planejamento de ações, compreensão de regras e tomada de decisões rápidas, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para a promoção da saúde e da qualidade de vida. O movimento corporal favorece o funcionamento do organismo, auxilia na prevenção de doenças e contribui para o bem-estar físico e emocional. Outro aspecto relevante está relacionado ao sentimento de pertencimento. Quando os estudantes participam efetivamente das aulas e são reconhecidos como membros importantes do grupo, fortalecem seus vínculos com a escola e desenvolvem maior motivação para participar das atividades educacionais (SOLER, 2005).

Dessa forma, os benefícios das atividades corporais para estudantes público-alvo da Educação Especial vão muito além do desenvolvimento físico. Elas constituem importantes instrumentos para a promoção da inclusão, da autonomia, da autoestima, da socialização e da aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Apesar dos avanços conquistados pelas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das escolas. Garantir a participação efetiva de todos os estudantes exige mudanças nas práticas pedagógicas, investimentos em formação profissional, adequação dos espaços físicos e fortalecimento de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade (DARIDO, 2012).

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos professores. Muitos profissionais da Educação Física concluem sua formação inicial sem aprofundar conhecimentos sobre inclusão escolar, deficiência, acessibilidade e adaptação de atividades. Essa realidade pode gerar insegurança diante das necessidades apresentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, dificultando a elaboração de estratégias adequadas para promover a participação de todos (DARIDO, 2012).

Para o autor (2012), a formação continuada é indispensável para que os professores desenvolvam competências relacionadas à inclusão e possam construir práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas. O conhecimento sobre diferentes deficiências, transtornos e condições específicas amplia as possibilidades de intervenção e fortalece a qualidade do trabalho desenvolvido. Outro desafio refere-se à falta de recursos materiais e estruturais. Muitas escolas ainda não possuem espaços adequados para a realização de atividades inclusivas. Quadras sem acessibilidade, ausência de materiais adaptados e limitações físicas do ambiente escolar podem dificultar a participação de estudantes com deficiência física, visual ou mobilidade reduzida.

A escassez de materiais adaptados também representa um obstáculo importante. Bolas sonoras, equipamentos acessíveis, recursos táteis e outros materiais específicos são fundamentais para garantir a participação de determinados estudantes. Entretanto, nem sempre esses recursos estão disponíveis nas instituições de ensino (DARIDO, 2012).

As barreiras atitudinais também merecem atenção. Muitas vezes, preconceitos e concepções equivocadas sobre as capacidades dos estudantes com deficiência ainda estão presentes no ambiente escolar. Alguns profissionais e até mesmo colegas podem acreditar que determinados alunos não são capazes de participar das atividades, limitando suas oportunidades de desenvolvimento (DARIDO, 2012).

Segundo Sassaki (2010), a eliminação das barreiras atitudinais é um dos passos mais importantes para a construção de uma sociedade inclusiva. Quando a escola promove o respeito às diferenças e valoriza as potencialidades dos estudantes, contribui para a superação de preconceitos e para o fortalecimento da inclusão. Outro desafio está relacionado à diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante possui características, interesses, habilidades e necessidades específicas. O professor precisa planejar atividades capazes de atender diferentes perfis simultaneamente, garantindo que todos possam participar e aprender. Essa tarefa exige criatividade, flexibilidade e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A adaptação curricular também representa uma demanda importante. Em muitos casos, as atividades precisam ser reorganizadas para possibilitar a participação dos estudantes sem comprometer os objetivos educacionais. Essas adaptações exigem planejamento cuidadoso e conhecimento sobre as necessidades dos alunos. Além disso, a inclusão efetiva depende do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. Professores de Educação Física, professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares e familiares precisam atuar de forma integrada para construir estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes (SASSAKI, 2010).

A comunicação com as famílias também constitui um elemento fundamental. O diálogo constante permite compreender melhor as necessidades dos alunos e construir ações que fortaleçam sua participação nas atividades escolares. Quando escola e família trabalham juntas, os resultados tendem a ser mais positivos e significativos. Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, os processos avaliativos devem considerar as características individuais dos estudantes e valorizar seus avanços, esforços e conquistas. A avaliação não deve focar apenas no desempenho físico, mas também na participação, na cooperação, no desenvolvimento pessoal e nas habilidades construídas ao longo do processo (SASSAKI, 2010).

Apesar das dificuldades existentes, é importante reconhecer que inúmeros avanços vêm sendo conquistados. Cada vez mais escolas e profissionais buscam desenvolver práticas inclusivas capazes de garantir o direito à participação e à aprendizagem para todos os estudantes. Esses esforços demonstram que a inclusão é um processo possível e necessário para a construção de uma educação mais justa e democrática (SASSAKI, 2010).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção de uma Educação Física inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os estudantes. Essas práticas devem considerar as características individuais dos alunos e buscar criar condições para que cada um possa desenvolver suas potencialidades por meio das atividades corporais (OLIVEIRA, 2017).

Uma das estratégias mais eficazes consiste na utilização de jogos cooperativos. Diferentemente dos jogos competitivos tradicionais, os jogos cooperativos priorizam a colaboração, a ajuda mútua e o trabalho em equipe. Nessas atividades, todos os participantes contribuem para alcançar objetivos comuns, fortalecendo valores relacionados à solidariedade e ao respeito às diferenças (OLIVEIRA, 2017).

As adaptações de regras também representam importante recurso pedagógico. Pequenas mudanças nas normas dos jogos podem tornar as atividades mais acessíveis e inclusivas. O professor pode adaptar o tempo de execução, modificar distâncias, flexibilizar movimentos ou reorganizar equipes de acordo com as necessidades dos estudantes. A utilização de materiais diversificados amplia as possibilidades de participação. Bolas de diferentes tamanhos, materiais sonoros, recursos visuais e equipamentos adaptados favorecem o envolvimento dos estudantes e contribuem para tornar as atividades mais acessíveis (OLIVEIRA, 2017).

As brincadeiras tradicionais também oferecem inúmeras possibilidades para a inclusão. Atividades como circuitos motores, caça ao tesouro, jogos de perseguição adaptados, danças e brincadeiras populares podem ser organizadas de forma a garantir a participação de todos os alunos, respeitando seus limites e potencialidades. Outra estratégia importante consiste no trabalho com atividades em pequenos grupos. Essa organização favorece a interação social, permite maior acompanhamento do professor e cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam relações de cooperação e apoio mútuo (RODRIGUES, 2006).

A valorização das conquistas individuais é outro elemento essencial. Em uma perspectiva inclusiva, cada avanço deve ser reconhecido e celebrado. O foco não está apenas no resultado final, mas no processo de aprendizagem, no esforço realizado e no desenvolvimento alcançado por cada estudante. O uso de atividades lúdicas também favorece significativamente a inclusão. Jogos, brincadeiras, desafios e atividades recreativas despertam o interesse dos estudantes e tornam a participação mais prazerosa. O caráter lúdico reduz a ansiedade e favorece a construção de experiências positivas relacionadas ao movimento corporal (RODRIGUES, 2006).

As práticas relacionadas à dança, expressão corporal e atividades rítmicas representam importantes possibilidades inclusivas. Essas experiências permitem diferentes formas de participação e valorizam a criatividade, a expressão pessoal e a diversidade de movimentos. Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos estudantes. Sempre que possível, os alunos devem ser envolvidos nas decisões relacionadas às atividades, contribuindo com ideias, sugestões e adaptações. Essa participação fortalece a autonomia e amplia o sentimento de pertencimento ao grupo (DUARTE, 2003).

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e democráticos. Ao valorizar as diferenças e promover oportunidades para todos, a escola fortalece a inclusão e contribui para a formação integral dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como finalidade compreender a importância da Educação Física na educação inclusiva e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar conhecimentos científicos produzidos sobre inclusão escolar, práticas corporais, desenvolvimento humano e estratégias pedagógicas voltadas à participação de todos os alunos nas atividades escolares.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos legais e materiais acadêmicos relacionados à Educação Física, Educação Especial e Educação Inclusiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite aprofundar conhecimentos sobre

determinado tema por meio da análise de produções já existentes, favorecendo a construção de reflexões fundamentadas e interpretações críticas.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos aspectos sociais, educacionais e humanos relacionados à inclusão escolar. Essa metodologia permite analisar significados, experiências e práticas pedagógicas que não podem ser compreendidas apenas por meio de dados quantitativos, favorecendo uma visão mais ampla da realidade educacional.

Os principais referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa incluem os estudos de Darido (2012), Betti (2009), Mantoan (2015), Sassaki (2010), Soler (2005), Cidade e Freitas (2002), Freire (1996), além de documentos oficiais relacionados à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de Educação Física, inclusão escolar, diversidade e acessibilidade. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras consideradas mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica dos materiais selecionados, buscando identificar contribuições relacionadas aos benefícios das atividades corporais, aos desafios da inclusão e às práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que contemplam a Educação Física inclusiva, os benefícios das atividades corporais, os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Essa organização permitiu compreender como a Educação Física pode contribuir para a promoção da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A escolha do tema justifica-se pela importância da Educação Física na construção de ambientes escolares inclusivos e pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que garantam o direito de todos os estudantes à participação nas atividades corporais. A pesquisa busca contribuir para a ampliação das discussões sobre inclusão e para a valorização da diversidade no contexto escolar. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram construir uma análise reflexiva sobre a Educação Física na educação inclusiva, contribuindo para a compreensão de práticas capazes de favorecer a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a Educação Física desempenha papel fundamental na promoção da educação inclusiva, constituindo-se como importante instrumento para o desenvolvimento integral dos estudantes. As atividades corporais favorecem não apenas o aprimoramento das capacidades físicas e motoras, mas também o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e cultural dos alunos.

Os estudos analisados demonstraram que a inclusão nas aulas de Educação Física representa uma oportunidade valiosa para promover a convivência respeitosa entre estudantes com diferentes características, habilidades e necessidades. Ao compartilhar experiências, jogos, brincadeiras e atividades corporais, os alunos aprendem a valorizar a diversidade, a respeitar as diferenças e a construir relações baseadas na cooperação e na solidariedade.

A pesquisa evidenciou que a Educação Física inclusiva contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do sentimento de pertencimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando participam efetivamente das atividades escolares, esses alunos desenvolvem maior confiança em suas capacidades e ampliam suas possibilidades de interação social.

Outro aspecto relevante identificado refere-se aos benefícios das atividades corporais para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. As práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física favorecem habilidades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio, à percepção corporal, à concentração, à comunicação e à resolução de problemas, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

As análises também demonstraram que a construção de uma Educação Física inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis. A adaptação de atividades, a utilização de materiais di-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

versificados, a valorização das potencialidades individuais e a promoção de jogos cooperativos constituem estratégias importantes para garantir a participação de todos os estudantes.

Observou-se ainda que os professores enfrentam desafios relacionados à formação profissional, à disponibilidade de recursos e às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Entretanto, essas dificuldades não devem ser compreendidas como impedimentos para a inclusão, mas como desafios que exigem reflexão, planejamento e investimento em formação continuada.

A pesquisa destacou também a importância do trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais especializados e famílias. A atuação conjunta desses diferentes atores favorece a construção de estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos estudantes e fortalecer sua participação nas atividades escolares. Outro ponto importante refere-se à necessidade de superar concepções tradicionais que associam a Educação Física apenas ao desempenho esportivo ou à competição. A perspectiva inclusiva propõe uma compreensão mais ampla da disciplina, reconhecendo seu potencial para promover a participação, a cidadania, a valorização da diversidade e o desenvolvimento humano.

Conclui-se que a Educação Física constitui um importante instrumento para a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com o respeito às diferenças. Sua contribuição ultrapassa os limites do desenvolvimento físico, alcançando dimensões fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e participativos. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões sobre a inclusão nas aulas de Educação Física e incentive o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam o direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem. Investir em uma Educação Física inclusiva significa investir na construção de uma sociedade mais justa, humana e comprometida com a valorização da diversidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Introdução à Educação Física Adaptada.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. E**ducação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Atividade Física Adaptada.** São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

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

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação Física Adaptada e Inclusão** Escolar. Curitiba: CRV, 2017.

RODRIGUES, David. I**nclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIREITO À EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO

JULLIANA GONÇALVES DE SANT'ANNA
Professora na Rede Municipal de São Paulo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo investiga o direito à educação a partir de uma perspectiva filosófica, analisando seus fundamentos conceituais, suas bases históricas e os desafios contemporâneos para sua efetivação. Partindo da compreensão de que a educação não é apenas um direito formal garantido por constituições e tratados internacionais, mas uma condição fundamental para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a constituição de sujeitos autônomos e críticos, o estudo propõe uma reflexão sobre o sentido e o alcance desse direito em tempos de avanço de políticas neoliberais, de precarização da escola pública e de crescente mercantilização do ensino. O objetivo central é compreender de que maneira a afirmação do direito à educação se articula com a luta mais ampla por justiça social, por democracia e por emancipação humana. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de caráter filosófico-reflexivo, fundamentada em autores que pensaram a educação em sua relação com a política, a ética e a transformação social. Por fim, a conclusão retoma os argumentos centrais para afirmar o direito à educação como direito radical, que não se esgota no acesso à escolarização, mas que exige condições concretas para que a educação cumpra sua vocação emancipatória. O artigo pretende contribuir para o debate filosófico-educacional ao oferecer elementos para a compreensão crítica do direito à educação e para a defesa intransigente da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Direito; Educação; Filosofia; Emancipação; Democracia; Escola Pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A afirmação do direito à educação como direito fundamental de todos os seres humanos é uma conquista relativamente recente na história da humanidade. Durante séculos, o acesso ao conhecimento, à instrução e à formação intelectual foi privilégio de poucos, reservado às elites econômicas e aos clérigos, enquanto a imensa maioria da população vivia na mais completa ignorância das letras e dos saberes sistematizados.

Foi somente com as revoluções burguesas do século XVIII, particularmente com a Revolução Francesa, que a ideia de uma instrução pública, universal e gratuita começou a ganhar força, ainda que de modo limitado e contraditório.

Ao longo dos séculos XIX e XX, esse ideal foi sendo gradualmente incorporado pelas constituições dos países democráticos e pelos tratados internacionais de direitos humanos, até tornar-se uma espécie de senso comum jurídico e político: toda pessoa tem direito à educação. No entanto, a distância entre a proclamação formal desse direito e sua efetivação concreta é enorme, especialmente em países como o Brasil, marcados por profundas desigualdades sociais e por uma tradição de elitismo educacional.

Assim, o presente artigo propõe-se a investigar, a partir de uma perspectiva filosófica, os fundamentos, os desafios e as implicações do direito à educação na contemporaneidade. O problema que orienta a investigação pode ser assim formulado: o que significa, afinal, o direito à educação? Trata-se apenas do direito de frequentar uma escola e receber instrução básica, ou envolve algo mais profundo, relacionado à própria possibilidade de constituir-se como sujeito autônomo, crítico e participativo? Em que medida a efetivação desse direito depende de condições materiais, sociais e políticas que vão muito além da simples oferta de vagas escolares? E como pensar o direito à educação em tempos de avanço do neoliberalismo, de mercantilização do ensino e de ataques sistemáticos à escola pública?

Para responder a essas questões, o percurso argumentativo inicia-se com uma breve reconstrução histórica do processo de afirmação do direito à educação, desde suas origens iluministas até sua consagração nos documentos internacionais e nas constituições contemporâneas. Em seguida, investiga-se os fundamentos filosóficos desse direito, buscando compreender as diferentes justificativas que foram mobilizadas ao longo do tempo para defender a necessidade de uma educação universal.

A terceira seção dedica-se à análise dos desafios contemporâneos para a efetivação do direito à educação, particularmente no contexto brasileiro, examinando questões como a mercantilização do ensino, a precarização do trabalho docente, as desigualdades de acesso e permanência, e os discursos que visam deslegitimar a escola pública.

A quarta parte aborda a relação intrínseca entre direito à educação e democracia, argumentando que não pode haver democracia substantiva sem cidadãos educados, capazes de pensar criticamente, de participar ativamente da vida pública e de resistir aos discursos autoritários e às manipulações. Por fim, a conclusão retoma os fios da argumentação para afirmar o direito à educação como um direito radical, que não se esgota no acesso à escolarização, mas que exige condições concretas para que a educação cumpra sua vocação emancipadora, formando sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social.

DIREITO À EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E A LUTA POR EMANCIPAÇÃO

A trajetória histórica da afirmação do direito à educação é marcada por avanços e recuos, por conquistas e retrocessos, por promessas não cumpridas e por lutas permanentes. Se buscarmos suas origens no pensamento ocidental, encontramos em filósofos como Platão, já na Antiguidade, a defesa de uma educação pública para os guardiões da república ideal. Mas é sobretudo a partir do Iluminismo, no século XVIII, que a ideia de uma instrução universal começa a ganhar contornos mais definidos.

Filósofos como Condorcet, na França revolucionária, defenderam a criação de um sistema público de ensino que garantisse a todos os cidadãos o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e para o progresso da razão humana. Para Condorcet, a instrução pública era condição indispensável

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

para a liberdade e para a igualdade, pois somente cidadãos esclarecidos poderiam resistir à tirania e participar ativamente da vida política.

Essa concepção iluminista da educação como instrumento de emancipação e de formação para a cidadania atravessará todo o pensamento educacional moderno e contemporâneo, influenciando as constituições e as políticas educacionais dos países democráticos.

No século XIX, com a consolidação dos Estados nacionais e a expansão do capitalismo industrial, a educação pública começa a ser implementada em diversos países europeus e nos Estados Unidos, ainda que de modo desigual e frequentemente marcada por interesses de controle social e de formação de mão de obra disciplinada.

De acordo com Freire (2018), é nesse contexto que se desenvolve o modelo de escola que conhecemos hoje, com sua organização seriada, seus currículos padronizados, suas práticas disciplinares. A educação universal, que deveria ser instrumento de emancipação, torna-se também dispositivo de normalização e de reprodução das desigualdades sociais.

No século XX, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, o direito à educação é consagrado em importantes documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma em seu artigo XXVI que toda pessoa tem direito à instrução, que será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais, e que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A partir de então, o direito à educação passa a integrar o núcleo duro dos direitos fundamentais, sendo reconhecido pelas constituições democráticas de todo o mundo, incluindo a Constituição Brasileira de 1988, que o afirma como direito social fundamental e estabelece os princípios e as diretrizes para sua efetivação.

Os fundamentos filosóficos do direito à educação são múltiplos e variam conforme as diferentes tradições de pensamento. Para a tradição liberal, inspirada em autores como John Locke e John Stuart Mill, o direito à educação justifica-se fundamentalmente pela necessidade de formar indivíduos autônomos, capazes de fazer escolhas racionais e de participar do mercado e da sociedade civil. Nessa perspectiva, a educação é um bem primário, essencial para que cada pessoa possa desenvolver suas capacidades e perseguir seus próprios projetos de vida.

O Estado tem o dever de garantir o acesso à educação porque sem ela os indivíduos não poderiam exercer efetivamente sua liberdade nem competir em condições minimamente equânimes na sociedade de mercado. Trata-se, portanto, de um direito que visa assegurar a igualdade de oportunidades, corrigindo as desigualdades de origem que poderiam comprometer o princípio meritocrático. Já para a tradição republicana, que remonta a Rousseau e aos revolucionários franceses, o direito à educação justifica-se pela necessidade de formar cidadãos capazes de participar da vida pública e de submeter-se voluntariamente às leis que eles mesmos ajudaram a criar. A educação republicana não visa apenas o desenvolvimento individual, mas a formação de um sujeito político, comprometido com o bem comum e com os valores da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

O cidadão educado é aquele que compreende seus direitos e deveres, que é capaz de deliberar sobre os assuntos públicos, que resiste à tirania e à corrupção. Para essa tradição, a educação é condição da própria democracia, pois não pode haver autogoverno coletivo sem cidadãos esclarecidos e virtuosos. Por fim, para a tradição crítica, inspirada no marxismo e em autores como Paulo Freire, o direito à educação não pode ser separado da luta mais ampla por justiça social e pela transformação das estruturas de opressão. Nessa perspectiva, a educação não é apenas um direito a ser garantido pelo Estado, mas uma prática de liberdade, um instrumento de conscientização e de organização dos oprimidos.

O direito à educação, aqui, é o direito de ter acesso não apenas aos conhecimentos legitimados pela cultura dominante, mas também à possibilidade de produzir conhecimentos críticos, de questionar a ordem estabelecida, de lutar por uma sociedade mais justa e mais igualitária. Paulo Freire, em sua pedagogia do oprimido, mostra como a educação pode ser tanto um instrumento de domesticação quanto uma prática de liberdade, dependendo dos métodos e dos conteúdos que mobiliza. O direito à educação autêntica é, para ele, o direito de

dizer a sua palavra, de participar ativamente da construção do conhecimento, de tornar-se sujeito da própria história, e não mero objeto das determinações sociais.

Esses diferentes fundamentos filosóficos não são excludentes entre si, mas podem e devem ser articulados em uma concepção abrangente do direito à educação. O direito à educação é, simultaneamente, direito ao desenvolvimento individual, direito à formação para a cidadania e direito à participação na luta por transformação social. Reduzi-lo a qualquer uma dessas dimensões seria empobrecê-lo e trair sua vocação mais profunda. O grande desafio, no entanto, é transformar essa concepção abrangente em políticas públicas efetivas, capazes de garantir a todos, sem discriminação, o acesso a uma educação de qualidade, que forme sujeitos autônomos, críticos e solidários. E é precisamente aí que residem os maiores obstáculos, especialmente em países como o Brasil, marcados por uma tradição secular de desigualdade e de exclusão.

A história da educação brasileira é a história de uma promessa não cumprida. Desde o período colonial, quando a educação era privilégio de poucos e destinava-se fundamentalmente à formação da elite e à catequese dos indígenas, até os dias atuais, passando pelas reformas pombalinas, pelo Império, pela Primeira República, pelo período desenvolvimentista e pela ditadura militar, o que se vê é um padrão recorrente de exclusão e de precarização.

Apesar dos avanços significativos conquistados com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que afirmaram a educação como direito de todos e dever do Estado, a realidade concreta está muito distante do que preconiza a lei. Milhões de crianças, jovens e adultos ainda estão fora da escola ou frequentam escolas precárias, com infraestrutura inadequada, professores mal formados e mal pagos, currículos descontextualizados.

As desigualdades regionais, raciais e de classe reproduzem-se no interior do sistema educacional, produzindo trajetórias escolares profundamente desiguais. O direito à educação, para a maioria da população brasileira, ainda é um direito formal, proclamado em leis e tratados, mas longe de ser efetivamente realizado.

A análise dos desafios contemporâneos para a efetivação do direito à educação exige que se examine, em primeiro lugar, o impacto das políticas neoliberais sobre os sistemas educacionais. A partir das últimas décadas do século XX, assistiu-se a uma ofensiva generalizada do capital contra os direitos sociais conquistados ao longo dos anos de guerra. No campo da educação, essa ofensiva traduziu-se em políticas de privatização, de mercantilização, de responsabilização unilateral dos professores e de subordinação do currículo às demandas do mercado. O discurso neoliberal apregoa que a educação deve ser gerida como uma empresa, que as escolas devem competir entre si por alunos e recursos, que os professores devem ser avaliados por desempenho e remunerados por mérito, que o currículo deve formar competências úteis para o mercado de trabalho. Trata-se de uma concepção profundamente empobrecedora da educação, que reduz o direito de aprender ao direito de adquirir habilidades mercadologicamente valorizadas, que transforma o aluno em cliente e o professor em prestador de serviços, que subordina a formação humana às necessidades da acumulação capitalista.

No Brasil, essa agenda neoliberal tem avançado progressivamente, especialmente a partir dos anos 1990, com reformas como a da gestão escolar, a criação de sistemas de avaliação em larga escala, a introdução de mecanismos de responsabilização, o estímulo às parcerias público-privadas na gestão de escolas, o avanço do setor privado no ensino superior e, mais recentemente, as reformas do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular. Cada uma dessas medidas, apresentadas como modernizadoras e eficientes, tem contribuído para desfigurar o direito à educação, subordinando-o à lógica do mercado e aprofundando as desigualdades existentes.

Um dos aspectos mais perversos dessa agenda neoliberal é a precarização do trabalho docente. Os professores, que deveriam ser os principais agentes da efetivação do direito à educação, são cada vez mais desvalorizados, mal remunerados, submetidos a condições de trabalho degradantes, pressionados por metas de desempenho e por avaliações externas, desprovidos de autonomia pedagógica. A carreira docente tornou-se pouco atraente para os jovens, e muitos professores abandonam a profissão nos primeiros anos de exercício, em busca de melhores condições de trabalho e de remuneração.

A formação inicial, frequentemente precarizada, não prepara adequadamente os futuros professores para os desafios da sala de aula, especialmente nas escolas públicas das periferias urbanas, onde se concentram

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

as maiores dificuldades. A formação continuada, quando existe, é muitas vezes reduzida a treinamentos pontuais, alinhados às políticas oficiais, sem espaço para a reflexão crítica e para a troca de experiências entre os pares. Nesse contexto, o direito à educação dos alunos fica seriamente comprometido, pois não há educação de qualidade sem professores valorizados, bem formados, com condições dignas de trabalho e com autonomia para exercer sua profissão. A luta por melhores condições para os professores é, portanto, parte integrante da luta pelo direito à educação, e não pode ser separada dela.

Outro desafio fundamental para a efetivação do direito à educação diz respeito às desigualdades de acesso e permanência. Apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental nas últimas décadas, ainda persistem graves problemas de exclusão escolar, especialmente nas etapas seguintes da educação básica. Milhões de jovens abandonam a escola antes de concluir o ensino médio, seja por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, seja por desinteresse em relação a uma escola que não dialoga com sua realidade, seja por gravidez precoce, envolvimento com a criminalidade ou outros fatores.

As desigualdades raciais são particularmente gritantes: negros e indígenas têm trajetórias escolares muito mais curtas e acidentadas do que brancos, reflexo do racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira. As desigualdades regionais também são profundas: enquanto as regiões Sul e Sudeste concentram os melhores indicadores educacionais, o Norte e o Nordeste amargam os piores, com escolas precárias, professores menos qualificados, altas taxas de analfabetismo e de distorção idade-série.

As desigualdades de classe, por sua vez, manifestam-se na qualidade da educação oferecida: enquanto os filhos das elites frequentam escolas privadas bem equipadas, com professores bem remunerados e currículos enriquecidos, os filhos dos trabalhadores frequentam escolas públicas precarizadas, com falta de tudo, desde infraestrutura básica até materiais didáticos. O direito à educação, nesse contexto, revela-se profundamente desigual: todos têm direito, formalmente, mas a qualidade do direito a que cada um tem acesso varia enormemente conforme sua posição social.

A esses desafios estruturais, somam-se, nos últimos anos, ataques diretos à escola pública e aos educadores por parte de setores conservadores e autoritários da sociedade. O movimento chamado de "Escola sem Partido", que ganhou força no Brasil a partir da década de 2010, é exemplar dessa ofensiva. Sob o pretexto de combater uma suposta "doutrinação ideológica" nas escolas, esse movimento busca intimidar professores, censurar conteúdos curriculares, impedir discussões sobre gênero, sexualidade, política e outros temas considerados polêmicos, e desqualificar a escola pública como espaço de formação crítica.

Trata-se de um ataque frontal ao direito à educação, pois este direito não se reduz à transmissão de conhecimentos supostamente neutros, mas envolve exatamente a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, de problematizar a realidade, de confrontar diferentes perspectivas. Uma educação que não forma para a crítica, que não estimula o questionamento, que não abre espaço para a diversidade de opiniões e de visões de mundo, não é educação, é adestramento.

O direito à educação é, portanto, também o direito ao dissenso, o direito de pensar diferente, o direito de questionar as verdades estabelecidas. Ameaçar professores que exercem sua função crítica, censurar materiais didáticos que abordam questões sensíveis, impedir debates sobre temas controversos, é violar o direito à educação em seu núcleo mais essencial.

Esses ataques à escola pública e aos educadores inserem-se em um contexto mais amplo de crise da democracia e de avanço de discursos autoritários em todo o mundo. A educação sempre foi vista pelas forças conservadoras como uma ameaça, pois formam sujeitos críticos, capazes de questionar a ordem estabelecida e de reivindicar seus direitos. Não é por acaso que ditaduras de todos os matizes sempre trataram de controlar os sistemas educacionais, de censurar os conteúdos ensinados, de perseguir professores e estudantes. O que se vê atualmente, em diversos países, é uma espécie de retorno a essas práticas, ainda que com novas roupagens e novos discursos.

A defesa do direito à educação, nesse contexto, é também uma defesa da democracia, pois não há democracia sem cidadãos educados, capazes de participar criticamente da vida pública, de discernir entre informações verdadeiras e falsas, de resistir à manipulação e à demagogia. A educação é a principal ferramenta para a formação de uma opinião pública esclarecida, condição indispensável para o funcionamento saudável

de qualquer regime democrático. Negar o direito à educação de qualidade para todos é, em última instância, negar a própria democracia, é condenar a maioria da população à condição de massa de manobra, facilmente manipulável pelos discursos autoritários e pelos interesses das elites.

A relação entre direito à educação e democracia é, portanto, intrínseca e indissociável. Não pode haver democracia substantiva sem cidadãos educados, capazes de compreender os problemas complexos que afetam a sociedade, de participar ativamente dos processos de deliberação coletiva, de controlar o exercício do poder por parte dos governantes. Mas a educação para a democracia não é apenas a educação que transmite informações sobre o funcionamento das instituições políticas ou que ensina os direitos e deveres do cidadão.

É, sobretudo, uma educação que forma para o pensamento crítico, para a autonomia intelectual, para o respeito à diversidade, para a resolução não violenta de conflitos, para a participação ativa na vida comunitária. É uma educação que não se contenta em reproduzir a ordem existente, mas que prepara as novas gerações para transformá-la, para construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais solidária.

Nesse sentido, o direito à educação é também um direito à esperança, o direito de acreditar que um outro mundo é possível e de adquirir as ferramentas necessárias para construí-lo. Como nos ensina Paulo Freire, a educação não pode mudar o mundo sozinha, mas também não pode haver mudança do mundo sem educação. A luta pelo direito à educação articula-se, assim, com todas as outras lutas por justiça social, por igualdade, por democracia, formando uma frente ampla de resistência ao avanço do conservadorismo e à precarização da vida.

No Brasil, essa luta tem uma história longa e marcada por importantes conquistas, mas também por derrotas e retrocessos. A Constituição de 1988 representou um marco na afirmação do direito à educação, ao estabelecê-lo como direito social fundamental e ao definir os princípios e as diretrizes para sua efetivação. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por sua vez, regulamentou esses princípios e estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional brasileiro. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado em 2006, representou um avanço importante no financiamento da educação básica, garantindo recursos mínimos por aluno e contribuindo para a redução das desigualdades regionais.

O Plano Nacional de Educação, com suas metas e estratégias, estabeleceu um horizonte para as políticas educacionais na última década. No entanto, todas essas conquistas estão hoje ameaçadas pelo avanço da agenda neoliberal e conservadora. A Emenda Constitucional do Teto de Gastos, aprovada em 2016, congelou os investimentos públicos em educação e outras áreas sociais por vinte anos, comprometendo seriamente a possibilidade de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. As reformas trabalhista e da previdência aprofundaram a precarização do trabalho e reduziram os direitos dos trabalhadores, incluindo os professores.

A reforma do ensino médio, implementada de forma autoritária e sem debate adequado com a comunidade educacional, aprofundou as desigualdades e fragilizou a formação dos jovens. A Base Nacional Comum Curricular, embora tenha aspectos positivos, foi construída em um processo marcado por pressões de grupos privados e por exclusão de setores importantes da comunidade educacional. O avanço do ensino a distância e das plataformas digitais, acelerado pela pandemia de Covid-19, trouxe novos desafios para a garantia do direito à educação, aprofundando as desigualdades de acesso e ameaçando a própria concepção de educação como experiência de encontro e de relação.

Diante desse quadro preocupante, a defesa do direito à educação exige uma articulação ampla entre diferentes setores da sociedade: educadores, estudantes, familiares, movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos comprometidos com a democracia, intelectuais e artistas. Exige também uma reflexão filosófica aprofundada sobre o sentido da educação e sobre o lugar que ela deve ocupar em uma sociedade verdadeiramente democrática.

A filosofia da educação tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, oferecendo ferramentas conceituais para pensar criticamente as políticas educacionais, para desconstruir os discursos que visam reduzir a educação a mercadoria, para afirmar a educação como direito fundamental e como prática de liberdade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É preciso recuperar o sentido mais profundo do direito à educação, aquele que vai além do acesso à escolarização e que envolve a possibilidade de cada ser humano desenvolver plenamente suas potencialidades, de tornar-se sujeito autônomo e crítico, de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Esse sentido profundo do direito à educação está na base de todas as lutas educacionais ao longo da história, e é ele que deve inspirar nossa resistência ao avanço das políticas neoliberais e conservadoras.

É importante, nesse contexto, pensar também nas condições materiais necessárias para a efetivação do direito à educação. Não basta proclamar o direito em leis e constituições; é preciso garantir os recursos financeiros, a infraestrutura adequada, a formação e a valorização dos professores, a gestão democrática das escolas, a participação da comunidade, a produção de materiais didáticos de qualidade, a articulação com outras políticas sociais. O direito à educação é um direito que exige investimento público consistente e continuado, pois a educação é uma atividade que demanda recursos significativos e que só produz resultados no longo prazo.

Para Arroyo (2013), a lógica do ajuste fiscal permanente, que sacrifica os investimentos sociais em nome do equilíbrio das contas públicas, é incompatível com a efetivação do direito à educação. É preciso disputar o orçamento público, garantir que a educação receba os recursos necessários para cumprir sua função social, resistir às pressões dos setores que querem reduzir o Estado e privatizar os serviços públicos. A defesa do direito à educação é também a defesa de um Estado forte e presente, capaz de garantir a todos, independentemente de sua condição social, o acesso a uma educação de qualidade.

Outro aspecto fundamental para a efetivação do direito à educação diz respeito à gestão democrática das escolas. A escola não pode ser pensada como uma empresa, onde as decisões são tomadas de cima para baixo, sem a participação dos principais interessados. A gestão democrática, com a participação de professores, estudantes, funcionários e familiares nos processos de tomada de decisão, é condição essencial para que a escola cumpra sua função formadora.

É nos espaços de participação democrática – conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias, debates – que os estudantes aprendem, na prática, o que significa a democracia, que desenvolvem habilidades de argumentação, de negociação, de respeito às diferenças, de responsabilidade coletiva.

A gestão democrática não é apenas um princípio formal, mas uma prática cotidiana que precisa ser cultivada e valorizada. Infelizmente, o que se vê em muitas escolas é o predomínio de práticas autoritárias, de decisões centralizadas, de exclusão da comunidade dos processos decisórios. A luta pela gestão democrática é, portanto, parte integrante da luta pelo direito à educação, pois não há educação para a democracia em escolas que não são democráticas.

A questão da diversidade e da diferença também precisa ser considerada na reflexão sobre o direito à educação. Uma educação que se pretenda verdadeiramente universal não pode ser uma educação homogênea, que ignore as diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, de condição física ou intelectual.

O direito à educação é o direito de cada um desenvolver suas potencialidades específicas, de ter sua identidade respeitada, de ver sua cultura representada no currículo, de não ser discriminado ou excluído por ser diferente. A educação inclusiva, que acolhe a diversidade e que oferece os suportes necessários para que todos possam aprender, é um imperativo ético e político, e não uma concessão ou um favor. Infelizmente, a realidade das escolas brasileiras ainda está muito distante desse ideal. Alunos com deficiência, alunos negros, alunos indígenas, alunos LGBTQIA+, alunos das periferias, alunos em situação de rua, alunos em conflito com a lei – todos esses grupos enfrentam barreiras adicionais para ter seu direito à educação efetivado (BRASIL, 1988).

A superação dessas barreiras exige políticas públicas específicas, formação adequada dos professores, produção de materiais didáticos que valorizem a diversidade, combate ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar. O direito à educação é, portanto, também o direito à diferença, o direito de ser respeitado em sua singularidade, o direito de não ter que se submeter a padrões homogêneos que negam sua identidade.

A articulação entre direito à educação e outros direitos fundamentais é outro aspecto que merece atenção. O direito à educação não pode ser pensado isoladamente, pois sua efetivação depende da garantia de ou-

tros direitos, como o direito à alimentação, à saúde, à moradia, ao transporte, à cultura, ao lazer. Uma criança que passa fome não aprende, por melhor que seja a escola.

Um jovem que mora em uma área de violência constante não consegue se concentrar nos estudos. Um adolescente que precisa trabalhar para ajudar no sustento da família não tem tempo nem energia para dedicar-se à escola. O direito à educação exige, portanto, políticas integradas, que articulem as diferentes dimensões da vida social e que garantam as condições materiais para que o aprendizado possa ocorrer. Exige também que a escola seja um espaço de acolhimento e de proteção, onde os estudantes possam sentir-se seguros, respeitados e valorizados. Em um país marcado por tanta desigualdade e por tanta violência, a escola pode e deve ser um espaço de resistência, de cuidado, de afirmação da vida. Mas para isso é preciso que o poder público garanta as condições necessárias e que a comunidade escolar se mobilize em defesa desse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, procuramos demonstrar a complexidade e a riqueza do direito à educação, um direito fundamental que envolve muito mais do que o simples acesso à escolarização. O direito à educação é o direito ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, à formação para a cidadania ativa, à participação na luta por transformação social. É um direito que tem fundamentos filosóficos profundos, que se articula com as diferentes tradições de pensamento sobre o papel da educação na formação humana, e que enfrenta, na contemporaneidade, desafios imensos, especialmente em países como o Brasil.

A agenda neoliberal, com sua ênfase na mercantilização do ensino, na precarização do trabalho docente, na responsabilização unilateral e na subordinação do currículo às demandas do mercado, representa uma ameaça séria à efetivação desse direito.

Os ataques conservadores à escola pública, à liberdade de ensinar e de aprender, à discussão de temas sensíveis em sala de aula, também comprometem a possibilidade de uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora. As desigualdades estruturais, que marcam a sociedade brasileira, reproduzem-se no interior do sistema educacional, produzindo trajetórias escolares profundamente desiguais e negando a milhões de pessoas o acesso a uma educação de qualidade.

Diante desse quadro, a defesa do direito à educação exige uma articulação ampla entre diferentes setores da sociedade, uma reflexão filosófica aprofundada sobre o sentido da educação, e uma luta política permanente por recursos, por condições materiais, por gestão democrática, por respeito à diversidade.

Exige também a coragem de afirmar, contra todos os discursos que querem reduzir a educação a mercadoria ou a adestramento, que a educação é, antes de tudo, uma prática de liberdade, um instrumento de emancipação, uma condição para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Que este artigo possa contribuir, ainda que modestamente, para alimentar essa reflexão e essa luta.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 355-373, ago. 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

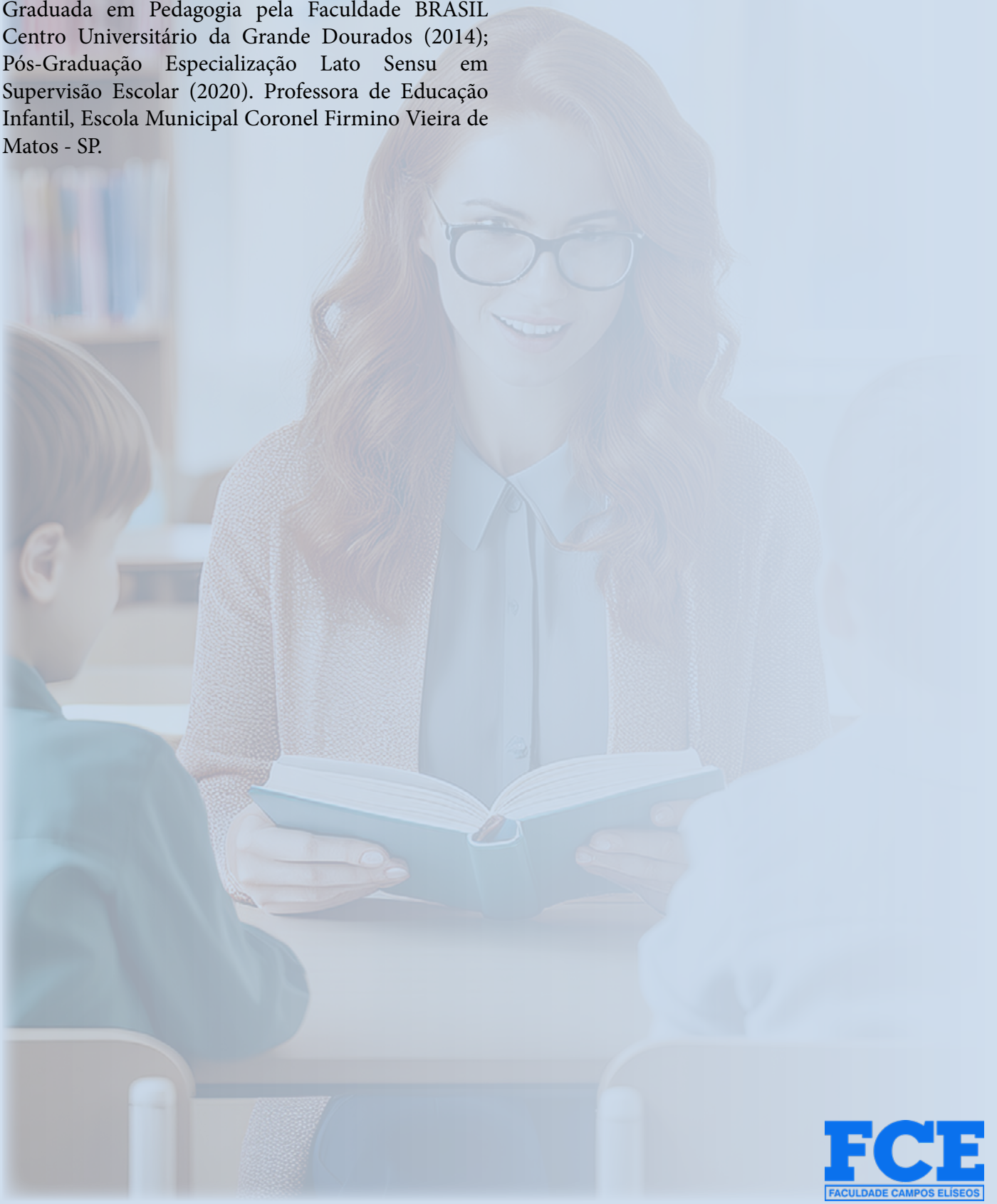
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELIS MAR PIRES CAMINHA CUNHA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade BRASIL Centro Universitário da Grande Dourados (2014); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar (2020). Professora de Educação Infantil, Escola Municipal Coronel Firmino Vieira de Matos - SP.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias na formação de leitores na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a construção do interesse pela leitura. Busca-se compreender de que maneira as experiências literárias vivenciadas na infância influenciam a formação do comportamento leitor e contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Abramovich (2008), Coelho (2000), Freire (1996), Vygotsky (2007), Zilberman (2012), Soares (2020) e outros autores que discutem a literatura infantil, o desenvolvimento da linguagem e a formação leitora. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a importância da leitura na infância e o papel da escola na promoção de práticas leitoras significativas. Os resultados evidenciam que a contação de histórias favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças, além de estimular o prazer pela leitura e contribuir para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos. Observou-se que a participação frequente em atividades de leitura e contação de histórias amplia a capacidade de imaginação, fortalece a oralidade, desenvolve a atenção e a memória, além de enriquecer o repertório cultural dos estudantes. Verificou-se também que a literatura infantil constitui uma importante ferramenta para a promoção do letramento, aproximando as crianças da cultura escrita antes mesmo da alfabetização formal.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Formação de Leitores; Educação Infantil; Literatura Infantil; Leitura; Desenvolvimento Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme exposto nesta pesquisa, a contação de histórias constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

Por meio das narrativas, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas, valores, emoções e formas de compreender o mundo, ampliando suas experiências e construindo conhecimentos fundamentais para seu desenvolvimento integral. Além de favorecer a aprendizagem, a literatura infantil possibilita momentos de interação, reflexão e descoberta, tornando-se um recurso essencial para o trabalho pedagógico voltado à infância.

O contato frequente com histórias permite que as crianças ampliem seu repertório linguístico e cultural, desenvolvam a oralidade e construam vínculos afetivos com a leitura. Ao ouvir narrativas, os pequenos leitores entram em contato com novas palavras, diferentes estruturas linguísticas e variadas formas de expressão, fortalecendo habilidades relacionadas à comunicação, à compreensão e à interpretação.

Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias é uma experiência indispensável para a formação da criança, pois desperta a imaginação, estimula a curiosidade e favorece a construção do gosto pela leitura. Nesse sentido, a contação de histórias representa uma das primeiras experiências literárias vivenciadas pelas crianças, influenciando diretamente sua relação futura com os livros e com a cultura escrita.

Além dos benefícios relacionados à linguagem, as histórias contribuem para o desenvolvimento emocional e social. As narrativas permitem que as crianças entrem em contato com sentimentos, conflitos, desafios e situações presentes na vida cotidiana, favorecendo a compreensão de si mesmas e das relações humanas. Conforme destaca Coelho (2000), a literatura infantil desempenha importante função formadora, pois possibilita reflexões sobre valores, comportamentos e diferentes perspectivas de vida. Dessa forma, a contação de histórias contribui não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a construção da identidade, da empatia e da convivência social.

Outro aspecto identificado refere-se ao papel do professor como mediador da leitura. A atuação docente mostra-se fundamental para despertar o interesse pelos livros, selecionar obras adequadas à faixa etária e criar ambientes que favoreçam experiências literárias significativas. A mediação realizada pelo educador contribui para que a leitura seja percebida como uma atividade prazerosa, enriquecedora e capaz de ampliar horizontes culturais e intelectuais.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na promoção da leitura e na formação de leitores. Cabe às instituições educacionais criar ambientes acolhedores e estimulantes, nos quais as crianças tenham acesso frequente aos livros e às práticas de leitura. A contação de histórias, quando realizada de forma planejada e significativa, contribui para despertar o interesse pela literatura e fortalecer a relação das crianças com o universo dos livros. Diante dessas considerações, surge o seguinte questionamento: de que forma a contação de histórias contribui para a formação de leitores na Educação Infantil?

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender as contribuições da literatura infantil e da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas leitoras desde a primeira infância. Em um contexto em que a formação de leitores constitui um dos grandes desafios educacionais, torna-se fundamental refletir sobre estratégias capazes de aproximar as crianças da leitura de maneira prazerosa e significativa.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da contação de histórias na formação de leitores na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre literatura infantil e desenvolvimento infantil, identificar as contribuições da contação de histórias para a formação leitora e refletir sobre o papel do professor na promoção da leitura na infância.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à literatura infantil, à formação de leitores e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Conclui-se que a utilização sistemática da contação de histórias no ambiente escolar representa uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da leitura e para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Ao proporcionar experiências significativas com a literatura, essa prática favorece a formação de leitores, fortalece a imaginação, amplia as competências linguísticas e contribui para a construção de sujeitos mais críticos, criativos e participativos. Dessa forma, investir em práticas de contação de histórias significa promover uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com a formação cultural e intelectual das novas gerações.

Desse modo, é importante ressaltar que a Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo responsável por proporcionar experiências que favoreçam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da linguagem, a socialização e a formação da identidade.

Nesse período, as interações, as brincadeiras e o contato com diferentes manifestações culturais desempenham papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Entre as diversas práticas pedagógicas utilizadas nessa etapa da educação, a contação de histórias destaca-se como uma importante ferramenta para estimular a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse por histórias, narrativas, personagens e situações imaginárias. O ato de ouvir histórias permite que elas entrem em contato com diferentes formas de linguagem, ampliem seu vocabulário e desenvolvam capacidades relacionadas à atenção, memória, compreensão e interpretação. Além disso, as narrativas possibilitam experiências emocionais e afetivas que contribuem para a construção da personalidade e para a compreensão do mundo ao seu redor.

Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias constitui uma das experiências mais importantes da infância, pois desperta a curiosidade, a imaginação e o prazer pela leitura. A autora afirma que é por meio das histórias que as crianças começam a estabelecer relações com os livros, desenvolvendo o gosto pela literatura e construindo os primeiros vínculos com a cultura escrita.

A formação de leitores inicia-se muito antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Mesmo sem dominar o sistema alfabético, as crianças já podem participar de práticas leitoras por meio da escuta de histórias, da observação de imagens e da interação com diferentes gêneros literários. Nesse sentido, a contação de histórias torna-se uma estratégia pedagógica capaz de aproximar os estudantes do universo da leitura e de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para sua trajetória escolar.

De acordo com Vygotsky (2007), as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil. Durante a contação de histórias, as crianças interagem com o narrador, com os colegas e com os personagens das narrativas, construindo significados e ampliando suas experiências culturais. Essas vivências favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do pensamento simbólico, aspectos fundamentais para a formação leitora.

Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento cognitivo, a literatura infantil também contribui para a formação ética e social das crianças. Por meio das histórias, os estudantes entram em contato com diferentes culturas, valores, sentimentos e formas de compreender a realidade. Conforme destaca Coelho (2000), a literatura infantil constitui um importante instrumento de formação humana, pois possibilita reflexões sobre a vida, as relações sociais e os desafios presentes na convivência humana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo estudos, a literatura infantil ocupa lugar de destaque no processo de desenvolvimento das crianças, pois contribui para a formação intelectual, emocional, social e cultural desde os primeiros anos de vida. O contato com histórias, contos, fábulas, poemas e outras narrativas permite que a criança amplie seu repertório linguístico, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

Nesse sentido, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como instrumento de entretenimento, mas como um importante recurso educativo capaz de favorecer aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, a infância é uma fase marcada pela descoberta, pela curiosidade e pela intensa construção de conhecimentos. Nesse período, as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente sua forma de pensar, agir e compreender a realidade. A literatura infantil oferece oportunidades para que os pequenos leitores entrem em contato com diferentes situações, personagens, culturas e modos de vida, ampliando suas percepções sobre o mundo. Segundo Coelho (2000), a literatura infantil desempenha papel essencial na formação humana, pois possibilita o acesso a diferentes experiências, valores e formas de compreender a realidade.

Ao ouvir ou ler histórias, a criança entra em contato com situações diversas que estimulam a reflexão, a criatividade e a construção de significados. Esse processo contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da capacidade de interpretar diferentes contextos sociais. Muitas narrativas apresentam temas relacionados à amizade, solidariedade, respeito, diversidade e convivência, possibilitando reflexões importantes para a formação ética e cidadã.

Conforme destaca Freire (1996), a educação deve contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, e a literatura constitui um importante caminho para alcançar esse objetivo. Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Durante o contato com as narrativas, as crianças ampliam o vocabulário, aprendem novas formas de expressão e desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação.

O acesso frequente aos livros permite que os estudantes conheçam diferentes estruturas linguísticas, ampliem suas capacidades de compreensão e desenvolvam maior familiaridade com a linguagem escrita. Conforme destaca Zilberman (2012), a literatura constitui uma das principais portas de entrada para a cultura escrita, permitindo que os pequenos leitores estabeleçam relações significativas com os livros e com a leitura.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao ouvir histórias, as crianças criam imagens mentais, elaboram hipóteses, imaginam personagens e recriam situações apresentadas nas narrativas. Esse exercício imaginativo favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico e da criatividade, competências fundamentais para a aprendizagem escolar e para a resolução de problemas no cotidiano. Segundo Vygotsky (2007), a imaginação desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção de novas ideias e a compreensão de diferentes realidades.

A literatura infantil também contribui para a construção da identidade e para o desenvolvimento emocional das crianças. Muitas histórias apresentam situações relacionadas a medos, alegrias, conflitos, perdas, amizades e desafios enfrentados pelas personagens. Ao identificar-se com essas experiências, a criança aprende a compreender e expressar seus próprios sentimentos. Abramovich (2008) afirma que as histórias ajudam as crianças a lidar com emoções e situações complexas, oferecendo referências importantes para seu desenvolvimento pessoal e emocional.

Além disso, o contato com a literatura favorece a construção de vínculos afetivos com os livros e com a leitura. Quando as histórias são apresentadas de forma prazerosa e significativa, as crianças passam a associar a leitura a momentos de descoberta, imaginação e satisfação. Essa relação positiva contribui para a formação de futuros leitores e para o desenvolvimento do hábito de leitura ao longo da vida.

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da capacidade crítica. A literatura possibilita que as crianças questionem situações, reflitam sobre comportamentos e construam suas próprias interpretações sobre os acontecimentos apresentados nas narrativas. Dessa forma, os livros contribuem para a formação de sujeitos mais reflexivos, criativos e participativos (ABRAMOVICH, 2008).

Nesse contexto, torna-se evidente que a literatura infantil representa um instrumento indispensável para a formação integral das crianças. Seu uso sistemático na Educação Infantil contribui para a construção de conhecimentos, o fortalecimento da linguagem, o desenvolvimento emocional e social e a formação de futuros leitores capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem (ABRAMOVICH, 2008).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Conforme estudos, a contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais antigas e significativas da humanidade. Muito antes do surgimento da escrita, os povos utilizavam narrativas orais para transmitir conhecimentos, tradições, valores, costumes e experiências entre gerações. Por meio das histórias, eram preservadas memórias coletivas e compartilhados ensinamentos fundamentais para a vida em sociedade. Atualmente, essa prática continua desempenhando papel relevante no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, onde se apresenta como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação leitora (ABRAMOVICH, 2008).

No ambiente escolar, a contação de histórias possibilita experiências que vão além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática que envolve emoções, imaginação, linguagem e interação social. Ao ouvir histórias, as crianças participam de situações que estimulam diferentes áreas do desenvolvimento humano. A escuta atenta das narrativas favorece a concentração, a memória, a imaginação, a linguagem e a capacidade de compreensão, elementos fundamentais para o processo educativo (ABRAMOVICH, 2008).

Segundo Vygotsky (2007), as interações sociais constituem elementos centrais para o desenvolvimento humano, e a contação de histórias cria situações de interação que possibilitam a construção coletiva de significados. Durante a narrativa, as crianças observam expressões, interpretam situações, fazem perguntas, estabelecem relações com suas experiências e compartilham ideias com colegas e professores. Essas interações favorecem a aprendizagem e ampliam a compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2008).

A utilização da contação de histórias em sala de aula permite que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros literários e ampliem suas experiências culturais. Contos de fadas, fábulas, lendas, mitos, parlendas, poemas, histórias populares e narrativas contemporâneas oferecem oportunidades para que as crianças conheçam diferentes formas de linguagem e diferentes perspectivas sobre a realidade. Esse contato contribui para o enriquecimento cultural e para a ampliação dos conhecimentos sobre diferentes povos, costumes e tradições (ABRAMOVICH, 2008).

Além disso, a contação de histórias favorece a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. Diferentemente de metodologias centradas apenas na memorização de conteúdos, as narrativas despertam o interesse, a curiosidade e a participação ativa dos estudantes. Conforme afirma Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais significativa quando está associada à curiosidade, ao diálogo e à participação dos educandos. Nesse sentido, a contação de histórias cria um ambiente favorável à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da autonomia.

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da oralidade. Durante as atividades de contação, as crianças escutam, interpretam, comentam, questionam e recontam histórias, ampliando suas capacidades comunicativas. Essas experiências favorecem a construção do vocabulário, a organização do pensamento e a expressão de ideias, sentimentos e opiniões. A prática constante da oralidade contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e para futuras aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita (ABRAMOVICH, 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A contação de histórias também desempenha importante papel na formação de leitores. Ao vivenciarem experiências positivas com os livros e com as narrativas, as crianças desenvolvem interesse pela leitura e constroem vínculos afetivos com o universo literário. Segundo Abramovich (2008), ouvir histórias é uma das formas mais eficazes de despertar o prazer pela leitura e estimular o desejo de explorar novos livros e narrativas.

A utilização de recursos como fantoches, livros ilustrados, teatro, músicas, fantasias, recursos audiovisuais e objetos concretos pode tornar a contação de histórias ainda mais envolvente e significativa. Esses elementos despertam a atenção das crianças, estimulam a participação e favorecem a construção de experiências mais ricas e memoráveis. Além disso, permitem que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados durante as atividades pedagógicas (ABRAMOVICH, 2008).

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar. As histórias podem ser utilizadas para abordar temas relacionados à linguagem, matemática, ciências, artes, meio ambiente, diversidade cultural e valores humanos. Dessa forma, a contação de histórias torna-se uma estratégia pedagógica versátil, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e enriquecer o processo educativo. Assim, a contação de histórias revela-se uma estratégia pedagógica capaz de integrar aprendizagem, imaginação, cultura e prazer, contribuindo significativamente para o desenvolvimento infantil, para a formação de leitores e para a construção de uma educação mais significativa, humanizada e participativa.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Soares (2020), a formação de leitores constitui um processo contínuo que se inicia muito antes da alfabetização formal. Desde os primeiros anos de vida, as crianças podem desenvolver vínculos positivos com a leitura por meio da escuta de histórias, do contato com livros e da participação em práticas culturais relacionadas à linguagem escrita.

Segundo Soares (2020), a formação leitora envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas à leitura, mas também a construção do interesse, do prazer e do hábito de ler. Dessa forma, a Educação Infantil desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências que aproximem as crianças do universo literário e favoreçam a construção de uma relação afetiva com os livros.

A contação de histórias representa uma importante estratégia para esse processo, pois permite que as crianças vivenciem experiências leitoras mesmo antes de dominarem o sistema de escrita. Ao ouvir histórias, elas aprendem sobre a estrutura das narrativas, desenvolvem a compreensão textual e ampliam seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

De acordo com Abramovich (2008), ouvir histórias é o primeiro passo para tornar-se leitor. É por meio dessas experiências que a criança descobre o prazer da leitura e passa a compreender os livros como fontes de conhecimento, diversão e imaginação. Quanto mais frequente for o contato com histórias, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do interesse pela leitura.

Outro aspecto relevante refere-se à formação do comportamento leitor. Crianças que convivem em ambientes ricos em práticas de leitura tendem a desenvolver atitudes mais positivas em relação aos livros. A presença de bibliotecas, cantinhos de leitura e projetos literários contribui significativamente para fortalecer essa relação (ABRAMOVICH, 2008).

Além disso, a leitura compartilhada promove momentos de interação entre professores, crianças e colegas, fortalecendo vínculos afetivos e criando experiências positivas associadas à leitura. Essas vivências desempenham papel importante na construção da identidade leitora e no desenvolvimento do gosto pelos livros. Portanto, a formação de leitores na Educação Infantil depende da criação de ambientes alfabetizadores e culturalmente ricos, nos quais a leitura seja valorizada e incorporada ao cotidiano escolar de forma significativa e prazerosa (ABRAMOVICH, 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

O professor desempenha papel fundamental na formação de leitores, atuando como mediador entre a criança e o universo da literatura. Sua atuação influencia diretamente a maneira como os estudantes percebem a leitura e constroem sua relação com os livros.

Segundo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Nesse sentido, o educador deve promover experiências que despertem a curiosidade, o interesse e o prazer pela leitura, incentivando as crianças a participarem ativamente das práticas leitoras.

A mediação docente envolve a seleção de obras adequadas à faixa etária, o planejamento das atividades de leitura e a criação de ambientes acolhedores que favoreçam o contato com os livros. Além disso, o professor deve estimular a participação das crianças por meio de perguntas, comentários, dramatizações e atividades que ampliem a compreensão das narrativas.

Outro aspecto importante refere-se ao exemplo oferecido pelo educador. Quando o professor demonstra interesse pelos livros e pela leitura, transmite às crianças uma imagem positiva dessa prática. Conforme destaca Zilberman (2012), a formação de leitores depende, em grande medida, da existência de mediadores que valorizem a literatura e promovam experiências significativas de leitura. Dessa forma, o professor assume papel essencial na construção de uma cultura leitora dentro da escola, contribuindo para que as crianças desenvolvam o hábito da leitura e reconheçam sua importância para a aprendizagem e para a vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a importância da contação de histórias na formação de leitores na Educação Infantil. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio da literatura especializada, as contribuições das narrativas para o desenvolvimento infantil e para a construção das práticas leitoras desde os primeiros anos de vida.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema e construir análises fundamentadas em diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, a revisão bibliográfica possibilitou reunir contribuições relevantes acerca da literatura infantil, da formação de leitores e das práticas pedagógicas relacionadas à contação de histórias.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação dos fenômenos educacionais a partir de seus significados e contextos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados, valorizando a análise dos processos, experiências e relações humanas. Dessa forma, tornou-se possível compreender como a contação de histórias influencia o desenvolvimento infantil e contribui para a formação leitora.

Para a construção do referencial teórico, foram consultadas obras de autores reconhecidos na área da educação e da literatura infantil, entre eles Abramovich (2008), Coelho (2000), Freire (1996), Vygotsky (2007), Zilberman (2012), Soares (2020) e outros estudiosos que discutem a importância da leitura e da literatura na infância. Também foram analisados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem e da formação leitora na Educação Infantil.

Os materiais selecionados foram submetidos a um processo de leitura, análise e interpretação, buscando identificar aspectos relacionados às contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. A organização dos dados ocorreu por categorias temáticas, permitindo a compreensão dos principais elementos que caracterizam a contação de histórias como estratégia pedagógica para a formação de leitores. Os resultados obtidos por meio da análise bibliográfica evidenciam que a contação de histórias constitui uma prática educativa capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer o interesse pela leitura e contribuir para a formação integral das crianças, reafirmando sua importância no contexto da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a contação de histórias desempenha papel fundamental na formação de leitores na Educação Infantil, constituindo uma prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer sua relação com a leitura desde os primeiros anos de vida. Mais do que uma atividade recreativa, a narrativa oral representa uma experiência rica em aprendizagens, emoções, descobertas e possibilidades de construção do conhecimento.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que o contato frequente com histórias contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Conforme defendem Abramovich (2008), Coelho (2000) e Vygotsky (2007), as narrativas estimulam a imaginação, ampliam o vocabulário, favorecem a compreensão da linguagem e possibilitam a construção de significados sobre o mundo e sobre as relações humanas. Dessa forma, a literatura infantil assume papel relevante na formação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida escolar e social.

Observou-se que a contação de histórias favorece o desenvolvimento da oralidade, da atenção, da memória, da criatividade e da capacidade de interpretação. Ao ouvir histórias, as crianças participam ativamente da construção dos sentidos das narrativas, formulam hipóteses, estabelecem relações com suas experiências e desenvolvem habilidades que serão fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse processo contribui para a formação de futuros leitores, despertando o interesse pelos livros e fortalecendo os vínculos com a cultura escrita.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se à contribuição da contação de histórias para a formação do comportamento leitor. As experiências literárias vivenciadas na infância influenciam diretamente a maneira como as crianças percebem a leitura ao longo da vida. Quando o contato com os livros ocorre de forma prazerosa e significativa, aumentam as possibilidades de desenvolvimento do gosto pela leitura e da construção de hábitos leitores duradouros.

Verificou-se também que a formação de leitores não depende exclusivamente da alfabetização formal. Antes mesmo de aprenderem a decodificar palavras, as crianças já podem participar de práticas leitoras por meio da escuta de histórias, da observação de ilustrações e da interação com diferentes gêneros literários. Nesse sentido, a contação de histórias constitui uma importante estratégia para inserir os estudantes no universo da leitura e promover experiências que favoreçam o desenvolvimento do letramento.

A pesquisa destacou ainda o papel essencial do professor como mediador da leitura. Cabe ao educador selecionar obras de qualidade, planejar momentos de leitura significativos e criar ambientes que despertem a curiosidade e o interesse das crianças pelos livros. A mediação docente é determinante para que a leitura seja percebida como uma atividade prazerosa, enriquecedora e capaz de ampliar horizontes culturais e intelectuais.

Além do trabalho realizado pela escola, é importante ressaltar a contribuição da família na formação de leitores. O incentivo à leitura no ambiente familiar, a presença de livros em casa e a participação dos responsáveis em momentos de leitura compartilhada fortalecem as experiências literárias das crianças e ampliam as oportunidades de desenvolvimento da competência leitora. Conclui-se, portanto, que a contação de histórias constitui uma estratégia pedagógica indispensável para a formação de leitores na Educação Infantil. Ao proporcionar experiências significativas com a literatura, essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico, contribuindo para a formação integral das crianças.

Como proposta de intervenção, sugere-se que as instituições de Educação Infantil ampliem as ações voltadas à promoção da leitura por meio da criação de projetos permanentes de contação de histórias, rodas de leitura, cantinhos literários, feiras de livros, encontros com autores e atividades que envolvam a participação das famílias. Recomenda-se ainda a formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas leitoras inovadoras e significativas, fortalecendo a construção de uma cultura de leitura desde a primeira infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

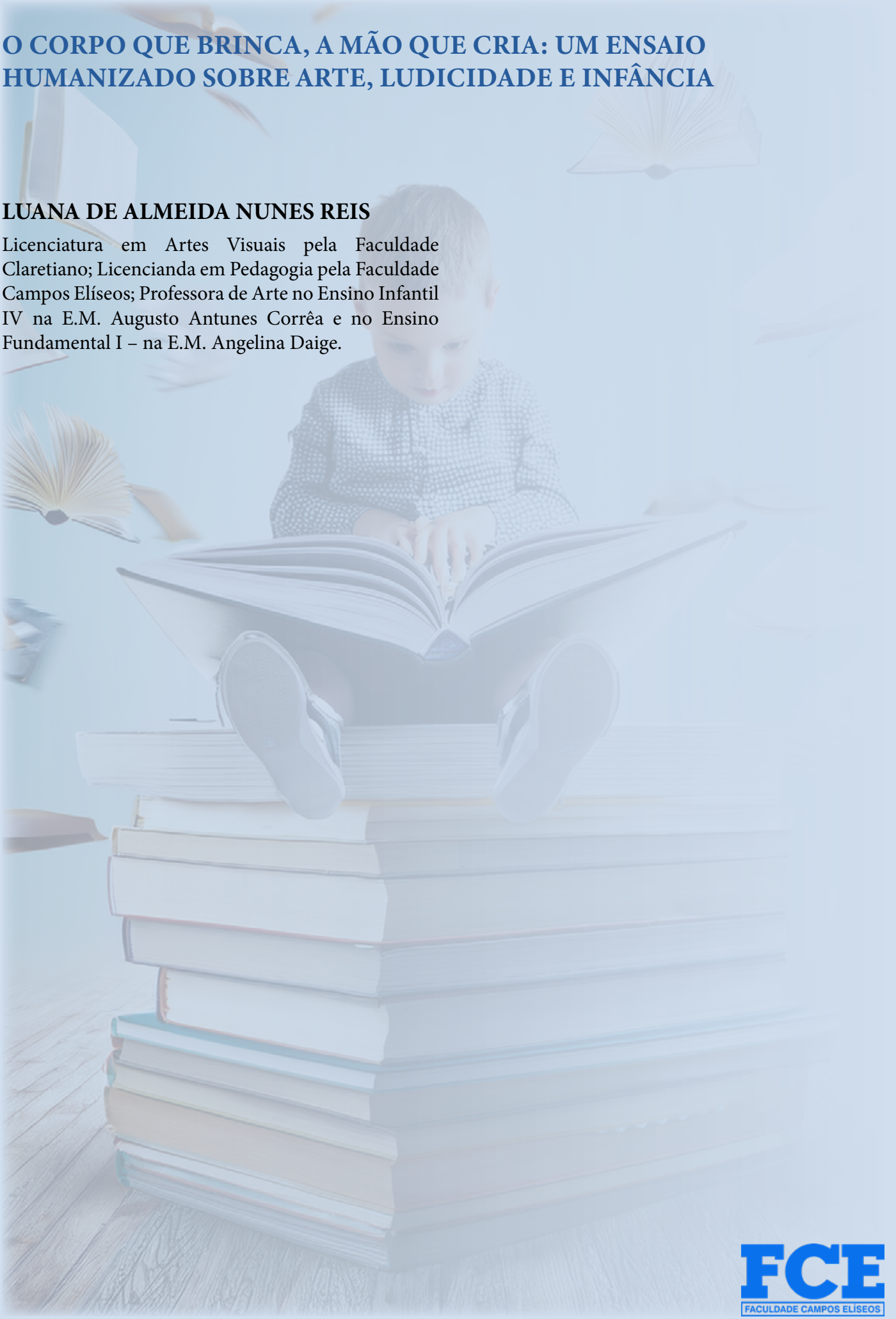
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O CORPO QUE BRINCA, A MÃO QUE CRIA: UM ENSAIO HUMANIZADO SOBRE ARTE, LUDICIDADE E INFÂNCIA

LUANA DE ALMEIDA NUNES REIS

Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Claretiano; Licencianda em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Arte no Ensino Infantil IV na E.M. Augusto Antunes Corrêa e no Ensino Fundamental I – na E.M. Angelina Daige.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância da Arte, da Ludicidade no desenvolvimento integral da criança no Ensino Infantil, considerando também o corpo como principal mediador das experiências infantis. Os objetivos específicos consistem em compreender a brincadeira das crianças como linguagem na fase da infância, analisar a Arte como forma de expressão e de criação e discutir práticas pedagógicas humanizadas no contexto escolar. Fundamentada a pesquisa em aportes teóricos de autores como: Vygotsky (1991), Wallon (1975), Piaget (1978) e Kishimoto (2011), com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória. Os resultados destacam que a valorização do brincar e das experiências artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, fortalecendo uma educação mais sensível, inclusiva e significativa na infância.

Palavras-chave: Infância; Ludicidade; Arte; Brincar; Educação Humanizada.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme já explicitado, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância da Arte e da Ludicidade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo o corpo como eixo central do processo educativo. Justifica-se a escolha do tema pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, criativo e com o corpo. Um do período fundamental e singular do desenvolvimento humano é a infância, a qual é marcada por descobertas, experimentações e pela construção de sentidos sobre o mundo ao seu redor.

O corpo da criança assume papel central, pois é por meio dele que a criança brinca, cria, se expressa e estabelece relações consigo mesma, com o outro e com o ambiente em que vive. A Arte e a Ludicidade configuram-se, portanto, como elementos essenciais para uma educação que respeite a criança em sua totalidade e as quais necessitam do corpo para a realização ou análise de suas atividades.

A escola, é um espaço formativo, tem o desafio de promover práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica conteudista e valorizem experiências mais significativas às crianças que tornem o ensino mais humanizado. O brincar e o fazer artístico não devem ser compreendidos como atividades secundárias, mas como linguagens fundamentais da infância, capazes de favorecer as aprendizagens profundas e humanizadas nos alunos.

A problemática que orienta este estudo consiste em questionar: de que maneira a Arte e o brincar, mediados pelo corpo, contribuem para uma educação mais humanizada na infância? Para responder a essa questão, o trabalho está organizado em seções que abordam os pressupostos teóricos, os procedimentos metodológicos, a análise reflexiva da temática e as considerações finais.

O CORPO, A ARTE E A LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Uma etapa singular no desenvolvimento humano é a infância e nela a criança percebe o mundo com o seu corpo, ela constrói vínculos, manifesta emoções e elabora significados, nos primeiros anos de vida. São os movimentos, os gestos e as ações corporais que antecedem a linguagem verbal e são formas legítimas de comunicação.

O desenvolvimento infantil é visto por Wallon (1975) como um processo integrado do qual os aspectos: motores, afetivos e cognitivos se articulam de modo indissociável. A motricidade para Wallon vai além de um suporte biológico, mas também é parte fundamental da construção psíquica e social de uma criança, ou seja, uma proposta educativa que negligencie o corpo limita as possibilidades de aprendizagem e expressão da criança.

Quanto a função simbólica demonstrada por Piaget (1978) é manifestada nas brincadeiras de faz de conta e nas produções artísticas, são experiências sensório-motoras vivenciadas nos primeiros anos de vida da criança. Quanto à capacidade de representar mentalmente objetos e situações ausentes é desenvolvida pela criança gradualmente através da manipulação concreta de materiais, do movimento corporal e da exploração do ambiente em que vive ou convive.

A arte emerge como uma linguagem privilegiada da infância e é por meio das experiências artísticas que a criança explora materiais, sons, cores, formas e movimentos atribuindo sentidos próprios às suas produções. O processo criativo permite que a criança se expresse de forma autêntica, sem a imposição de modelos prontos e assim fortalece sua identidade e autonomia.

A ludicidade, por sua vez, está ligada ao corpo e à Arte, pois o brincar envolve ação, imaginação, experimentação e criação da criança. É na brincadeira que ela mobiliza seu corpo, recria situações do cotidiano e expressa sentimentos e pensamentos de forma simbólica. Desta forma, o corpo, a Arte e a ludicidade constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil.

Quando integrados às práticas pedagógicas, os elementos (corpo, Arte e ludicidade) contribuem para uma educação humanizada, que respeita os tempos da infância e valoriza a criança como sujeito ativo do processo educativo. Essas dimensões integradas no desenvolvimento infantil fundamentam a compreensão da criança como ser integral.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INFÂNCIA COMO TEMPO DE EXPERIÊNCIA, MOVIMENTO E DESCOBERTA

Compreender a infância como tempo de experiência implica reconhecer que a criança aprende com a vivência concreta, do contato direto com o mundo e das relações que estabelece com o ambiente e com as pessoas. A experiência vem da aquisição de conteúdos, mas envolve as sensações, as emoções, as descobertas e as significações construídas no cotidiano.

O movimento é realizado por meio do corpo em ação e dele a criança explora espaços, testa possibilidades, reconhece limites e amplia suas percepções. Correr, pular, rolar, equilibrar-se e manipular objetos contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, favorecendo a integração entre corpo e pensamento.

A descoberta ocorre quando a criança é incentivada a investigar, questionar e experimentar; e quando há situações que despertam a curiosidade da criança promovem aprendizagens mais significativas, pois permitem que a criança construa conhecimentos a partir de suas próprias hipóteses e observações. Nesse processo, o erro não é visto como fracasso, mas como parte do caminho de aprendizagem. Logo as Práticas pedagógicas que valorizam a experiência, o movimento e a descoberta respeitam os tempos da infância e reconhecem a criança como sujeito ativo no processo educativo. Ao oferecer oportunidades para explorar o espaço, os materiais e as interações sociais, a escola contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da confiança da criança.

Assim, a infância configura-se como um tempo singular de vivências corporais, afetivas e cognitivas, no qual o aprender acontece de forma integrada, prazerosa e significativa. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991) ressalta o caráter da experiência infantil, destacando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na internalização e depois no plano interpsicológico (nas interações sociais) em seguida se internalizam no plano intrapsicológico (faz parte do ser). Nesse processo, o movimento e a exploração do ambiente ganham significação cultural através da mediação do adulto e de instrumentos simbólicos, evidenciando que a aprendizagem precede e promove o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas sim através da interação social e do contexto cultural em que o aprendiz está inserido.

A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A brincadeira constitui-se como uma das principais formas de expressão da infância, sendo reconhecida como linguagem própria da criança. Por meio do brincar, a criança interpreta o mundo, recria situações do cotidiano e constrói significados a partir de suas vivências. Nessa atividade envolve imaginação, emoção, corpo e pensamento de forma integrada.

A teoria vigotskiana sobre o brincar revela sua natureza paradoxal: embora a criança crie situações imaginárias aparentemente livres, a brincadeira estrutura-se a partir de regras implícitas que regem os papéis sociais representados. Vygotsky (1991) argumenta que, ao brincar, a criança opera com significados desligados dos objetos concretos, desenvolvendo o pensamento abstrato e a capacidade de autorregulação do comportamento.

As brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, possibilitam à criança experimentar diferentes papéis sociais, compreender regras e normas de convivência e elaborar situações vividas no cotidiano, os objetos simples adquirem novos significados, evidenciando a potência criativa da infância.

Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e do pensamento abstrato. Ao interagir com outras crianças, aprende-se a negociar, compartilhar, respeitar limites e lidar com conflitos, aspectos fundamentais para a formação social.

Kishimoto (2011) amplia essa compreensão ao analisar o brincar como fenômeno cultural historicamente situado. A autora demonstra que as brincadeiras infantis não são universais ou espontâneas, mas cons-

tituem práticas socialmente construídas, transmitidas e transformadas ao longo das gerações. Essa perspectiva evidencia a necessidade de valorizar tanto os jogos tradicionais quanto as novas formas lúdicas emergentes, reconhecendo a criança como agente cultural capaz de reproduzir, ressignificar e criar cultura através do brincar. Dessa forma, compreender a brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica significa reconhecer seu valor educativo e formativo, superando a visão de que brincar é apenas um momento de descanso ou recreação.

TIPOS DE BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A diversidade de modalidades lúdicas articula-se a diferentes dimensões do desenvolvimento, conforme demonstram as teorias clássicas da psicologia infantil. Todas essas formas de brincar evidenciam que a ludicidade é elemento essencial para uma educação que respeita a infância e promove aprendizagens significativas.

Contribuindo para essa compreensão, Piaget (1978) estabelece uma classificação dos jogos infantis que correlaciona tipos específicos de brincadeiras a estágios do desenvolvimento cognitivo. As brincadeiras motoras, por exemplo, estimulam a coordenação, o equilíbrio, a força e a percepção corporal, além de favorecerem a consciência dos limites do próprio corpo.

As brincadeiras simbólicas ou de faz de conta possibilitam à criança expressar emoções, elaborar experiências e compreender o mundo social. Ao brincar de casinha, escola ou profissões, a criança reproduz e ressignifica situações observadas em seu contexto social.

Já as brincadeiras de regras contribuem para o desenvolvimento moral e social, pois exigem respeito a combinados, cooperação e compreensão de limites. Essas experiências auxiliam na construção da autonomia e da responsabilidade.

Kishimoto (2011) ressalta que a diversidade de brincadeiras reflete a complexidade da cultura lúdica infantil, que engloba não apenas os jogos propriamente ditos, mas também as atitudes, conhecimentos e competências necessárias para brincar. A autora argumenta que a escola deve proporcionar experiências com diferentes modalidades lúdicas, evitando a hierarquização entre brincadeiras livres e dirigidas, tradicionais e contemporâneas, individuais e coletivas, de modo a contemplar a heterogeneidade das necessidades e interesses infantis.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, CRIAÇÃO E SENSIBILIDADE

A arte, enquanto experiência estética, ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança vivenciar sensações, emoções e percepções que ampliam sua forma de compreender o mundo. A experiência estética não se restringe ao contato com produções artísticas formais, mas manifesta-se nas cores, sons, movimentos, texturas e formas presentes no cotidiano da infância.

Ao envolver-se em atividades artísticas, a criança exercita a sensibilidade, desenvolvendo a capacidade de observar, sentir e interpretar a realidade de maneira mais atenta e significativa. Esse processo contribui para o refinamento da percepção sensorial e para a ampliação do repertório expressivo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A criação artística permite que a criança experimente possibilidades, faça escolhas e construa sentidos próprios. Diferentemente de atividades padronizadas, o fazer artístico valoriza a singularidade e a autoria infantil, respeitando os diferentes modos de expressão e os ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, errar, refazer e experimentar tornam-se partes constitutivas do processo criativo.

A arte também favorece o desenvolvimento da imaginação, elemento essencial da infância. Por meio da criação artística, a criança combina elementos da realidade com a fantasia, produzindo novas formas de representação e pensamento. Esse movimento criativo contribui para a flexibilidade cognitiva e para a capacidade de resolução de problemas.

Do ponto de vista emocional, a experiência estética possibilita à criança expressar sentimentos e elaborar vivências que, muitas vezes, não conseguem ser verbalizadas. Ao desenhar, pintar, dançar ou produzir sons, a criança encontra meios de comunicar emoções, fortalecendo o autoconhecimento e a autoestima.

No ambiente escolar, é fundamental que a arte seja compreendida como experiência formativa e não apenas como atividade recreativa ou decorativa. Quando integrada de maneira intencional ao currículo, a arte contribui para uma educação mais sensível, significativa e humanizada, na qual a criança é reconhecida como sujeito criativo e produtor de cultura.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ARTE, CULTURA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA

A relação entre arte e cultura é essencial para a construção da identidade infantil, pois é por meio das práticas culturais que a criança se reconhece como sujeito pertencente a um grupo social. Desde os primeiros anos de vida, a criança participa ativamente de manifestações culturais presentes em seu cotidiano, como músicas, brincadeiras tradicionais, histórias, festas populares e expressões artísticas diversas.

Nesse processo de imersão cultural, as experiências artísticas possibilitam à criança apropriar-se de símbolos, valores e significados socialmente construídos, contribuindo para a formação de sua identidade pessoal e coletiva. Ao vivenciar a arte, a criança amplia sua compreensão de mundo e desenvolve o respeito à diversidade cultural, reconhecendo diferentes formas de ser, viver e se expressar.

Diante dessa dimensão formativa, a escola exerce papel fundamental ao valorizar a cultura infantil e promover práticas pedagógicas que reconheçam o brincar e a arte como produções culturais legítimas. Ao incluir no currículo manifestações culturais diversas, o espaço escolar torna-se um ambiente de pertencimento, diálogo e valorização das identidades.

Além de apropriar-se da cultura já existente, a arte também possibilita à criança expressar sua própria cultura, suas vivências e percepções, fortalecendo o sentimento de autoestima e reconhecimento. Esse duplo movimento — de apropriação e criação cultural — evidencia que arte, cultura e identidade se articulam como dimensões indissociáveis na educação infantil, contribuindo para uma formação integral, democrática e inclusiva.

Essas relações entre arte, cultura e identidade ganham maior profundidade quando analisadas à luz de perspectivas teóricas que evidenciam a natureza essencialmente cultural do desenvolvimento humano.

Nessa direção, Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre mediante processos de internalização de práticas culturais historicamente elaboradas. Nessa perspectiva, a arte não se constitui como expressão individual espontânea, mas como apropriação e recriação de formas culturais disponibilizadas socialmente. A criança, ao participar de atividades artísticas mediadas culturalmente, incorpora modos de perceber, sentir e expressar-se que transcendem sua experiência particular, inserindo-se em tradições simbólicas compartilhadas por sua comunidade.

Complementando essa compreensão do desenvolvimento cultural, Wallon (1975) destaca a importância do sincretismo infantil, caracterizado pela fusão entre aspectos objetivos e subjetivos da experiência. Essa característica possibilita que a criança vivencie manifestações culturais de modo integral, sem fragmentações artificiais entre razão e emoção, individual e coletivo, particular e universal. A arte e as práticas culturais, portanto, favorecem a construção da identidade ao permitir que a criança experimente simultaneamente o pertencimento grupal e a singularidade pessoal.

A ARTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte, compreendida como prática pedagógica na Educação Infantil, constitui-se em linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança. Sua inserção no cotidiano escolar possibilita experiências que articulam sensibilidade, imaginação, pensamento e ação, favorecendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

Para que a arte cumpra sua função educativa, é fundamental que esteja integrada ao planejamento pedagógico de maneira intencional, contínua e contextualizada. O educador deve propor situações que estimulem a exploração de diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança, teatro e expressão corporal — respeitando os interesses, os tempos e as singularidades das crianças.

A organização do espaço pedagógico exerce papel decisivo na prática artística. Ambientes acolhedores, flexíveis e ricos em estímulos favorecem a autonomia e a iniciativa infantil. Materiais variados, acessíveis e não estruturados ampliam as possibilidades de criação e permitem que a criança experimente, combine e ressignifique suas produções.

O tempo destinado às atividades artísticas deve ser compreendido como tempo de experiência e não como tarefa a ser rapidamente concluída. A criança necessita de tempo para observar, experimentar, errar, refazer e atribuir sentidos ao que produz. Esse processo contribui para o desenvolvimento da persistência, da concentração e da autoconfiança.

A prática pedagógica em arte deve priorizar o processo criativo, valorizando as vivências e descobertas realizadas ao longo do percurso. Ao reconhecer o valor do processo, o educador evita comparações e julgamentos estéticos, fortalecendo a autoestima e o prazer em aprender. A produção artística passa a ser entendida como expressão legítima da criança e não como reprodução de modelos pré-estabelecidos.

Além disso, a arte possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares. Por meio das experiências artísticas, a criança pode explorar conceitos relacionados à linguagem, à matemática, à natureza e à sociedade, ampliando sua compreensão da realidade de forma lúdica e significativa.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) alerta para os riscos de práticas pedagógicas que utilizam a arte apenas como recurso instrumental para ensinar conteúdos de outras áreas, desconsiderando sua especificidade como linguagem expressiva e forma de conhecimento. A autora defende que a arte na educação infantil deve equilibrar momentos de exploração livre com situações de ampliação de repertório mediadas intencionalmente pelo educador, respeitando tanto a espontaneidade criativa quanto a necessidade de aproximação das crianças aos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas.

EDUCAÇÃO HUMANIZADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INFÂNCIA

A educação humanizada fundamenta-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, histórico, social e cultural. Essa perspectiva compreende o processo educativo como um espaço de diálogo, escuta sensível e construção coletiva do conhecimento.

Uma educação humanizada pauta-se no respeito às singularidades da criança, na escuta sensível e na valorização de seus saberes e experiências. Aplicada à infância, essa concepção implica reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens, capaz de pensar, criar e expressar-se.

As práticas pedagógicas humanizadas consideram o corpo, a emoção e a subjetividade como dimensões essenciais do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a arte e a ludicidade assumem papel central, pois possibilitam experiências significativas que integram ação, emoção e pensamento. Além disso, práticas pedagógicas humanizadas também pressupõem a escuta atenta das crianças, considerando seus interesses, curiosidades e necessidades. Ao valorizar a participação infantil, a escola fortalece vínculos, promove o protagonismo e contribui para a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Essas concepções sobre educação humanizada encontram sustentação em perspectivas teóricas que enfatizam a integralidade do desenvolvimento infantil e a importância de práticas pedagógicas centradas na criança.

Nessa linha, Wallon (1975) propõe uma pedagogia centrada na pessoa da criança, considerando suas necessidades afetivas, cognitivas e motoras como igualmente relevantes no processo educativo. O autor critica abordagens fragmentadas que privilegiam exclusivamente o desenvolvimento intelectual, argumentando que a formação integral requer ambientes educativos que favoreçam a expressão emocional, o movimento corporal e a socialização.

De forma complementar, Piaget (1978) sustenta que o respeito mútuo constitui fundamento da moralidade autônoma e que relações de cooperação promovem desenvolvimento superior àquelas baseadas em coação. Práticas pedagógicas verdadeiramente humanizadas, portanto, devem substituir o autoritarismo pela reciprocidade, criando espaços dialógicos nos quais crianças e adultos participam ativamente da construção do conhecimento e das normas de convivência.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A implementação de práticas pedagógicas que valorizem a arte, a ludicidade e a educação humanizada implicam desafios cotidianos para o professor da educação infantil. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de formação continuada, a gestão do tempo pedagógico e a adequação dos espaços escolares às propostas de criação e experimentação.

A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões sensíveis e reflexivas, possibilitando ao educador compreender a infância em sua complexidade. O domínio de diferentes linguagens artísticas e a compreensão do brincar como eixo estruturante do currículo favorecem práticas mais coerentes e significativas.

Outro desafio refere-se à organização do tempo pedagógico. Propostas artísticas e lúdicas demandam tempo para a experimentação, o erro e a ressignificação, o que exige do professor planejamento flexível e sensível aos ritmos das crianças. A pressão por resultados imediatos pode comprometer a qualidade das experiências propostas.

A adequação dos espaços escolares também se apresenta como aspecto fundamental. Ambientes pouco flexíveis e com escassez de materiais limitam as possibilidades de criação. Assim, torna-se necessário repensar a organização dos espaços, tornando-os mais abertos, acessíveis e estimulantes.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) identifica como desafio central a superação da dicotomia entre educar e cuidar na educação infantil, argumentando que essa fragmentação compromete a integralidade das práticas pedagógicas. A autora defende que a formação docente deve contemplar conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, teorias de aprendizagem e especificidades das diferentes linguagens, possibilitando ao professor compreender a complexidade dos processos educativos na primeira infância e atuar de modo coerente com princípios de uma pedagogia da infância.

Reforçando essa perspectiva, Vygotsky (1991) ressalta que a qualidade das interações estabelecidas entre adulto e criança determina fundamentalmente a efetividade dos processos educativos. Práticas baseadas na zona de desenvolvimento proximal exigem do professor capacidade de observação sensível, planejamento flexível e intervenção situada, aspectos que transcendem o domínio técnico de metodologias e demandam formação contínua articulada à reflexão sobre a prática.

Apesar dos desafios, as implicações pedagógicas discutidas neste estudo evidenciam que investir em práticas baseadas na arte e na ludicidade contribui para a construção de uma educação infantil mais significativa, inclusiva e respeitosa às especificidades da infância.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de base bibliográfica, com abordagem exploratória e descritiva. A opção por esse delineamento justifica-se pela necessidade de compreender, analisar e refletir criticamente sobre as contribuições da arte e da ludicidade para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas humanizadas.
Os aportes teórico-metodológicos fundamentam-se em autores que discutem o desenvolvimento da criança, o papel do corpo, da arte e do brincar no processo educativo, como Wallon (1975), Piaget (1978), Vygotsky (1991) e Kishimoto (2011). Esses referenciais possibilitam uma análise integrada dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais da infância.

O procedimento de coleta de dados consistiu no levantamento e seleção de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a temática da arte, da ludicidade e da educação infantil. As obras foram selecionadas a partir de critérios de relevância, atualidade e contribuição teórica para o campo da educação.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, buscando identificar convergências teóricas, conceitos centrais e contribuições para a prática pedagógica. Os resultados foram organizados de modo a evidenciar a importância de práticas educativas que valorizem o corpo, o brincar e a expressão artística como elementos estruturantes do currículo da educação infantil.

A partir dessa análise, o estudo apresenta reflexões que podem subsidiar a atuação docente e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e significativas, alinhadas às necessidades e especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que o corpo que brinca e a mão que cria constituem elementos centrais na experiência da infância. A arte e a ludicidade, quando compreendidas como linguagens fundamentais da criança, revelam-se essenciais para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas. Ao longo do artigo, discutiu-se que o brincar e as experiências artísticas possibilitam à criança expressar emoções, elaborar vivências, desenvolver habilidades cognitivas e sociais e construir sua identidade de forma autônoma e criativa. Essas experiências favorecem uma educação que respeita os tempos, os interesses e as singularidades da infância.

As reflexões apresentadas reforçam a importância de práticas pedagógicas que superem abordagens meramente conteudistas, valorizando o corpo, a sensibilidade e a criatividade no cotidiano escolar. Nesse contexto, o papel do professor como mediador torna-se fundamental para a criação de ambientes acolhedores e estimulantes.

Como proposta de intervenção, sugere-se que as instituições de educação infantil ampliem a inserção da arte e do brincar em seus projetos pedagógicos, investindo na formação continuada dos docentes e na organização de espaços que favoreçam a experimentação, a expressão e o protagonismo infantil.

Conclui-se que uma educação pautada na arte, na ludicidade e na valorização do corpo contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, reafirmando a importância de uma abordagem humanizada no contexto da educação infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

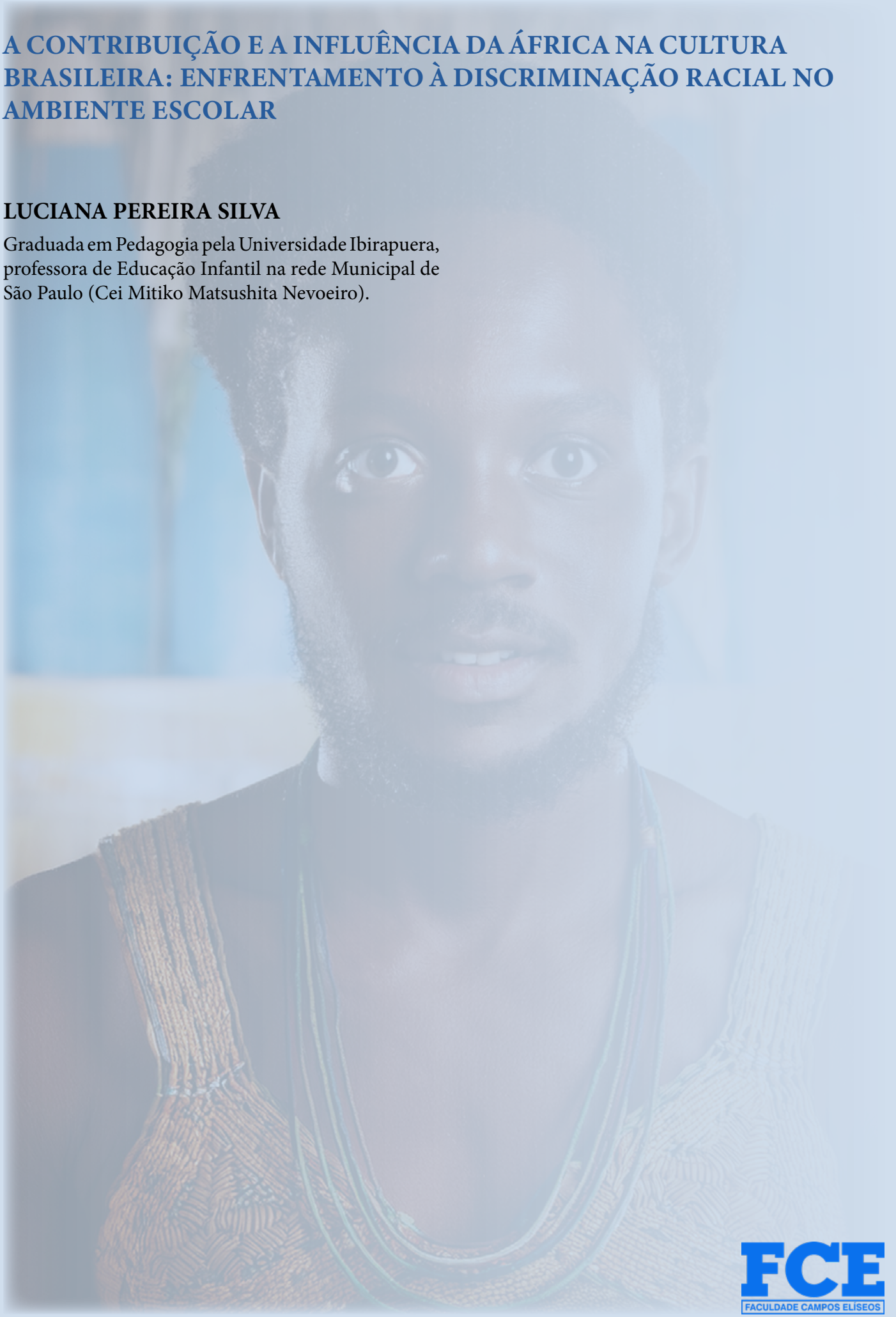
WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA: ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LUCIANA PEREIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera, professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo (Cei Mitiko Matsushita Nevoeiro).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A cultura brasileira é profundamente marcada pelas contribuições africanas, presentes em diferentes dimensões da vida social, como a linguagem, a religiosidade, a música, a culinária e as manifestações artísticas. No entanto, essas influências historicamente foram marginalizadas ou tratadas de forma estereotipada nos currículos escolares, reforçando práticas discriminatórias e a invisibilização da população negra. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição e a influência da África na formação da cultura brasileira, destacando o papel da escola no enfrentamento à discriminação racial. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, a partir de autores e autoras que discutem as relações étnico-raciais, a educação antirracista e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Busca-se compreender como o reconhecimento das matrizes africanas pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Os resultados apontam que o trabalho pedagógico fundamentado na valorização da cultura africana e afro-brasileira favorece o combate ao racismo, fortalece a identidade dos estudantes negros e amplia a consciência crítica dos demais alunos. Conclui-se que a escola desempenha papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação comprometida com a justiça social e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Cultura Africana; Cultura Brasileira; Educação Antirracista; Discriminação Racial; Escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A formação da sociedade brasileira está profundamente relacionada à presença africana, que influenciou de maneira decisiva os aspectos culturais, sociais, econômicos e religiosos do país.

Apesar dessa contribuição significativa, a história e a cultura africana e afro-brasileira foram, durante muito tempo, silenciadas ou abordadas de forma superficial no contexto educacional, contribuindo para a reprodução de estigmas e práticas discriminatórias no ambiente escolar.

A escola, enquanto espaço de formação social e cidadã desempenha papel central no enfrentamento ao racismo e na promoção da valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, o ensino que reconhece a influência africana na cultura brasileira torna-se fundamental para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial e com o respeito às diferenças. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

No entanto, a efetivação dessa legislação ainda enfrenta desafios como a falta de formação específica de professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções eurocêntricas nos currículos escolares.

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que possibilitem o reconhecimento das contribuições africanas e promovam o combate à discriminação racial no ambiente escolar.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição e a influência da África na cultura brasileira, destacando a importância do trabalho pedagógico no enfrentamento ao racismo e na valorização da identidade negra no espaço escolar.

A CONTRIBUIÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ÁFRICA NA CULTURA BRASILEIRA: ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O continente africano apresenta uma vasta diversidade cultural, histórica e social marcada pela pluralidade de povos, línguas, tradições e formas de organização social (MUNANGA, 2008). Antes do processo de colonização europeia, diversas civilizações africanas já possuíam sistemas políticos estruturados, práticas comerciais consolidadas e expressivas produções culturais e artísticas. Entretanto, ao longo do tempo, a história da África foi frequentemente apresentada de maneira estereotipada, muitas vezes associada à ideia de atraso ou à ausência de civilização.

As contribuições africanas para a formação da cultura brasileira ocorreram, em grande medida, por meio da diáspora africana decorrente do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas (GOMES, 2005). Esses povos trouxeram consigo saberes, práticas religiosas, expressões artísticas e conhecimentos que se integraram ao contexto brasileiro, influenciando profundamente a construção da identidade nacional. Elementos como a oralidade, a musicalidade, a culinária e as manifestações religiosas de matriz africana constituem exemplos expressivos dessa herança cultural.

A narrativa histórica tradicional frequentemente tende a invisibilizar o protagonismo africano, limitando sua presença ao período da escravidão (SILVA, 2004). Essa abordagem reduzida contribui para a reprodução de preconceitos e dificulta a compreensão da África como um continente diverso e fundamental para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se essencial que o ensino escolar apresenta uma visão ampliada da história africana, valorizando suas contribuições e reconhecendo sua influência cultural.

Ao abordar a África sob uma perspectiva crítica e contextualizada, a escola pode contribuir para a desconstrução de estereótipos raciais e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A influência africana na cultura brasileira manifesta-se de forma significativa em diversos aspectos do cotidiano, constituindo um dos pilares da identidade nacional (MUNANGA, 2008). Desde o período colonial,

os povos africanos contribuíram com saberes e práticas que foram incorporados à cultura brasileira, apesar das condições de opressão e violência impostas pelo sistema escravista. Essas contribuições resistiram ao tempo e permanecem vivas na sociedade contemporânea.

Na música e na dança, por exemplo, ritmos de origem africana deram origem a expressões culturais marcantes, como o samba, o maracatu e a capoeira. Essas manifestações culturais representam formas de resistência e afirmação identitária da população negra, além de desempenharem importante papel na construção da cultura popular brasileira. No entanto, por muito tempo, tais expressões foram marginalizadas e associadas a estigmas sociais.

A religiosidade de matriz africana também exerce forte influência na cultura brasileira, por meio de práticas como o candomblé e a umbanda (GOMES, 2005). Essas religiões preservam elementos simbólicos, rituais e valores culturais africanos, contribuindo para a diversidade religiosa presente no país. Apesar disso, ainda enfrentam situações de preconceito e intolerância, o que evidencia a necessidade de abordagens educativas que promovam o respeito às diferentes manifestações culturais e religiosas.

Dessa forma, reconhecer a influência africana na cultura brasileira implica compreender essas expressões como parte fundamental da história e da identidade nacional, superando visões estereotipadas e promovendo o respeito à diversidade cultural no ambiente escolar.

A diáspora africana constitui um dos processos históricos mais significativos para a compreensão da formação cultural brasileira. A chegada forçada de milhões de africanos ao Brasil em decorrência do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas resultou em profundas transformações sociais, culturais e econômicas. Mesmo diante da violência do sistema escravista, os povos africanos resistiram por meio da preservação de seus saberes, crenças, valores e práticas culturais.

A presença africana no Brasil contribuiu para a construção de formas próprias de organização social, religiosidade e expressão cultural (MUNANGA, 2008). Elementos como a oralidade, a musicalidade, os rituais religiosos e as práticas comunitárias foram ressignificados no contexto brasileiro, dando origem a manifestações culturais que permanecem vivas até os dias atuais. Essas expressões representam não apenas heranças culturais, mas também estratégias de resistência e afirmação identitária.

Entretanto, a história da diáspora africana foi, durante muito tempo, narrada sob uma perspectiva eurocêntrica, que invisibilizou o protagonismo negro e reduziu a presença africana à condição de subalternidade. Essa abordagem contribuiu para a construção de estereótipos raciais e para a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, torna-se fundamental que o ensino escolar promova uma leitura crítica desse processo histórico.

A abordagem da diáspora africana no contexto educacional possibilita a compreensão das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira e favorece o reconhecimento da população negra como sujeito histórico (GOMES, 2005). Essa perspectiva contribui para o enfrentamento do racismo e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

O ambiente escolar constitui um espaço privilegiado para a valorização da cultura afro-brasileira e para o enfrentamento à discriminação racial. A escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, o trabalho com a cultura afro-brasileira contribui para a construção de relações mais igualitárias e respeitosas entre os estudantes.

A inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar possibilita o desenvolvimento de uma educação que dialoga com a realidade dos alunos, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Ao reconhecer as contribuições da população negra, a escola favorece o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre o racismo e suas manifestações na sociedade.

A abordagem da cultura afro-brasileira no contexto escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de formação continuada dos professores (MUNANGA, 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Muitas vezes, essas temáticas são trabalhadas de forma pontual, restritas a datas comemorativas, o que limita seu potencial transformador. Para que o ensino seja efetivo, é fundamental que a cultura afro-brasileira esteja integrada de maneira transversal ao currículo.

Assim, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de promoção da igualdade racial, desde que desenvolva práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o combate às diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano escolar.

A discriminação racial no contexto educacional manifesta-se de diferentes formas, tanto de maneira explícita quanto velada (GOMES, 2005). Práticas discriminatórias podem ser observadas em atitudes, discursos e representações que desvalorizam a cultura negra e reforçam estereótipos raciais. Essas situações impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

No cotidiano escolar, estudantes negros frequentemente enfrentam situações de preconceito relacionadas à aparência, à origem social ou às manifestações culturais de matriz africana. Tais experiências podem comprometer o desenvolvimento emocional e acadêmico desses alunos, além de reforçar sentimentos de exclusão e desvalorização. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola reconheça essas práticas e desenvolva ações efetivas de enfrentamento ao racismo.

O silêncio institucional diante de episódios de discriminação racial contribui para a naturalização dessas práticas (GOMES, 2005). Quando a escola não intervém ou minimiza situações de racismo, acaba reforçando a ideia de que tais comportamentos são aceitáveis. Portanto, é imprescindível que gestores e professores assumam uma postura ativa na promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

O enfrentamento à discriminação racial no contexto educacional exige ações pedagógicas intencionais, que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a igualdade racial (MUNANGA, 2008).

O professor desempenha papel central no combate ao racismo e na promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural. Como mediador do processo educativo, cabe ao docente desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e incentivem o respeito às diferenças. Para isso, é fundamental que o professor esteja comprometido com uma postura ética e consciente em relação às questões raciais.

A formação docente é um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas (SILVA, 2004). Professores que possuem conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira estão mais preparados para enfrentar situações de discriminação no ambiente escolar e para promover atividades que valorizem a identidade negra. A formação continuada, nesse sentido, contribui para o aprimoramento das práticas educativas e para o fortalecimento do compromisso com a igualdade racial.

Além disso, o professor pode atuar como agente de transformação social ao incentivar o diálogo e a participação dos estudantes em atividades que promovam a valorização da diversidade cultural. O uso de recursos pedagógicos diversificados, como textos, músicas, filmes e produções culturais de matriz africana, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de um currículo mais inclusivo.

Assim, o papel do professor no combate ao racismo vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o compromisso com a formação cidadã dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira são fundamentais para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

Ao incorporar essas temáticas ao currículo, a escola contribui para a construção de uma educação que reconheça a diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Essas práticas devem ser planejadas de forma intencional, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

O trabalho com projetos interdisciplinares constitui uma estratégia relevante para abordar a cultura africana e afro-brasileira de maneira contextualizada (MUNANGA, 2008). Atividades que envolvem diferentes

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

áreas do conhecimento possibilitam uma compreensão mais ampla das contribuições africanas, favorecendo a reflexão crítica dos estudantes. Além disso, o uso de recursos didáticos diversificados amplia o interesse e a participação dos alunos no processo educativo.

A valorização da cultura africana e afro-brasileira também pode ser promovida por meio de práticas que estimulem o protagonismo dos estudantes, como pesquisas, apresentações culturais e debates (GOMES, 2005). Essas atividades favorecem o reconhecimento da diversidade cultural e contribuem para o fortalecimento da identidade dos alunos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a escola assume papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente reproduzidos na sociedade brasileira. Ao reconhecer que o racismo estrutural ainda influencia relações sociais e institucionais, a prática pedagógica precisa ser orientada por princípios de equidade, respeito e valorização das diferenças. O enfrentamento ao racismo no espaço escolar exige ações permanentes e não apenas pontuais, especialmente em datas comemorativas.

A abordagem da cultura africana e afro-brasileira deve integrar o currículo de forma contínua, garantindo que os estudantes tenham contato com narrativas que ampliem sua compreensão sobre a formação histórica e cultural do Brasil.

É fundamental que o professor esteja preparado para mediar discussões sobre identidade, discriminação e desigualdade racial de maneira sensível e fundamentada. A formação docente, inicial e continuada, desempenha papel decisivo nesse processo, pois possibilita o aprofundamento teórico e metodológico necessário para tratar da temática com segurança.

O conhecimento da legislação educacional, como as diretrizes que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, também fortalece a atuação pedagógica comprometida com a promoção da igualdade racial.

Além da inserção de conteúdos específicos, é importante revisar os materiais didáticos utilizados em sala de aula (GOMES, 2005). Muitos recursos ainda apresentam representações limitadas ou estereotipadas da população negra. Ao selecionar livros, imagens e demais materiais, o professor contribui para a construção de referências positivas e plurais. A representatividade no ambiente escolar influencia diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente não se veem contemplados nas narrativas oficiais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao diálogo com a comunidade escolar (SILVA, 2004). O enfrentamento ao racismo não deve se restringir à sala de aula, mas envolver toda a instituição. Projetos que promovam palestras, rodas de conversa e participação de representantes da comunidade fortalecem o vínculo entre escola e sociedade. Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem e reforça a importância de uma educação comprometida com a justiça social.

A construção de um ambiente escolar antirracista também passa pela valorização das diferentes manifestações culturais de matriz africana, como música, dança, culinária, religiosidade e expressões artísticas. Ao trabalhar essas dimensões de forma respeitosa e contextualizada, a escola contribui para romper preconceitos e ampliar o repertório cultural dos alunos. A vivência dessas práticas favorece uma aprendizagem mais significativa, pois conecta teoria e experiência concreta.

O incentivo à leitura de autores negros e ao estudo de personalidades históricas africanas e afro-brasileiras é outra estratégia importante. Ao conhecer trajetórias de resistência, produção intelectual e contribuição social, os estudantes ampliam sua visão sobre o papel da população negra na construção do país. Esse reconhecimento contribui para combater narrativas que invisibilizam ou reduzem a participação desses grupos na história nacional.

A escuta ativa dos estudantes também é elemento fundamental nesse processo. Muitas situações de discriminação ocorrem no cotidiano escolar de forma velada, por meio de brincadeiras ofensivas, apelidos pejorativos ou exclusões sutis. O professor precisa estar atento a essas manifestações e intervir de maneira

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

educativa, promovendo diálogo e reflexão. A construção de um ambiente seguro depende da postura ética e comprometida dos profissionais da educação.

A promoção de práticas pedagógicas antirracistas pela escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos (SILVA, 2004). A reflexão sobre desigualdades históricas possibilita que os alunos compreendam as raízes sociais do preconceito e desenvolvam atitudes de respeito e solidariedade. Essa formação ultrapassa os limites do conteúdo curricular, alcançando dimensões éticas e sociais essenciais para a convivência democrática.

Cabe destacar que o combate ao racismo não significa privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas reconhecer desigualdades históricas e promover condições mais equitativas de participação. A educação, nesse contexto, constitui instrumento transformador capaz de questionar estruturas injustas e propor novas formas de convivência social. Quando a escola assume esse compromisso, contribui efetivamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A prática pedagógica comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira fortalece a identidade dos estudantes negros e amplia a consciência cultural de todos os alunos. Essa valorização promove respeito à diversidade e estimula o reconhecimento das múltiplas influências que compõem a sociedade brasileira. Ao compreender que a cultura nacional é resultado de diferentes matrizes, o estudante desenvolve visão mais ampla e menos preconceituosa.

O enfrentamento ao racismo no ambiente escolar requer continuidade, planejamento e compromisso coletivo (GOMES, 2005). Não se trata de ação isolada de um professor, mas de uma política educacional que envolva toda a comunidade escolar. A construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural representa passo essencial para garantir uma educação mais justa, inclusiva e alinhada aos princípios democráticos. Por meio dessas ações, a escola reafirma seu papel social e contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar na transformação da realidade.

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira configuram-se como instrumentos essenciais para a promoção da igualdade racial e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático (SILVA, 2004).

A inserção da cultura africana no currículo escolar representa uma oportunidade de ampliar as abordagens pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva. Trabalhar essas temáticas de forma contínua possibilita que os estudantes compreendam a diversidade cultural brasileira e desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades raciais presentes na sociedade (BRASIL, 2003).

A construção de um currículo que valorize a cultura africana requer planejamento pedagógico e compromisso institucional (MUNANGA, 2008). É fundamental que essas temáticas não se limitem a conteúdos isolados, mas estejam integradas às diferentes áreas do conhecimento, promovendo articulações entre história, artes, literatura e demais componentes curriculares.

O currículo escolar pode se tornar um instrumento de transformação social ao reconhecer a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira (SILVA, 2004).

Ao valorizar essas contribuições, a escola fortalece práticas pedagógicas antirracistas e contribui para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. A Lei nº 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta contra o racismo no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Essa legislação busca promover o reconhecimento das contribuições da população negra e combater a invisibilização histórica presente nos currículos escolares. Sua implementação constitui um passo importante para a construção de uma educação antirracista.

Entretanto, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios no contexto escolar. A falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência a mudanças curriculares dificultam a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da legislação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esses obstáculos evidenciam a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a implementação da lei no cotidiano escolar. A educação antirracista, fundamentada nos princípios da Lei nº 10.639/2003, propõe a construção de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade cultural. Ao abordar criticamente as relações étnico-raciais, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Assim, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 constitui um instrumento fundamental para o enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar e para a promoção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural (BRASIL, 2003).

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada das contribuições africanas para a cultura brasileira e de suas implicações no contexto educacional, especialmente no enfrentamento à discriminação racial no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que tratam das relações étnico-raciais, da educação antirracista e da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Foram selecionados autores e autoras que discutem criticamente o papel da escola na promoção da igualdade racial e na desconstrução de práticas discriminatórias (BRASIL, 2003).

A análise dos materiais permitiu identificar contribuições teóricas relevantes para a compreensão da influência africana na cultura brasileira e para a reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo. Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados contribuíram para a construção de uma análise consistente e alinhada aos objetivos propostos neste artigo.

A seleção das fontes utilizadas nesta pesquisa considerou a relevância teórica e a contribuição dos autores e autoras para o debate acerca da cultura africana, da formação da cultura brasileira e da educação antirracista (SILVA, 2004). Foram priorizadas obras que discutem as relações étnico-raciais no contexto educacional, bem como documentos oficiais e legislações que orientam a implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar convergências teóricas entre os autores estudados e compreender como suas contribuições dialogam com o enfrentamento da discriminação racial no ambiente escolar. Esse processo envolveu a leitura crítica dos materiais selecionados, permitindo a articulação entre os referenciais teóricos e os objetivos propostos no artigo (BRASIL, 2003).

Além disso, a análise considerou a importância do contexto educacional como espaço de construção de identidades e de promoção da igualdade racial. A partir dessa perspectiva, foi possível refletir sobre o papel da escola e dos professores na valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como na desconstrução de práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, os critérios adotados na seleção das fontes e na análise dos dados contribuíram para a construção de uma abordagem metodológica coerente e alinhada aos princípios da educação antirracista, fortalecendo a consistência teórica e analítica deste estudo (BRASIL, 2003).

A escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de resistência e transformação social, especialmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades raciais. Ao promover o diálogo e a reflexão crítica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a justiça social.

Nesse sentido, o reconhecimento das contribuições africanas para a cultura brasileira permite que a escola atue de forma ativa na desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais. Ao valorizar a diversidade cultural, o ambiente escolar fortalece o respeito às diferenças e contribui para a construção de relações mais igualitárias entre os estudantes (BRASIL, 2003).

A atuação da escola como espaço de transformação social requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias (SILVA, 2004).

A construção de práticas pedagógicas antirracistas deve ser coletiva e contínua, ultrapassando ações pontuais e integrando-se ao projeto pedagógico da instituição. Assim, a escola assume papel fundamental na promoção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento às diferentes formas de discriminação presentes na sociedade.

Apesar dos avanços legais e das discussões acadêmicas sobre a educação antirracista, ainda existem inúmeros desafios para a consolidação dessas práticas no contexto escolar. A persistência de concepções eurocêntricas nos currículos e a resistência a mudanças estruturais dificultam a efetivação de uma educação comprometida com a igualdade racial (BRASIL, 2003).

Outro desafio refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes ainda se sentem inseguros para abordar temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira, o que evidencia a necessidade de investimentos em políticas de formação que contemplem as relações étnico-raciais de forma crítica e consistente.

Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e contextualizados limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Superar esses desafios exige o comprometimento das instituições educacionais e das políticas públicas com a construção de uma educação antirracista efetiva (BRASIL, 2003).

A articulação entre educação, cultura e enfrentamento ao racismo constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social (SILVA, 2004). Ao reconhecer a cultura como espaço de produção de sentidos e identidades, a escola amplia suas possibilidades de atuação no combate às desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

O trabalho pedagógico fundamentado na valorização da cultura africana e afro-brasileira contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos historicamente construídos. Ao promover o diálogo sobre as relações étnico-raciais, a escola possibilita que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica sobre o racismo e suas implicações no cotidiano social.

Nesse sentido, a integração entre educação e cultura fortalece o papel da escola como espaço de formação cidadã. Práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos, nos quais o respeito às diferenças e a promoção da igualdade racial tornam-se princípios orientadores do processo educativo (BRASIL, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia a importância das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira e destaca o papel fundamental da escola no enfrentamento à discriminação racial. Reconhecer a influência africana implica valorizar a diversidade cultural e promover práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial.

A escola, enquanto espaço de formação social, possui potencial transformador ao desenvolver ações educativas que questionem estereótipos e promovam o respeito às diferenças. A valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e para a ampliação da consciência crítica dos demais alunos.

Conclui-se que a construção de uma educação antirracista requer ações contínuas, fundamentadas em políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas intencionais. Somente por meio de um trabalho educativo comprometido será possível enfrentar o racismo e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

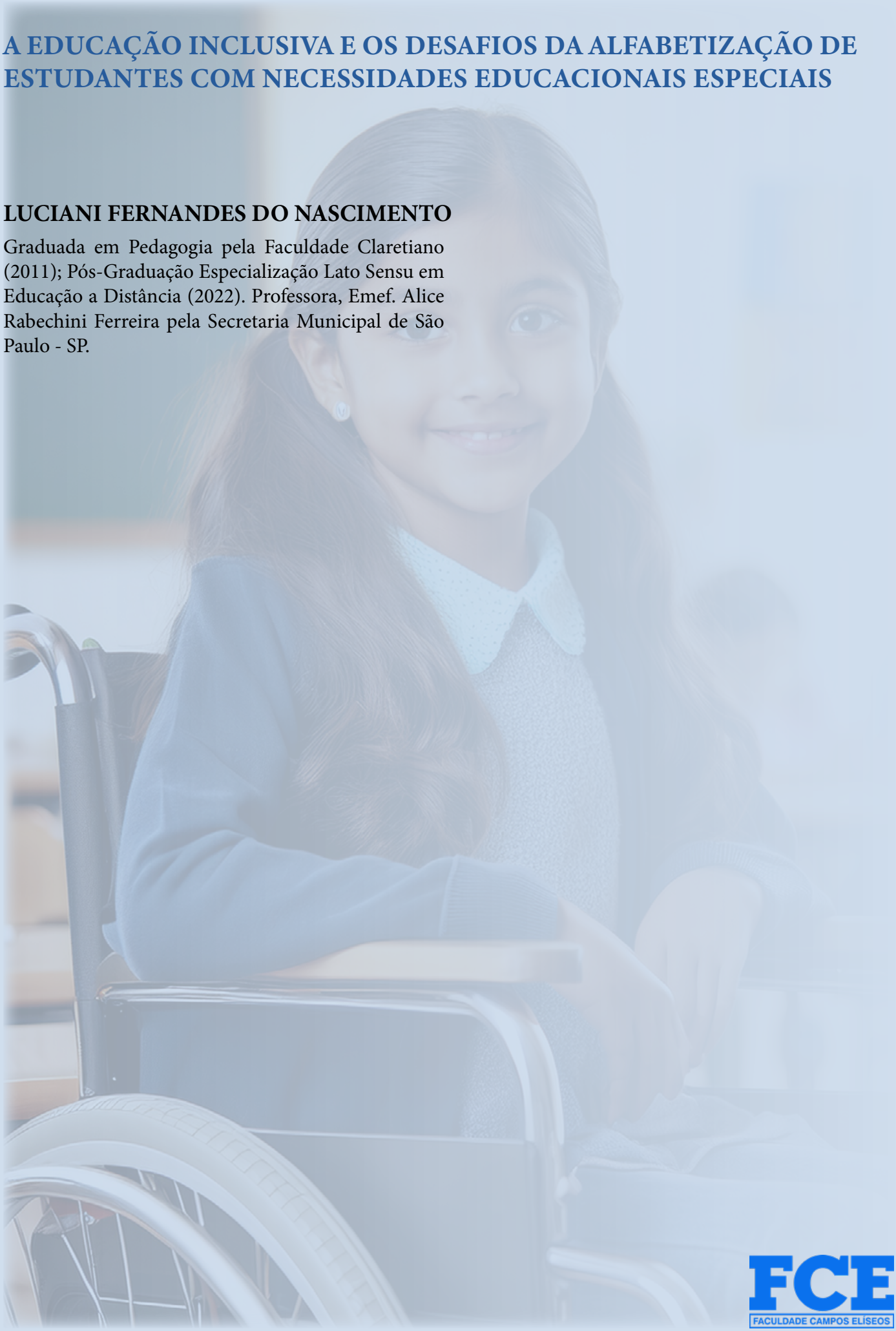
GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, 2004.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS



LUCIANI FERNANDES DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2011); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Educação a Distância (2022). Professora, Emef. Alice Rabechini Ferreira pela Secretaria Municipal de São Paulo - SP.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no contexto da Educação Inclusiva, destacando estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Busca-se compreender os princípios que fundamentam a inclusão escolar, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores durante o processo de alfabetização e refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Sassaki (2010), Freire (1996), Vygotsky (2007), Glat (2018), Beyer (2013), Soares (2020) e outros autores que discutem a inclusão escolar e os processos de alfabetização. Também foram analisados documentos legais e normativos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, permitindo compreender os avanços das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos. Os resultados evidenciam que a alfabetização inclusiva requer planejamento pedagógico flexível, adaptação curricular, formação docente continuada, utilização de recursos acessíveis e atuação colaborativa entre escola, família e profissionais especializados. Observou-se que estratégias como o uso de materiais concretos, recursos visuais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, atividades lúdicas e metodologias diferenciadas favorecem significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Além disso, verificou-se que a mediação pedagógica realizada pelo professor desempenha papel essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Alfabetização; Necessidades Educacionais Especiais; Aprendizagem; Inclusão Escolar; Educação Especial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido que a Educação Inclusiva constitui um dos principais avanços das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas diferenças, necessidades e potencialidades.

Desse modo, essa perspectiva educacional busca superar práticas excludentes historicamente presentes nos sistemas de ensino, promovendo uma escola capaz de acolher a diversidade humana e garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos. Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a construção de condições que favoreçam sua participação efetiva e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Entre os diversos desafios enfrentados pela Educação Inclusiva, destaca-se a alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), considerada uma das etapas mais importantes da escolarização. A aprendizagem da leitura e da escrita representa um processo fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da construção do conhecimento e da participação social. Entretanto, estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e outras condições específicas podem apresentar necessidades diferenciadas que exigem adaptações pedagógicas e recursos adequados para garantir sua aprendizagem.

A alfabetização inclusiva representa um importante desafio para as instituições de ensino, uma vez que exige práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diversificadas e recursos que atendam às especificidades de cada aluno. O trabalho educativo deve considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, as características individuais dos estudantes e as barreiras que podem dificultar sua participação no processo educativo. Conforme destaca Mantoan (2015), a escola inclusiva deve reconhecer a diversidade como um valor e desenvolver estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

A pesquisa também demonstra que a formação continuada dos profissionais da educação constitui um elemento indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Professores preparados para compreender a diversidade e utilizar estratégias pedagógicas inclusivas apresentam maiores condições de promover aprendizagens significativas e atender às necessidades dos estudantes. Outro aspecto relevante refere-se à importância da parceria entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerada fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e para a construção de práticas educativas mais eficazes.

Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem inclusiva e significativa?

O objetivo geral deste artigo é analisar a Educação Inclusiva e os desafios da alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Educação Inclusiva, identificar os principais desafios encontrados no processo de alfabetização e refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos inclusivos.

Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados à Educação Inclusiva, à alfabetização e às Necessidades Educacionais Especiais. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender a complexidade do tema e identificar práticas pedagógicas capazes de contribuir para a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, como análise preliminar nesta introdução, pode-se concluir que Conclui-se, apesar dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais, a construção de práticas pedagógicas inclusivas possibilita o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes, promovendo uma educação mais democrática, equitativa e humanizada. A valorização das potencialidades individuais, associada à utilização de metodologias adequadas e ao compromisso com a inclusão, contribui para garantir o direito à aprendizagem e fortalecer a participação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no ambiente escolar e na sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Conforme já explicitado na introdução desta pesquisa, a educação é reconhecida como um direito fundamental de todos os cidadãos e constitui um dos principais instrumentos para a promoção do desenvolvimento humano, social e cultural.

Por meio dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento, ampliam suas possibilidades de participação na vida em sociedade e desenvolvem competências essenciais para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, devendo garantir condições adequadas para que todos tenham acesso à aprendizagem, independentemente de suas características, condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais (MANTOAN, 2015).

Nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão escolar ganharam destaque no cenário educacional brasileiro e internacional, impulsionadas por movimentos sociais, legislações específicas e políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência e demais estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A partir dessa perspectiva, a Educação Inclusiva passou a ser compreendida como um modelo educacional fundamentado nos princípios da igualdade, da equidade, da valorização da diversidade e do respeito às diferenças individuais (MANTOAN, 2015).

A Educação Inclusiva representa uma importante transformação na forma de compreender o papel da escola e o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes segregam estudantes considerados diferentes, a inclusão propõe a construção de ambientes escolares capazes de acolher todos os alunos e oferecer oportunidades reais de aprendizagem. Segundo Mantoan (2015), incluir significa reconhecer que a diversidade humana é uma característica natural da sociedade e que a escola deve estar preparada para atender às necessidades de todos os estudantes sem discriminação.

Nesse cenário, a alfabetização ocupa posição central, pois constitui uma das etapas mais importantes da Educação Básica. A aprendizagem da leitura e da escrita representa muito mais do que a simples aquisição de códigos linguísticos; trata-se de um processo que possibilita aos indivíduos compreender o mundo, comunicar ideias, interpretar informações e participar ativamente da vida social. Conforme afirma Soares (2020), a alfabetização deve estar associada ao letramento, permitindo que os estudantes utilizem a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais e culturais.

Para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, a alfabetização assume importância ainda maior, pois constitui um instrumento fundamental para a promoção da autonomia, da inclusão social e da participação cidadã. Entretanto, esse processo apresenta desafios específicos que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e uma postura inclusiva por parte das instituições educacionais. O termo Necessidades Educacionais Especiais abrange estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e outras condições que possam demandar apoio educacional especializado (SOARES, 2020).

Cada estudante apresenta características, potencialidades e formas particulares de aprendizagem, tornando necessário que a escola desenvolva estratégias capazes de atender às diferentes necessidades presentes em sala de aula. Segundo Beyer (2013), um dos princípios fundamentais da educação inclusiva consiste no reconhecimento de que os alunos aprendem de maneiras distintas, exigindo metodologias flexíveis e recursos diversificados que favoreçam sua participação e desenvolvimento.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, muitos desafios ainda estão presentes no cotidiano escolar. Entre eles destacam-se a insuficiente formação dos professores para atuar com a diversidade, a carência de recursos pedagógicos adaptados, às dificuldades na implementação de adaptações curriculares, a falta de acessibilidade em algumas instituições e a necessidade de fortalecimento das parcerias entre escola, família e serviços de apoio especializado (BEYER, 2013).

Além dessas questões estruturais, existem desafios diretamente relacionados ao processo de alfabetização. Muitos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, necessitando de estratégias específicas para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em alguns casos, podem ocorrer dificuldades de comunicação, limitações motoras, barreiras sensoriais ou diferenças cognitivas que exigem adaptações metodológicas e recursos de acessibilidade (BEYER, 2013).

Segundo Glat (2018), um dos maiores desafios da inclusão escolar não está apenas em garantir o acesso do estudante à escola regular, mas em assegurar que ele aprenda, participe e desenvolva suas potencialidades. Dessa forma, a alfabetização inclusiva exige que o professor abandone práticas padronizadas e adote metodologias que valorizem as diferenças individuais, promovendo aprendizagens significativas e respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

Nessa perspectiva, o papel do educador torna-se ainda mais relevante. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige compromisso com a aprendizagem dos estudantes e respeito aos seus saberes, experiências e formas de compreender o mundo. Assim, o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma intencional, considerando as características dos alunos e utilizando estratégias que favoreçam sua participação ativa na construção do conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se à atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desempenha papel fundamental no apoio aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. O AEE complementa e suplementa o processo educativo, oferecendo recursos, estratégias e serviços que contribuem para a eliminação de barreiras e para a promoção da aprendizagem. A articulação entre o professor da sala regular, os profissionais especializados e a família constitui elemento essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas na alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Compreender essas questões é fundamental para promover uma educação que respeite a diversidade e assegure o direito à aprendizagem para todos.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo estudiosos, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais. Trata-se de uma proposta educacional que busca garantir não apenas o acesso dos estudantes à escola regular, mas também sua permanência, participação e aprendizagem em ambientes que respeitem a diversidade humana e promovam a igualdade de oportunidades (SASSAKI, 2010).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços educacionais e sociais, sendo frequentemente consideradas incapazes de aprender ou participar da vida em comunidade. Durante muitos anos, predominou o modelo segregacionista, no qual estudantes com deficiência eram atendidos em instituições especializadas, separados dos demais alunos. Essa realidade começou a mudar a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos movimentos em defesa dos direitos humanos e pela luta das pessoas com deficiência por igualdade de oportunidades (SASSAKI, 2010).

Um importante marco internacional para a Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento estabeleceu que as escolas regulares devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades, tornando-se espaços capazes de atender à diversidade presente na sociedade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) fortaleceu o direito à inclusão escolar ao determinar que os estudantes com necessidades educacionais especiais fossem atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Outras legislações importantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ampliaram os direitos das pessoas com deficiência e reforçaram a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos.

Segundo Sassaki (2010), a inclusão representa um processo de transformação social que busca eliminar barreiras e garantir a participação plena de todas as pessoas nos diferentes espaços da sociedade. No contexto

educacional, isso significa adaptar currículos, metodologias, recursos e ambientes para atender às necessidades dos estudantes, sem exigir que eles se adaptem a modelos padronizados de ensino.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar não deve ser compreendida como um favor ou benefício, mas como um direito fundamental. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e desenvolve práticas que favorecem a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva exige mudanças profundas nas concepções pedagógicas, rompendo com modelos tradicionais de ensino e promovendo práticas centradas na valorização das diferenças. A construção de ambientes educacionais inclusivos favorece não apenas os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas todos os alunos, ao estimular valores como respeito, solidariedade, cooperação e convivência com a diversidade.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Conforme Glat (2018), a alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas. Embora o direito à educação inclusiva esteja garantido legalmente, a efetivação desse direito depende da capacidade das instituições educacionais de oferecer condições adequadas para a aprendizagem de todos os estudantes.

Cada aluno apresenta características específicas que influenciam sua forma de aprender. Estudantes com deficiência intelectual podem necessitar de maior tempo para a consolidação dos conteúdos; alunos com deficiência visual demandam materiais acessíveis em braille ou recursos tecnológicos; estudantes surdos podem depender da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); alunos com Transtorno do Espectro Autista podem necessitar de recursos visuais, rotinas estruturadas e estratégias diferenciadas de comunicação (GLAT, 2018).

Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais relatam insegurança para trabalhar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente quando não receberam formação adequada durante sua trajetória acadêmica. Segundo Glat (2018), a formação docente constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar, pois possibilita que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Outro desafio está relacionado à adaptação curricular. Muitas escolas ainda utilizam currículos rígidos e metodologias padronizadas, dificultando o atendimento às necessidades individuais dos alunos. A alfabetização inclusiva exige flexibilidade curricular, permitindo ajustes nos conteúdos, objetivos, recursos e formas de avaliação (GLAT, 2018).

A escassez de materiais pedagógicos acessíveis também representa uma barreira significativa. A ausência de livros adaptados, recursos tecnológicos, materiais concretos e tecnologias assistivas pode comprometer o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Além disso, questões estruturais como salas superlotadas, falta de profissionais de apoio e insuficiência de recursos especializados dificultam a implementação de práticas inclusivas. Tais fatores podem limitar o acompanhamento individualizado dos estudantes e comprometer a qualidade do processo de alfabetização (GLAT, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras atitudinais. Preconceitos, estereótipos e baixas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais ainda estão presentes em alguns contextos educacionais. Essas atitudes podem influenciar negativamente o desenvolvimento dos alunos e dificultar sua participação nas atividades escolares. Apesar dessas dificuldades, é importante reconhecer que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando recebem apoio adequado. O desafio da alfabetização inclusiva consiste justamente em criar condições que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras respeitando as particularidades de cada indivíduo (GLAT, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige a adoção de metodologias diversificadas capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula. A alfabetização inclusiva deve ser planejada considerando as necessidades, potencialidades e características individuais dos estudantes.

Uma das estratégias mais eficazes consiste na utilização de recursos multissensoriais. O uso de materiais concretos, letras móveis, jogos pedagógicos, imagens, vídeos, músicas e atividades táteis favorece a compreensão dos conteúdos e amplia as possibilidades de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo fundamental a utilização de diferentes recursos para promover o desenvolvimento.

Os recursos visuais também desempenham papel importante, especialmente para estudantes com dificuldades de comunicação ou compreensão verbal. Cartazes ilustrados, sequências visuais, pictogramas e agendas estruturadas auxiliam na organização das atividades e favorecem a compreensão dos conteúdos (KISHIMOTO, 2017).

Outra estratégia relevante refere-se à utilização de atividades lúdicas. Jogos educativos, brincadeiras pedagógicas, dramatizações e contação de histórias tornam a aprendizagem mais significativa e estimulam a participação ativa dos estudantes. Conforme Kishimoto (2017), a ludicidade favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, contribuindo para a construção do conhecimento.

As tecnologias assistivas também ampliam as possibilidades de inclusão. Softwares educativos, leitores de tela, aplicativos de comunicação alternativa, livros digitais acessíveis e recursos multimídia contribuem para tornar a alfabetização mais acessível e eficiente (KISHIMOTO, 2017).

Além disso, o planejamento individualizado permite que o professor adapte estratégias, objetivos e recursos de acordo com as necessidades específicas dos estudantes. Essa flexibilidade pedagógica favorece a participação de todos e contribui para a construção de aprendizagens significativas. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o respeito ao ritmo de aprendizagem e a promoção de experiências contextualizadas também constituem elementos fundamentais para o sucesso da alfabetização inclusiva (KISHIMOTO, 2017).

O PAPEL DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A efetivação da Educação Inclusiva e o sucesso da alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais dependem da atuação conjunta de diferentes agentes educacionais e sociais. Nesse processo, a escola, a família e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham funções complementares e fundamentais para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas (MANTOAN, 2015).

A escola é o principal espaço de promoção da inclusão, sendo responsável por criar condições adequadas para que todos os alunos participem das atividades pedagógicas e tenham acesso ao conhecimento. Para isso, deve desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promover adaptações curriculares quando necessárias e garantir recursos que favoreçam a aprendizagem. Segundo Mantoan (2015), a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo e organiza suas ações para atender às necessidades de todos os estudantes.

Nesse contexto, a atuação dos professores torna-se essencial. Cabe ao educador planejar atividades que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diversificadas e desenvolver estratégias capazes de favorecer a participação ativa dos estudantes. Além disso, é importante que o professor mantenha uma postura acolhedora e valorizadora das potencialidades dos alunos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autonomia (MANTOAN, 2015).

A família também exerce papel fundamental no processo de alfabetização. O acompanhamento das atividades escolares, o incentivo à leitura e à escrita e a participação na vida escolar contribuem significativa-

mente para o desenvolvimento dos estudantes. Conforme destaca Freire (1996), a educação é um processo que ultrapassa os limites da escola e envolve a participação de diferentes espaços sociais, especialmente a família.

Quando os familiares acompanham o desenvolvimento da criança e mantêm diálogo constante com a escola, tornam-se parceiros importantes na construção das aprendizagens. Esse acompanhamento permite identificar dificuldades, reforçar habilidades e ampliar as oportunidades de contato com práticas de leitura e escrita no cotidiano.

Outro elemento essencial nesse processo é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE tem como finalidade complementar e suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE não substitui o ensino regular, mas oferece recursos, estratégias e serviços que contribuem para eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Entre suas atribuições estão a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, o desenvolvimento de estratégias específicas para cada estudante e a orientação aos professores e familiares (BRASIL, 2008).

A atuação articulada entre escola, família e AEE favorece a construção de um processo educativo mais eficiente e inclusivo. Quando esses diferentes agentes trabalham de forma colaborativa, aumentam as possibilidades de sucesso na alfabetização e no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. Dessa forma, a inclusão escolar deixa de ser responsabilidade exclusiva do professor e passa a constituir um compromisso coletivo, voltado à promoção da aprendizagem e ao respeito às diferenças (BRASIL, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a Educação Inclusiva e os desafios da alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio da literatura científica, os aspectos relacionados à inclusão escolar e às práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Dessa forma, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados à Educação Inclusiva, à Educação Especial e aos processos de alfabetização.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados estatísticos, valorizando experiências, percepções e processos sociais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores reconhecidos na área da inclusão escolar e da alfabetização, entre eles Mantoan (2015), Sassaki (2010), Freire (1996), Vygotsky (2007), Glat (2018), Beyer (2013) e Soares (2020). Também foram analisados documentos legais que orientam as políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

A análise dos materiais permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de alfabetização inclusiva, bem como estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Educação Inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades. Entretanto, a efetivação desse direito exige esforços contínuos por parte das instituições educacionais, dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade em geral.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais constitui um processo complexo que demanda práticas pedagógicas inclusivas, planejamento flexível e utilização de recursos capazes de atender às especificidades de cada aluno. A aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de maneira uniforme, sendo necessário respeitar os diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

Observou-se que desafios como a insuficiente formação docente, a escassez de recursos acessíveis, as dificuldades de adaptação curricular e as barreiras atitudinais dificultam a efetivação da inclusão escolar em muitas instituições. Tais fatores demonstram a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas, formação profissional e infraestrutura educacional.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou que existem inúmeras possibilidades para promover a alfabetização inclusiva. A utilização de metodologias diversificadas, recursos multissensoriais, tecnologias assistivas, atividades lúdicas e práticas pedagógicas contextualizadas contribui significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho colaborativo entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado. A construção de parcerias fortalece o acompanhamento dos estudantes e amplia as oportunidades de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Conclui-se que a alfabetização inclusiva é plenamente possível quando fundamentada nos princípios da equidade, da valorização da diversidade e do respeito às diferenças individuais. A construção de práticas pedagógicas inclusivas possibilita que os estudantes desenvolvam suas potencialidades, fortaleçam sua autonomia e participem de forma ativa da vida escolar e social.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação dos programas de formação continuada para professores, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, a ampliação do acesso às tecnologias assistivas e a implementação de projetos pedagógicos voltados à promoção da inclusão. Essas ações podem contribuir para tornar a alfabetização mais acessível, significativa e alinhada aos princípios da Educação Inclusiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

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

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

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

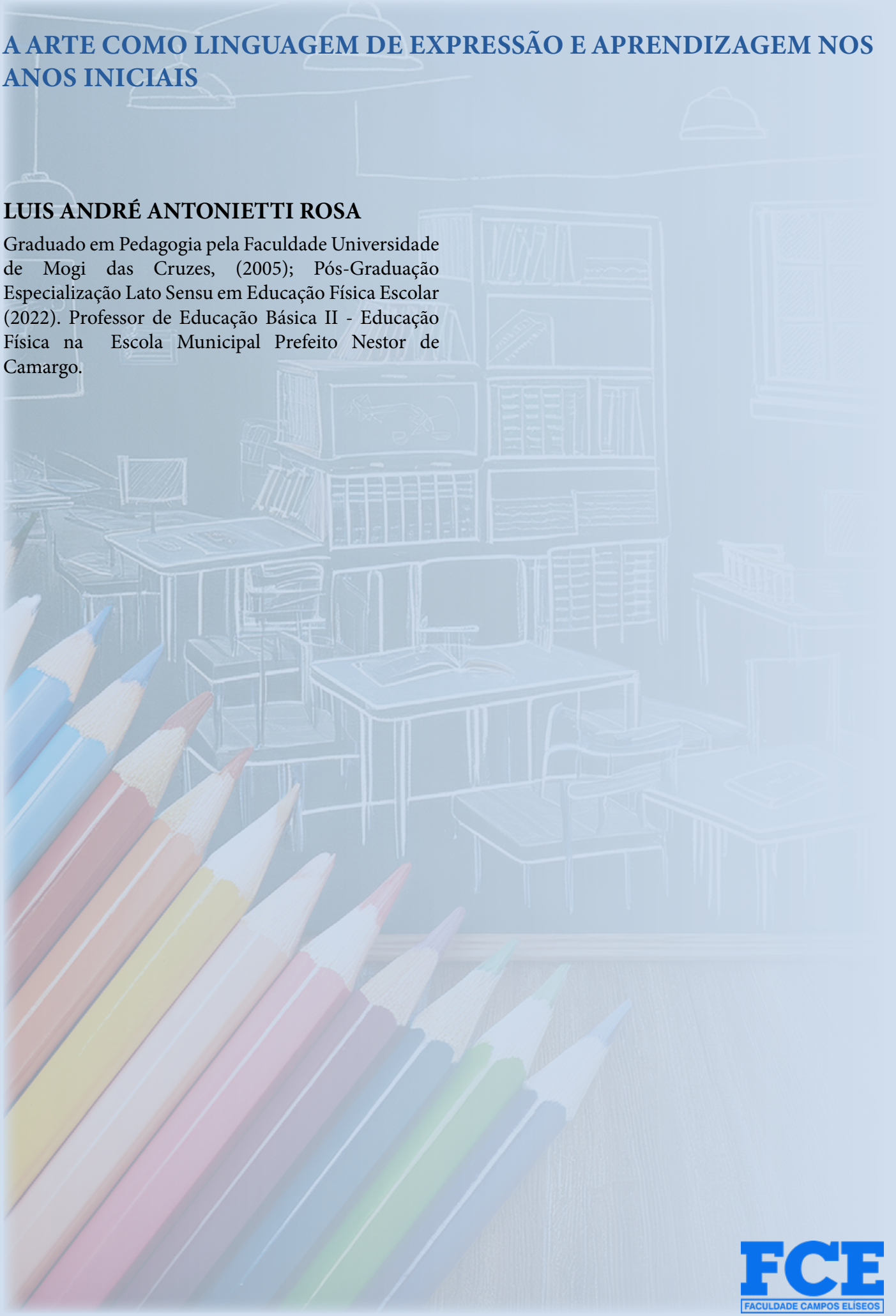
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

LUIS ANDRÉ ANTONIETTI ROSA

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Mogi das Cruzes, (2005); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Educação Física Escolar (2022). Professor de Educação Básica II - Educação Física na Escola Municipal Prefeito Nestor de Camargo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Arte como linguagem de expressão e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens significativas. Busca-se compreender como as experiências artísticas favorecem a formação das crianças, ampliando suas capacidades de criação, comunicação, interpretação e interação social. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel da Arte no ambiente escolar e sua relevância para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e participativas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Barbosa (2014), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2007), Freire (1996), Pillar (2012), Ostrower (2014), entre outros autores que discutem o ensino da Arte e sua relevância para a educação. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao desenvolvimento infantil, à educação artística e aos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma compreensão ampla das contribuições da Arte para a formação dos estudantes. Os resultados evidenciam que as práticas artísticas favorecem significativamente a criatividade, a imaginação, a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a ampliação das capacidades comunicativas das crianças. Observou-se que a participação em atividades artísticas estimula a observação, a concentração, a percepção, a coordenação motora e a capacidade de resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem escolar. Além disso, as experiências com Arte fortalecem a autoestima, promovem a interação social e favorecem a construção da identidade pessoal e cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Arte; Aprendizagem; Expressão; Ensino Fundamental; Desenvolvimento Infantil; Educação Artística.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, constituindo-se como uma importante linguagem de expressão, comunicação e construção do conhecimento nos anos iniciais da Educação Básica.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam diferentes formas de manifestação artística para expressar sentimentos, ideias, emoções e percepções sobre o mundo que as cerca. Nesse sentido, a Arte ultrapassa a dimensão meramente recreativa e assume relevante função educativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e criativo dos estudantes. Por meio das experiências artísticas, as crianças ampliam suas formas de comunicação, desenvolvem a imaginação, fortalecem a autonomia e constroem aprendizagens significativas que favorecem sua formação integral.

As diferentes manifestações artísticas, como desenho, pintura, música, dança, teatro, modelagem e artes visuais, oferecem oportunidades para que os estudantes explorem múltiplas linguagens e ampliem suas capacidades expressivas. Além disso, as práticas artísticas possibilitam a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a construção de uma postura crítica diante das diferentes produções culturais presentes na sociedade. Conforme destaca Barbosa (2014), a Arte deve ser compreendida como uma área do conhecimento capaz de promover reflexão, criatividade e formação cidadã, contribuindo para uma educação mais humanizada e significativa.

A pesquisa também demonstra que a Arte contribui para a construção da autonomia, do pensamento crítico e da valorização da diversidade, favorecendo a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e participativos. As atividades artísticas possibilitam que as crianças expressem suas opiniões, desenvolvam sua capacidade de interpretação e construam novas formas de compreender a realidade. Dessa maneira, a Arte assume papel relevante na promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

É importante ressaltar que a Arte deve ser compreendida como uma área essencial do currículo escolar, capaz de promover experiências educativas significativas e contribuir para a formação integral dos educandos. Sua presença nos anos iniciais do Ensino Fundamental fortalece os processos de aprendizagem, amplia as possibilidades de expressão e comunicação e favorece a construção de conhecimentos de forma criativa, crítica e contextualizada. Assim, investir na valorização das práticas artísticas no ambiente escolar representa uma importante estratégia para o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças e para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e humanizadora.

A Arte também acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos, constituindo uma das principais formas de expressão, comunicação e representação da realidade. Por meio das manifestações artísticas, os indivíduos expressam sentimentos, ideias, valores, culturas e percepções sobre o mundo em que vivem. Ao longo da história, a Arte tem desempenhado papel fundamental na construção das identidades culturais e na transmissão de conhecimentos entre diferentes gerações.

Assim, nesse contexto educacional, a Arte ocupa posição de destaque por possibilitar o desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas. Mais do que uma atividade recreativa ou complementar, ela representa uma linguagem que favorece a expressão, a criatividade, a imaginação e a construção de conhecimentos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais, as experiências artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

A criança utiliza a Arte como uma forma natural de comunicação e interação com o ambiente. Por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da música, da dança e das dramatizações, ela expressa sentimentos, interpreta situações e constrói significados sobre suas experiências. Segundo Vygotsky (2007), a imaginação e a criatividade desempenham papel essencial no desenvolvimento infantil, sendo estimuladas pelas atividades artísticas e pelas experiências culturais vivenciadas pelas crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da Arte como componente curricular obrigatório, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção estética, da criatividade e da capacidade de expressão. Nesse sentido, o ensino da Arte deve proporcionar experiências que permitam aos estudantes criar, apreciar, interpretar e refletir sobre diferentes manifestações artísticas e culturais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além de favorecer a expressão individual, a Arte contribui para o desenvolvimento das competências relacionadas à aprendizagem. As atividades artísticas estimulam a observação, a concentração, a coordenação motora, a percepção visual, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Conforme afirma Barbosa (2014), o ensino da Arte possibilita que os estudantes desenvolvam formas mais amplas de compreender e interpretar o mundo.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter inclusivo das práticas artísticas. A Arte permite que estudantes com diferentes características, habilidades e estilos de aprendizagem participem ativamente das atividades escolares, valorizando suas potencialidades e formas de expressão. Dessa maneira, contribui para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acolhedores e participativos. Diante dessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: de que forma a Arte contribui para a expressão e para a aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste artigo é analisar a Arte como linguagem de expressão e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da Arte para o desenvolvimento infantil, identificar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre o papel das práticas artísticas na formação integral dos estudantes. Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao ensino da Arte, ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem.

A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

De acordo como exposto nas seções anteriores, a arte constitui uma das mais importantes formas de expressão humana, permitindo que sentimentos, ideias, percepções e experiências sejam comunicados por meio de diferentes linguagens.

Desde os tempos mais antigos, as manifestações artísticas têm sido utilizadas para representar a realidade, transmitir conhecimentos, preservar culturas e expressar emoções. No contexto da infância, essa capacidade expressiva assume papel ainda mais relevante, pois a criança encontra nas atividades artísticas possibilidades de comunicar aquilo que muitas vezes não consegue expressar por meio da linguagem verbal.

Desenhos, pinturas, músicas, dramatizações, danças, modelagens e produções visuais representam formas pelas quais a criança interpreta o mundo e constrói significados sobre suas vivências.

Desse modo, a infância é uma fase marcada pela descoberta, pela curiosidade e pela constante interação com o ambiente. Nesse período, a criança busca compreender a realidade por meio da observação, da experimentação e da criação. As experiências artísticas tornam-se importantes instrumentos para esse processo, pois permitem que ela explore diferentes formas de comunicação e desenvolva sua capacidade de representar aquilo que percebe, sente e imagina (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Os autores destacam que (2009), a Arte possibilita que a criança construa conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra interesse por atividades relacionadas à criação artística. Antes mesmo de dominar a escrita, ela utiliza rabiscos, cores, sons e movimentos para expressar emoções e representar elementos de seu cotidiano. Esses registros iniciais não devem ser vistos como simples brincadeiras ou atividades sem finalidade educativa, mas como importantes manifestações do desenvolvimento infantil (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Segundo Pillar (2012), o desenho infantil não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem que revela percepções, sentimentos e formas de pensamento da criança. Ao desenhar, a criança registra suas experiências, organiza suas ideias e atribui significado aos acontecimentos vividos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Muitas vezes, os desenhos representam pessoas, lugares, situações familiares e acontecimentos importantes de seu cotidiano. Por meio dessas produções, é possível compreender aspectos relacionados à sua percepção da realidade, ao seu desenvolvimento cognitivo e à sua forma de interpretar o mundo. Nesse sentido, o desenho constitui uma importante ferramenta de comunicação e expressão infantil (PILLAR, 2012).

Além do desenho, outras linguagens artísticas também desempenham papel relevante na infância. A música, por exemplo, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção auditiva, da memória e da expressão emocional. As cantigas, os jogos musicais e as atividades rítmicas estimulam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo Gainza (1988), a educação musical possibilita experiências que enriquecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, ampliando suas formas de interação com o ambiente (PILLAR, 2012).

A dança e a expressão corporal também constituem importantes formas de comunicação infantil. Por meio dos movimentos, as crianças expressam sentimentos, exploram possibilidades corporais e desenvolvem sua consciência corporal. Essas experiências favorecem a coordenação motora, a socialização e o fortalecimento da autoestima, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (PILLAR, 2012).

Por meio das atividades artísticas, as crianças desenvolvem a capacidade de observação, experimentação e representação. Ao desenhar uma paisagem, modelar um objeto, criar uma pintura ou interpretar uma personagem, elas reorganizam suas experiências e ampliam sua compreensão da realidade. Esse processo favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, competências fundamentais para a aprendizagem e para a resolução de problemas (PILLAR, 2012).

Segundo Vygotsky (2007), a imaginação constitui uma função psicológica essencial para o desenvolvimento humano. O autor destaca que a criatividade não surge de forma espontânea, mas é construída a partir das experiências vividas pelos indivíduos. Quanto maior o repertório de experiências oferecido à criança, maiores serão suas possibilidades de criação. Nesse sentido, as atividades artísticas oferecem oportunidades para que as crianças ampliem suas experiências culturais e desenvolvam novas formas de expressão e pensamento.

A criatividade estimulada pela Arte também contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e capazes de enfrentar desafios. Ao criar uma produção artística, a criança toma decisões, faz escolhas, experimenta materiais e busca soluções para representar suas ideias. Esse processo fortalece sua capacidade de iniciativa, sua confiança e sua autonomia intelectual (PILLAR, 2012).

Além disso, a Arte favorece a construção da identidade. Ao produzir trabalhos artísticos, a criança expressa aspectos de sua personalidade, de sua cultura e de sua forma particular de compreender o mundo. Cada produção artística carrega elementos que refletem suas experiências, seus interesses, suas emoções e seus conhecimentos. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da autoestima e para o reconhecimento de suas capacidades criativas (PILLAR, 2012).

Segundo Ostrower (2014), o processo criativo está intimamente relacionado à construção da identidade, pois permite ao indivíduo atribuir significado às suas experiências e desenvolver formas próprias de expressão. No contexto escolar, a valorização das produções artísticas das crianças fortalece sua autoconfiança e favorece o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmas. Outro aspecto importante refere-se à comunicação de sentimentos e emoções. Muitas vezes, as crianças encontram dificuldades para verbalizar medos, alegrias, inseguranças, frustrações ou expectativas. As atividades artísticas oferecem um espaço seguro para a expressão dessas emoções, contribuindo para o desenvolvimento emocional e para o equilíbrio afetivo. Por meio da Arte, a criança encontra formas alternativas de comunicar aquilo que sente, elaborando experiências e desenvolvendo maior compreensão sobre si mesma (OSTROWER, 2014).

As atividades artísticas também favorecem o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade social. Ao entrar em contato com diferentes manifestações culturais e artísticas, as crianças ampliam sua compreensão sobre outras realidades, valores e modos de vida. Essa experiência contribui para a formação de atitudes de respeito à diversidade e valorização das diferenças culturais (OSTROWER, 2014).

No ambiente escolar, a Arte cria oportunidades para a interação social e para o trabalho coletivo. Projetos de teatro, música, dança e artes visuais estimulam a cooperação, o diálogo e a construção compartilhada de conhecimentos. Essas experiências fortalecem os vínculos entre os estudantes e favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a convivência em sociedade. Além disso, a Arte possibilita que a criança participe ativamente do processo educativo. Diferentemente de metodologias centradas apenas na transmissão de conteúdos, as práticas artísticas colocam o estudante como protagonista da aprendizagem, permitindo-lhe criar, experimentar, investigar e construir conhecimentos de forma significativa (OSTROWER, 2014).

Assim, a Arte constitui uma linguagem fundamental para a infância, possibilitando que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e experiências de maneira criativa, significativa e autêntica. Sua presença nos anos iniciais da Educação Básica favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de aprendizagens mais humanas, participativas e transformadoras (OSTROWER, 2014).

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

As experiências artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Arte amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece competências que influenciam diretamente o desempenho escolar e a formação humana dos estudantes.

No campo cognitivo, a Arte estimula processos relacionados à observação, à percepção, à memória, à atenção e ao raciocínio. Durante a realização de atividades artísticas, as crianças analisam formas, cores, sons, movimentos e diferentes elementos visuais, desenvolvendo habilidades importantes para a construção do conhecimento. Segundo Ferraz e Fusari (2009), a Arte favorece o desenvolvimento do pensamento criativo e da capacidade de interpretação, contribuindo para aprendizagens mais significativas.

As atividades artísticas também estimulam a resolução de problemas. Ao planejar uma produção, escolher materiais ou decidir como representar determinada ideia, a criança exercita a tomada de decisões e desenvolve estratégias para alcançar seus objetivos. Essas experiências fortalecem a autonomia intelectual e ampliam a capacidade de enfrentar desafios.

No aspecto emocional, a Arte oferece oportunidades para a expressão de sentimentos, desejos e experiências pessoais. Conforme destaca Ostrower (2014), o processo criativo permite que o indivíduo organize emoções e atribua significado às suas vivências. Para as crianças, essa possibilidade é especialmente importante, pois favorece o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional.

As práticas artísticas também contribuem para a redução da ansiedade e do estresse, criando momentos de prazer e bem-estar no ambiente escolar. Quando participam de atividades criativas, os estudantes sentem-se mais motivados, confiantes e envolvidos com o processo de aprendizagem. No âmbito social, a Arte favorece a convivência, a cooperação e o respeito às diferenças. Projetos coletivos de teatro, música, dança ou artes visuais estimulam o trabalho em equipe e desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação e à interação social. Durante essas experiências, os estudantes aprendem a ouvir opiniões, compartilhar ideias e valorizar diferentes formas de expressão (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Além disso, a Arte contribui para o desenvolvimento da empatia. Ao entrar em contato com diferentes manifestações culturais e artísticas, as crianças ampliam sua compreensão sobre outras realidades, fortalecendo atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural. Dessa forma, a Arte desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais indispensáveis para sua atuação na escola e na sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2009).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

De acordo com Gainza (1988), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas artísticas representam importantes estratégias pedagógicas para a promoção da aprendizagem. A integração da Arte aos processos educativos favorece a construção de conhecimentos de forma significativa, contextualizada e interdisciplinar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

As atividades de desenho e pintura, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina, habilidade fundamental para a escrita. Ao manipular lápis, pincéis, tintas e outros materiais, as crianças fortalecem os movimentos necessários para a produção gráfica e ampliam sua capacidade de controle motor.

A música também apresenta importantes contribuições para a aprendizagem. Cantigas, jogos musicais e atividades rítmicas favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, da memória e da percepção auditiva. Segundo Gainza (1988), a educação musical contribui para o desenvolvimento global da criança, estimulando capacidades cognitivas e afetivas essenciais para o processo educativo.

O teatro constitui outra importante ferramenta pedagógica. As dramatizações permitem que os estudantes desenvolvam a oralidade, a expressão corporal, a criatividade e a capacidade de comunicação. Além disso, favorecem a compreensão de conteúdos curriculares por meio da representação de situações e personagens (GAINZA, 1988).

As artes visuais possibilitam a exploração de diferentes materiais, técnicas e linguagens. Colagens, esculturas, modelagens e produções tridimensionais ampliam as experiências sensoriais das crianças e estimulam sua criatividade. Essas atividades favorecem a construção de conhecimentos relacionados às formas, aos espaços, às cores e às texturas (GAINZA, 1988).

A interdisciplinaridade também representa uma importante característica das práticas artísticas. A Arte pode ser integrada ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, tornando os conteúdos mais atrativos e significativos. Segundo Barbosa (2014), a Arte deve dialogar com as demais áreas do conhecimento, contribuindo para uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

Além disso, as atividades artísticas favorecem a inclusão escolar. Por meio da Arte, estudantes com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem encontram oportunidades para participar ativamente das experiências educativas, expressando suas potencialidades e desenvolvendo sua autonomia. Assim, as práticas artísticas constituem importantes instrumentos pedagógicos para promover aprendizagens significativas, fortalecer a criatividade e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BARBOSA, 2014).

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ARTE

Para Barbosa (2014), o professor desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Arte, sendo responsável por criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam sua criatividade, ampliem suas formas de expressão e construam conhecimentos por meio das diferentes linguagens artísticas. Sua atuação vai muito além da simples transmissão de técnicas ou conteúdos, envolvendo a mediação de experiências que possibilitam aos alunos explorar, criar, interpretar e refletir sobre as manifestações artísticas presentes em seu contexto social e cultural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o educador deve compreender que a Arte constitui uma importante linguagem de comunicação e expressão infantil. As crianças utilizam desenhos, pinturas, músicas, movimentos corporais e dramatizações para representar suas experiências, sentimentos e percepções sobre o mundo. Nesse sentido, cabe ao professor valorizar essas manifestações e criar um ambiente que incentive a experimentação, a imaginação e a liberdade criativa (BARBOSA, 2014).

O autor ressalta que (2014), o ensino da Arte deve possibilitar que os estudantes produzam, apreciem e contextualizem diferentes manifestações artísticas. Essa perspectiva, conhecida como abordagem triangular, propõe que o trabalho pedagógico contemple a produção artística, a leitura de obras de arte e a contextua-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

lização histórica e cultural das produções. Dessa forma, os alunos ampliam sua compreensão sobre a Arte e desenvolvem uma relação mais crítica e significativa com a cultura.

O professor também exerce papel importante na seleção dos conteúdos e recursos utilizados nas atividades artísticas. É necessário oferecer experiências diversificadas que envolvam diferentes linguagens, como artes visuais, música, dança e teatro, permitindo que os estudantes explorem múltiplas formas de expressão.

Conforme afirmam Ferraz e Fusari (2009), a diversidade de experiências artísticas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da percepção estética. Outro aspecto relevante refere-se à promoção da inclusão. A Arte apresenta grande potencial inclusivo, pois possibilita a participação de estudantes com diferentes características, habilidades e necessidades educacionais. Por meio das atividades artísticas, todos os alunos encontram oportunidades para expressar suas capacidades e participar ativamente do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve adaptar estratégias, recursos e metodologias para garantir a participação de todos os estudantes. A mediação pedagógica também desempenha papel essencial na construção das aprendizagens. O educador deve incentivar a observação, o diálogo, a reflexão e a apreciação das produções artísticas, estimulando os estudantes a atribuírem significado às suas experiências

Segundo Freire (1996), o processo educativo deve promover a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico, princípios que podem ser amplamente desenvolvidos por meio da Arte. Além disso, o professor deve valorizar os processos de criação e não apenas os resultados finais das produções artísticas. Cada desenho, pintura, música ou dramatização representa uma experiência única de aprendizagem e expressão. Ao reconhecer o esforço, a criatividade e a participação dos estudantes, o educador fortalece sua autoestima e contribui para o desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem.

Portanto, o professor constitui elemento fundamental para o sucesso do ensino da Arte, atuando como mediador, incentivador e facilitador das experiências artísticas. Sua atuação contribui para a formação de estudantes mais criativos, sensíveis, críticos e capazes de compreender a Arte como uma importante forma de expressão e construção do conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a Arte como linguagem de expressão e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio da literatura científica, as contribuições das práticas artísticas para o desenvolvimento infantil e para os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Dessa forma, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao ensino da Arte, ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem escolar.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores reconhecidos na área da Arte e Educação, entre eles Barbosa (2014), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2007), Freire (1996), Pillar (2012), Ostrower (2014) e Gainza (1988). Também foram analisados documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da Arte na Educação Básica.

A análise dos materiais permitiu identificar as principais contribuições da Arte para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, bem como compreender sua importância como linguagem de expressão e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, constituindo uma importante linguagem de expressão, comunicação e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que uma atividade complementar, a Arte representa uma forma de construção do conhecimento que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de interpretação da realidade.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que as práticas artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, do teatro e de outras manifestações artísticas, as crianças ampliam suas formas de expressão, fortalecem sua autonomia e desenvolvem competências essenciais para sua formação acadêmica e humana.

Observou-se que a Arte favorece a construção de aprendizagens significativas ao proporcionar experiências concretas, criativas e contextualizadas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem, da percepção estética, da resolução de problemas e do pensamento crítico, habilidades importantes para o sucesso escolar e para a participação na sociedade.

A pesquisa também evidenciou o papel fundamental do professor como mediador das experiências artísticas. Sua atuação possibilita a criação de ambientes acolhedores, criativos e inclusivos, nos quais os estudantes podem explorar suas potencialidades e construir conhecimentos por meio da Arte.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter inclusivo das práticas artísticas. A Arte possibilita que estudantes com diferentes habilidades e necessidades participem ativamente das atividades escolares, favorecendo a valorização da diversidade e a construção de uma educação mais democrática e humanizada.

Conclui-se que a Arte deve ocupar lugar de destaque no currículo escolar, sendo reconhecida como uma área de conhecimento capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral dos educandos. Investir em práticas artísticas de qualidade representa uma importante estratégia para fortalecer a educação e ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação dos projetos de Arte nas escolas, a formação continuada dos professores, a diversificação dos recursos artísticos utilizados em sala de aula e o fortalecimento de práticas interdisciplinares que integrem a Arte às demais áreas do conhecimento. Essas ações podem contribuir para tornar o processo educativo mais criativo, participativo e significativo para os estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Metodologia do ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. P**esquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

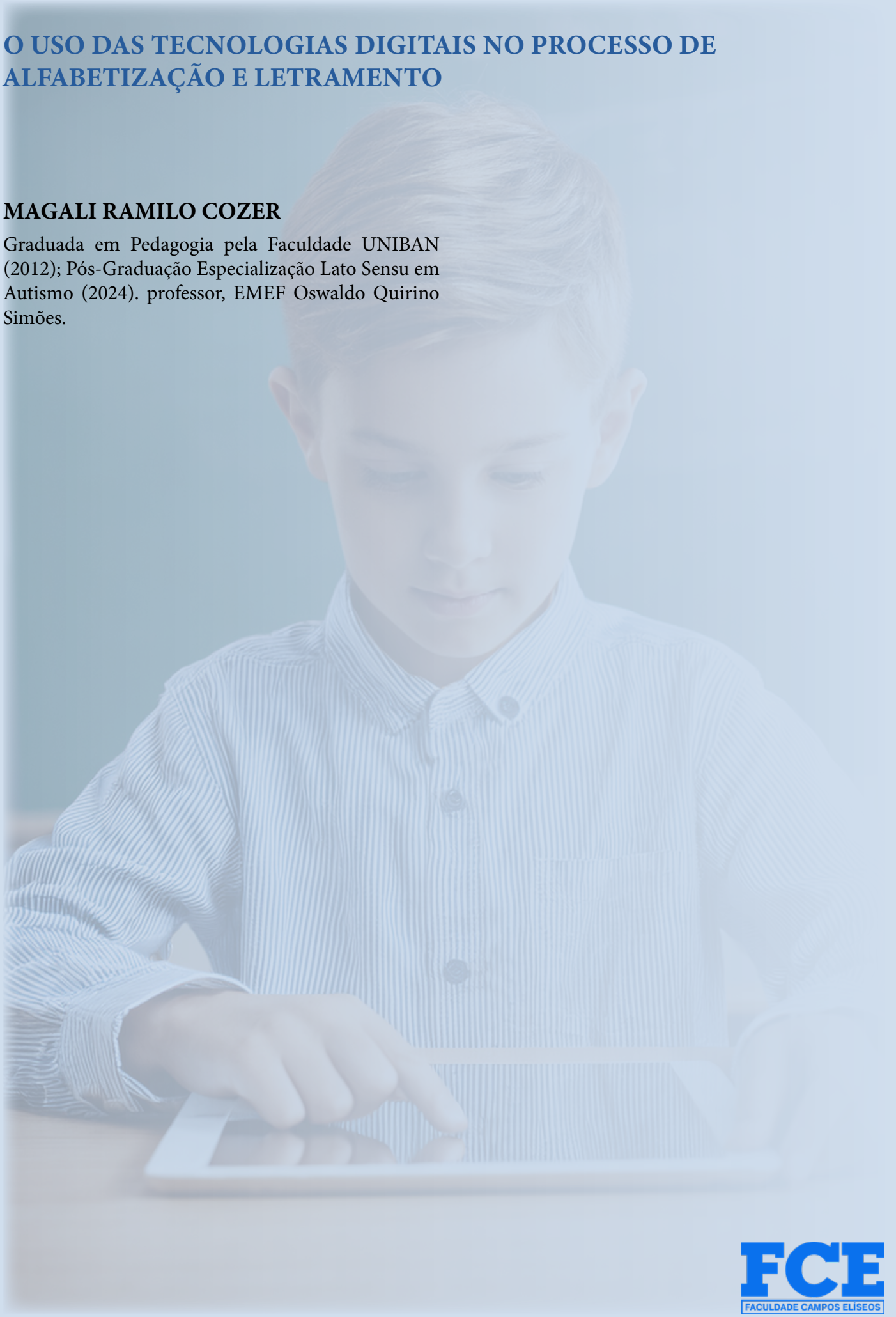
OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



MAGALI RAMILO COZER

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2012); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Autismo (2024). professor, EMEF Oswaldo Quirino Simões.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias digitais para o processo de alfabetização e letramento, destacando suas potencialidades pedagógicas, seus desafios e suas implicações para a prática docente. Busca-se compreender de que forma os recursos tecnológicos podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, ampliar as práticas de letramento e contribuir para a construção de conhecimentos em uma perspectiva alinhada às exigências da sociedade contemporânea. Também se pretende refletir sobre o papel do professor como mediador das aprendizagens e sobre os desafios relacionados à integração das tecnologias no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Soares (2020), Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Freire (1996), Coscarelli (2016), Kleiman (2005) e outros autores que discutem as relações entre educação, tecnologia e linguagem. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais, ao letramento digital e aos processos de alfabetização, possibilitando uma compreensão ampla das contribuições e desafios envolvidos na utilização das tecnologias digitais na educação. Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à leitura e à escrita, favorecem a interação, estimulam a produção textual, fortalecem o protagonismo dos estudantes e contribuem para a construção de práticas de letramento mais significativas e contextualizadas. Recursos como aplicativos educativos, jogos digitais, plataformas interativas, livros eletrônicos, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas possibilitam experiências diversificadas que favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas e o interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Educação; Cultura Digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

De acordo com o exposto do resumo, as tecnologias digitais têm ocupado espaço cada vez mais significativo na sociedade contemporânea, influenciando diferentes formas de comunicação, interação social, produção de conhecimento e acesso à informação.

O avanço da internet, dos dispositivos móveis, das plataformas digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem transformou profundamente a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e constroem conhecimentos. Nesse contexto, a educação também passou por importantes mudanças, exigindo novas práticas pedagógicas capazes de dialogar com as demandas da cultura digital e preparar os estudantes para atuar de forma crítica e participativa em uma sociedade cada vez mais conectada.

No contexto educacional, esses recursos apresentam importantes possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, período em que as crianças constroem as competências relacionadas à leitura e à escrita. A sociedade contemporânea é marcada pela crescente presença das tecnologias digitais nos mais diversos contextos da vida cotidiana.

O avanço da internet, dos dispositivos móveis e das plataformas digitais transformou significativamente as formas de comunicação, produção de conhecimento e acesso à informação. Crianças, jovens e adultos convivem diariamente com recursos tecnológicos que influenciam seus hábitos, comportamentos e formas de interação social. Nesse cenário, a escola passa a enfrentar novos desafios relacionados à formação de indivíduos capazes de utilizar essas tecnologias de maneira crítica, ética e significativa.

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar amplia as oportunidades de acesso à informação, favorece a interação entre estudantes e professores e possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e significativas. Além disso, os recursos digitais oferecem diferentes formas de contato com a linguagem escrita, contribuindo para a formação de leitores e escritores mais autônomos e participativos.

A pesquisa também demonstra que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da colaboração e do pensamento crítico, competências consideradas essenciais para a formação dos cidadãos no século XXI. Além disso, favorecem a ampliação das práticas de letramento ao inserir os estudantes em diferentes contextos de leitura, escrita e comunicação presentes nos ambientes digitais.

Entretanto, os estudos analisados também apontam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar, às desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos e ao uso pedagógico adequado das tecnologias. Esses fatores evidenciam que a efetiva integração das tecnologias digitais ao processo educativo exige investimentos, planejamento pedagógico, formação continuada dos professores e políticas públicas voltadas à inclusão digital.

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais também impactam diretamente os processos educacionais. O ensino e a aprendizagem deixam de ocorrer exclusivamente por meio de recursos tradicionais e passam a incorporar novas linguagens, ferramentas e ambientes virtuais. Segundo Kenski (2012), às tecnologias digitais modificam as formas de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e favorecendo metodologias mais participativas e colaborativas.No contexto da alfabetização e do letramento, as tecnologias digitais assumem papel cada vez mais relevante.

A alfabetização corresponde ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Conforme destaca Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis, que devem ocorrer de maneira integrada para favorecer a formação de sujeitos capazes de compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais.

Segundo Lévy (1999), a cultura digital cria novos espaços de construção do conhecimento, permitindo formas mais dinâmicas e colaborativas de aprendizagem. Nesse contexto, os estudantes deixam de ser apenas receptores de informações e passam a atuar como produtores de conteúdos, participando ativamente dos processos de criação, comunicação e compartilhamento de conhecimentos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além disso, as tecnologias digitais oferecem recursos capazes de tornar a aprendizagem mais atrativa e significativa. Jogos educativos, aplicativos de alfabetização, livros digitais, plataformas interativas e ferramentas multimídia possibilitam experiências diversificadas de leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas e ampliando o interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

Entretanto, a utilização das tecnologias digitais na educação também apresenta desafios. Questões relacionadas à formação dos professores, à infraestrutura tecnológica das escolas, às desigualdades de acesso e ao uso pedagógico adequado dos recursos digitais ainda representam obstáculos para a efetiva integração dessas ferramentas ao processo educativo.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento no contexto escolar contemporâneo?

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições das tecnologias digitais para o processo de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre tecnologia, alfabetização e letramento, identificar as potencialidades pedagógicas dos recursos digitais e refletir sobre os desafios relacionados à sua utilização no ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais, à alfabetização, ao letramento e aos processos de aprendizagem.

Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à leitura e à escrita, favorecem a interação, estimulam a produção textual, fortalecem o protagonismo dos estudantes e contribuem para a construção de práticas de letramento mais significativas e contextualizadas. Recursos como aplicativos educativos, jogos digitais, plataformas interativas, livros eletrônicos, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas possibilitam experiências diversificadas que favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas e o interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

Conclui-se que a integração planejada das tecnologias digitais ao processo educativo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, promovendo aprendizagens mais dinâmicas, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Quando utilizadas de forma crítica, intencional e pedagogicamente orientada, as tecnologias tornam-se importantes ferramentas para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de atuar de maneira autônoma, ética e participativa na cultura digital.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CULTURA DIGITAL

Segundo estudos, as transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas provocaram mudanças significativas nas formas de comunicação, produção do conhecimento e acesso à informação.

Assim, a presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas tem influenciado diretamente as práticas de leitura e escrita, exigindo novas competências relacionadas ao uso da linguagem em ambientes digitais. Nesse contexto, os conceitos de alfabetização e letramento passaram a incorporar novas dimensões, relacionadas às formas contemporâneas de interação com os textos e com os recursos tecnológicos (SOARES, 2020).

Tradicionalmente, a alfabetização é compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a aprendizagem das letras, dos sons e das regras que organizam a linguagem escrita. Entretanto, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar aspectos mecânicos da leitura e da escrita. Segundo Soares (2020), a alfabetização deve estar associada ao letramento, permitindo que os estudantes utilizem a linguagem escrita em práticas sociais reais e significativas.

O letramento refere-se à capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. Trata-se de um processo que envolve o uso funcional da leitura e da escrita para resolver problemas, comunicar ideias, acessar informações e participar da vida em sociedade. Conforme destaca Kleiman

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

(2005), o letramento está relacionado às práticas sociais que utilizam a escrita, ultrapassando os limites da aprendizagem formal do código linguístico.

Com a expansão das tecnologias digitais, surgem novas formas de leitura e escrita que ampliam o conceito tradicional de letramento. Os estudantes passam a interagir com textos multimodais que combinam palavras, imagens, sons, vídeos, animações e hiperlinks. Essa realidade exige o desenvolvimento de competências relacionadas à interpretação crítica das informações e ao uso adequado dos recursos tecnológicos.

Nesse cenário, surge o conceito de letramento digital, compreendido como a capacidade de utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e eficiente para acessar, produzir e compartilhar informações. Segundo Coscarelli (2016), o letramento digital envolve habilidades que permitem ao indivíduo compreender diferentes linguagens presentes nos ambientes virtuais e participar ativamente da cultura digital.

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental convivem diariamente com dispositivos tecnológicos e frequentemente chegam à escola já familiarizadas com celulares, tablets, computadores e aplicativos digitais. Essas experiências fazem parte de sua realidade e influenciam suas formas de aprender e interagir com o mundo. Dessa forma, a escola precisa reconhecer essas mudanças e incorporar práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital (COSCARELLI, 2016).

Segundo Lévy (1999), a cibercultura amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento, favorecendo processos mais colaborativos de aprendizagem. Nesse ambiente, os estudantes deixam de ser apenas consumidores de informações e tornam-se produtores de conteúdos, participando de forma ativa dos processos educativos. Portanto, compreender a relação entre alfabetização, letramento e cultura digital torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às demandas da educação contemporânea e preparar os estudantes para uma participação crítica e consciente na sociedade digital.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais têm assumido papel cada vez mais importante nos processos educativos, oferecendo recursos capazes de enriquecer as experiências de aprendizagem e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. O avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas transformou significativamente a forma como as pessoas produzem, compartilham e acessam informações, influenciando diretamente os ambientes educacionais. Nesse contexto, a escola passou a incorporar novos recursos e metodologias que utilizam as tecnologias digitais como instrumentos de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Quando utilizadas de forma planejada e alinhadas aos objetivos pedagógicos, essas ferramentas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à construção do conhecimento. Para Kenski (2012), às tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como recursos complementares, mas como instrumentos capazes de ampliar as possibilidades educativas, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e colaborativos.

Os recursos digitais disponibilizam diferentes formas de interação com os conteúdos escolares. Aplicativos educativos, plataformas de aprendizagem, jogos pedagógicos, vídeos interativos, livros digitais, podcasts, ambientes virtuais e recursos multimídia oferecem oportunidades para que os estudantes aprendam de maneira mais participativa e significativa. Essas ferramentas possibilitam o acesso a diferentes linguagens e favorecem a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da investigação e da resolução de problemas (KENSKI, 2012).

Segundo Moran (2015), as tecnologias favorecem metodologias ativas que colocam os alunos como protagonistas da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a participar ativamente das atividades, realizando pesquisas, produzindo conteúdos, compartilhando informações e construindo aprendizagens de forma colaborativa. Essa mudança contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.

Entre os recursos mais utilizados no processo de alfabetização destacam-se os aplicativos educativos voltados ao reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sons. Essas ferramentas permitem que os estudantes realizem atividades de forma interativa, recebendo feedback imediato sobre seu desempenho. Além disso, os

recursos digitais possibilitam a personalização das atividades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Essa característica é particularmente importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças apresentam necessidades e níveis de desenvolvimento bastante diversificados (MORAN, 2015).

Os aplicativos educativos também favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, considerada uma das habilidades fundamentais para a alfabetização. Por meio de jogos sonoros, atividades de associação entre letras e sons, formação de palavras e reconhecimento de sílabas, os estudantes desenvolvem competências essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme destaca Soares (2020), a alfabetização envolve a compreensão das relações entre sons e grafias, processo que pode ser potencializado pelo uso adequado das tecnologias digitais.

Os jogos digitais apresentam igualmente grande potencial pedagógico. Ao combinar desafios, recompensas, objetivos e elementos lúdicos, esses recursos aumentam o engajamento dos estudantes e tornam a aprendizagem mais prazerosa. Segundo Prensky (2012), os jogos educativos estimulam a participação ativa dos alunos, favorecem a resolução de problemas e contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para o processo de alfabetização.

Além de promoverem o aprendizado de conteúdos específicos, os jogos digitais desenvolvem capacidades relacionadas à atenção, à memória, ao raciocínio lógico, à tomada de decisões e à persistência diante de desafios. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e para a construção de aprendizagens significativas. Quando integrados ao planejamento pedagógico, os jogos podem transformar a aprendizagem em uma experiência mais motivadora e envolvente (PRENSKY, 2012).

Outro recurso relevante são os livros digitais e as bibliotecas virtuais. Essas ferramentas ampliam o acesso à leitura e possibilitam que os estudantes explorem diferentes gêneros textuais de maneira interativa. Muitos livros digitais apresentam recursos de áudio, animações, ilustrações dinâmicas e atividades complementares que enriquecem a experiência leitora e favorecem a compreensão dos textos (PRENSKY, 2012).

O acesso a bibliotecas virtuais permite que os estudantes tenham contato com uma ampla variedade de obras literárias, informativas e educativas, contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e interessados pela leitura. Segundo Coscarelli (2016), os ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação com os textos, favorecendo novas formas de leitura e construção de significados. As plataformas digitais de aprendizagem também contribuem para a ampliação das práticas de leitura e escrita. Fóruns, blogs, ambientes colaborativos, editores de texto online e ferramentas de produção multimídia possibilitam que os estudantes compartilhem ideias, produzam conteúdos e interajam com colegas e professores em diferentes contextos comunicativos.

Esses ambientes favorecem o desenvolvimento da autoria e estimulam a participação ativa dos estudantes nos processos de construção do conhecimento. Ao produzir textos, comentar publicações, participar de discussões e desenvolver projetos colaborativos, os alunos ampliam suas competências comunicativas e fortalecem suas habilidades de leitura e escrita (COSCARELLI, 2016).

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de aprendizagem colaborativa proporcionada pelas tecnologias digitais. As ferramentas online permitem a realização de atividades em grupo, mesmo quando os participantes estão em locais diferentes. Essa característica favorece a troca de conhecimentos, o desenvolvimento da cooperação e a construção coletiva de soluções para os desafios propostos (COSCARELLI, 2016).

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais favorecem a inteligência coletiva, entendida como a capacidade de construção compartilhada do conhecimento por meio da interação entre diferentes indivíduos. No ambiente escolar, essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a participação dos estudantes nos processos educativos.

Além disso, as tecnologias favorecem a inclusão educacional. Recursos de acessibilidade, como leitores de tela, ampliação de textos, audiodescrição, legendas, sintetizadores de voz e softwares adaptados, ampliam as oportunidades de aprendizagem para estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas ferramentas possibilitam maior participação dos alunos nas atividades escolares e contribuem para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva (COSCARELLI, 2016).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No caso de estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual ou transtornos do neurodesenvolvimento, os recursos digitais podem representar importantes instrumentos de apoio à aprendizagem. Quando utilizados adequadamente, esses recursos favorecem a autonomia, a comunicação e o acesso ao currículo escolar. Outro benefício das tecnologias digitais refere-se à ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem. A aprendizagem deixa de ocorrer exclusivamente dentro da sala de aula e passa a acontecer em diferentes ambientes físicos e virtuais. Os estudantes podem acessar conteúdos, realizar pesquisas, participar de atividades e interagir com professores e colegas em diferentes momentos, tornando o processo educativo mais flexível e contínuo (COSCARELLI, 2016).

Entretanto, para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, torna-se indispensável a atuação do professor como mediador das aprendizagens. Cabe ao educador selecionar recursos adequados, planejar atividades significativas e orientar os estudantes no uso crítico e responsável das tecnologias. Conforme afirma Freire (1996), o ensino deve promover a reflexão, a autonomia e a construção do conhecimento, princípios que permanecem fundamentais mesmo em contextos marcados pela presença das tecnologias digitais.

Dessa forma, as tecnologias digitais constituem importantes ferramentas de aprendizagem, capazes de potencializar os processos de alfabetização e letramento quando utilizadas de maneira crítica, planejada e pedagogicamente orientada. Sua integração ao contexto escolar amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece a participação ativa dos estudantes e contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e competente na sociedade digital contemporânea (FREIRE, 1996).

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com estudos, o uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita. Ao integrar diferentes linguagens e recursos multimídia, essas ferramentas ampliam as experiências dos estudantes com a cultura escrita e favorecem a construção de aprendizagens mais significativas.

Uma das principais contribuições das tecnologias digitais refere-se ao aumento do interesse dos estudantes pelas atividades de leitura e escrita. Os recursos interativos despertam a curiosidade e a motivação, tornando a aprendizagem mais atrativa. Crianças que demonstram resistência às atividades tradicionais muitas vezes participam com maior entusiasmo quando utilizam ferramentas digitais (FREIRE, 1996).

As tecnologias também favorecem a ampliação das práticas de leitura. Por meio da internet, os estudantes têm acesso a uma grande diversidade de textos, como notícias, histórias, poemas, revistas digitais, blogs e conteúdos multimídia. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a ampliação do repertório cultural dos alunos.

No campo da escrita, as tecnologias oferecem oportunidades para a produção de diferentes gêneros textuais. A criação de blogs, histórias digitais, apresentações multimídia e textos colaborativos estimula a autoria e fortalece a capacidade de comunicação escrita. Segundo Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento, princípio amplamente favorecido pelas tecnologias digitais.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Os recursos digitais permitem que os estudantes explorem conteúdos, realizem pesquisas e construam conhecimentos de forma mais independente. Essa autonomia fortalece o protagonismo estudantil e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (FREIRE, 1996).

Além disso, as tecnologias favorecem a aprendizagem colaborativa. Ferramentas digitais possibilitam a realização de atividades em grupo, o compartilhamento de informações e a construção coletiva de conhecimentos. Essas experiências fortalecem habilidades relacionadas à cooperação, à comunicação e ao trabalho em equipe (FREIRE, 1996). Portanto, as tecnologias digitais representam importantes aliadas do processo de alfabetização e letramento, ampliando as possibilidades de acesso à leitura e à escrita e contribuindo para a formação de estudantes mais participativos, críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Segundo Kenski (2012), Embora as tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, sua utilização no ambiente escolar também apresenta desafios que precisam ser considerados pelos profissionais da educação e pelos gestores escolares. A simples presença dos recursos tecnológicos não garante melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário que sua integração ocorra de forma planejada, crítica e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Um dos principais desafios refere-se à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à insuficiência de equipamentos, à falta de acesso à internet de qualidade e à ausência de suporte técnico adequado. Essas limitações comprometem a utilização dos recursos digitais e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Para Kenski (2012), a democratização do acesso às tecnologias constitui uma condição fundamental para que elas possam contribuir efetivamente para a educação.

Outro desafio importante está relacionado às desigualdades sociais e digitais existentes na sociedade. Nem todos os estudantes possuem acesso aos mesmos recursos tecnológicos fora do ambiente escolar. Enquanto alguns convivem diariamente com computadores, tablets e conexão à internet, outros enfrentam dificuldades para acessar conteúdos digitais. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam maior inclusão digital e reduzam as desigualdades educacionais (KENSKI, 2012).

A formação docente também representa um aspecto central nesse debate. Muitos professores não tiveram contato com as tecnologias digitais durante sua formação inicial e, por isso, enfrentam dificuldades para utilizá-las de maneira pedagógica. Conforme afirma Moran (2015), o potencial educativo das tecnologias depende diretamente da capacidade dos professores de integrá-las aos processos de ensino e aprendizagem de forma significativa.

Além do domínio técnico dos recursos, os educadores precisam desenvolver competências relacionadas ao planejamento pedagógico e à seleção de estratégias adequadas para o uso das tecnologias. O desafio não consiste apenas em utilizar equipamentos digitais, mas em criar situações de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (MORAN, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se ao uso excessivo ou inadequado das tecnologias. A utilização indiscriminada de recursos digitais pode gerar dispersão, superficialidade na aprendizagem e dependência tecnológica. Por essa razão, torna-se fundamental que a escola desenvolva ações voltadas para a educação digital crítica, promovendo reflexões sobre o uso consciente, ético e responsável das tecnologias (MORAN, 2015).

A segurança digital também merece atenção especial. O acesso à internet expõe crianças e adolescentes a diferentes riscos, como desinformação, cyberbullying, exposição excessiva de dados pessoais e conteúdos inadequados. Nesse contexto, a escola possui papel importante na formação de cidadãos capazes de utilizar os ambientes digitais com responsabilidade e segurança. Dessa forma, embora as tecnologias digitais apresentam grande potencial para a alfabetização e o letramento, sua utilização exige planejamento, investimento, formação profissional e reflexão constante sobre suas possibilidades e limitações no contexto educacional (MORAN, 2015).

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

A presença das tecnologias digitais no ambiente escolar não diminui a importância do professor; ao contrário, amplia sua responsabilidade como mediador do processo educativo. Em uma sociedade marcada pela abundância de informações, o educador assume papel fundamental na orientação dos estudantes, auxiliando-os na seleção, interpretação e utilização crítica dos conhecimentos disponíveis nos ambientes digitais (FREIRE, 1996).

Segundo o autor (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante na era digital, na qual os estudantes têm acesso a inúmeras fontes de informação. Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos desenvolver autonomia, pensamento crítico e capacidade de análise.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No processo de alfabetização e letramento, o educador desempenha papel essencial na escolha e utilização dos recursos tecnológicos. A seleção de aplicativos, jogos educativos, plataformas digitais e atividades interativas deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes. O uso das tecnologias precisa estar integrado ao planejamento escolar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita.

O professor também atua como mediador das interações estabelecidas nos ambientes digitais. Ao orientar atividades colaborativas, projetos de pesquisa e produções textuais realizadas com auxílio das tecnologias, ele favorece a construção coletiva do conhecimento e fortalece as habilidades comunicativas dos estudantes (FREIRE, 1996).

Outro aspecto importante refere-se à promoção do letramento digital. Além de ensinar a utilizar ferramentas tecnológicas, o educador deve contribuir para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à interpretação crítica das informações, à identificação de fontes confiáveis e ao uso ético dos recursos digitais. Segundo Coscarelli (2016), o letramento digital envolve não apenas habilidades técnicas, mas também capacidades de análise, reflexão e participação responsável nos ambientes virtuais.

A formação continuada dos professores constitui elemento indispensável para o sucesso desse processo. O constante avanço das tecnologias exige atualização permanente dos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências profissionais. Investir na formação docente significa ampliar as possibilidades de utilização pedagógica das tecnologias e fortalecer a qualidade da educação oferecida aos estudantes (COSCARELLI, 2016).

Portanto, o professor permanece como figura central nos processos educativos, atuando como orientador, facilitador e mediador das aprendizagens. Sua atuação é essencial para transformar as tecnologias digitais em ferramentas efetivas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar as contribuições das tecnologias digitais para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais da Educação Básica.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, possibilitando ao pesquisador analisar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Dessa forma, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais, à alfabetização, ao letramento e aos processos de aprendizagem.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), esse tipo de pesquisa busca compreender aspectos da realidade social que não podem ser explicados apenas por dados quantitativos.

O referencial teórico foi construído com base nas contribuições de autores como Soares (2020), Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Freire (1996), Coscarelli (2016) e Kleiman (2005), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre as relações entre educação, tecnologia, alfabetização e letramento. A análise dos materiais permitiu identificar as potencialidades das tecnologias digitais para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os desafios relacionados à sua utilização no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que as tecnologias digitais exercem papel cada vez mais relevante no processo de alfabetização e letramento, constituindo importantes ferramentas para a promoção de aprendizagens significativas nos anos iniciais da Educação Básica.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que os recursos digitais ampliam as possibilidades de acesso à leitura, à escrita e à informação, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Aplicativos educativos, jogos digitais, plataformas de aprendizagem, livros eletrônicos e ambientes colaborativos oferecem oportunidades diversificadas para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a construção do conhecimento.

Observou-se que as tecnologias digitais contribuem para o aumento do interesse dos estudantes pelas atividades escolares, fortalecem a autonomia, estimulam a criatividade e favorecem a participação ativa nos processos de aprendizagem. Além disso, ampliam as práticas de letramento e possibilitam a inserção dos alunos na cultura digital contemporânea.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente, às desigualdades de acesso e ao uso pedagógico adequado dos recursos tecnológicos. Esses aspectos demonstram que a efetiva integração das tecnologias à educação exige planejamento, investimento e formação continuada dos profissionais da educação.

Conclui-se que as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento quando utilizadas de forma crítica, planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Mais do que ferramentas tecnológicas, elas devem ser compreendidas como recursos capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para atuar na sociedade contemporânea.

Como proposta de intervenção, sugere-se o fortalecimento das políticas de inclusão digital nas escolas, a ampliação dos programas de formação docente voltados às tecnologias educacionais e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem os recursos digitais às práticas de leitura e escrita. Essas ações podem contribuir para tornar a alfabetização e o letramento mais significativos, inclusivos e compatíveis com as demandas da cultura digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2015.

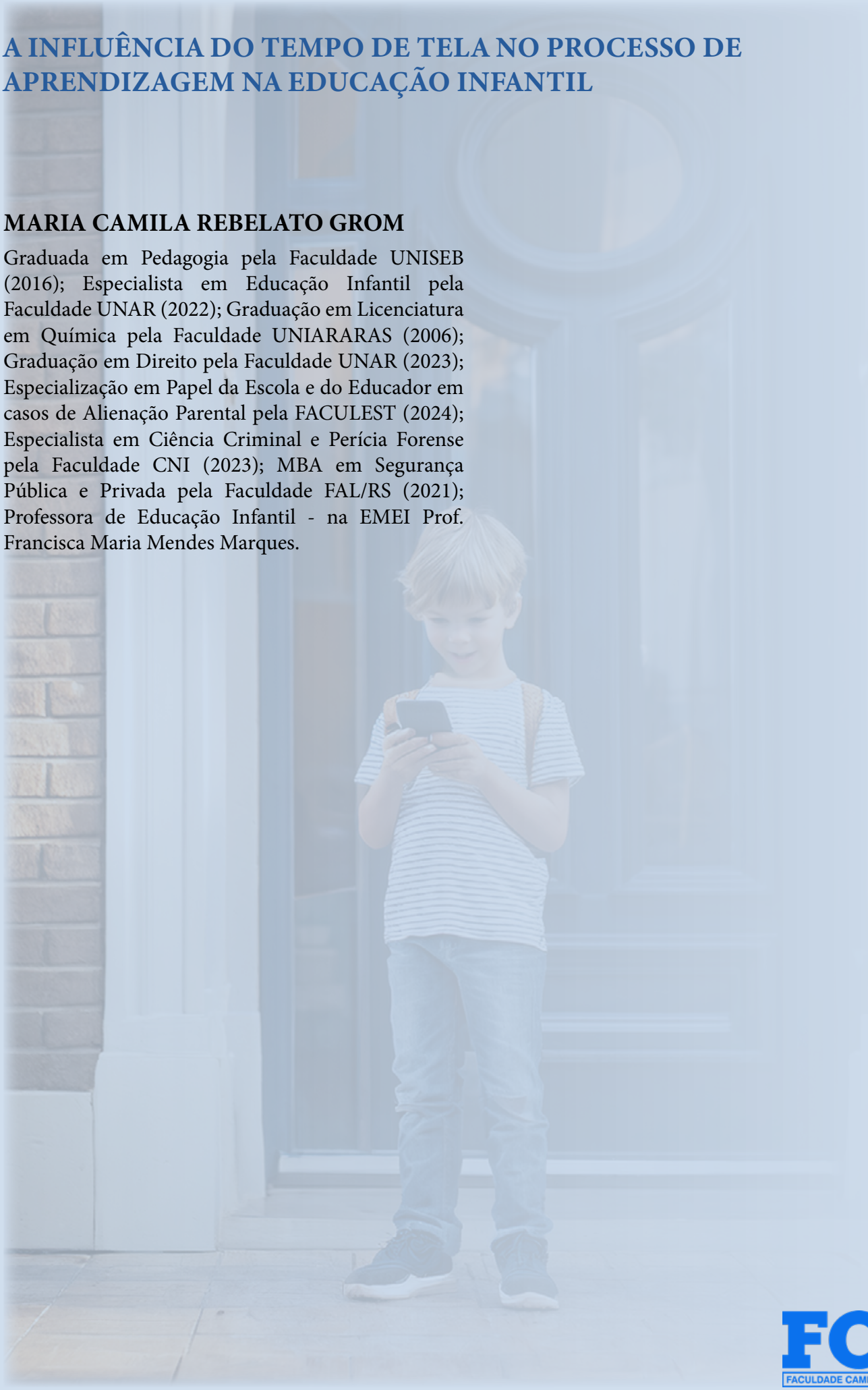
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INFLUÊNCIA DO TEMPO DE TELA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CAMILA REBELATO GROM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISEB (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR (2022); Graduação em Licenciatura em Química pela Faculdade UNIARARAS (2006); Graduação em Direito pela Faculdade UNAR (2023); Especialização em Papel da Escola e do Educador em casos de Alienação Parental pela FACULEST (2024); Especialista em Ciência Criminal e Perícia Forense pela Faculdade CNI (2023); MBA em Segurança Pública e Privada pela Faculdade FAL/RS (2021); Professora de Educação Infantil - na EMEI Prof. Francisca Maria Mendes Marques.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo aborda os impactos do uso excessivo de telas na infância e suas consequências no desenvolvimento pedagógico infantil. Diante do avanço das tecnologias digitais e da presença cada vez mais frequente de dispositivos eletrônicos no cotidiano das crianças, torna-se necessário compreender como a exposição prolongada às telas pode influenciar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral infantil. O estudo evidencia que o uso excessivo de celulares, tablets, computadores e televisores pode comprometer habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, afetando aspectos como atenção, concentração, linguagem, criatividade, interação social e rendimento escolar. Observa-se que a substituição de brincadeiras, atividades físicas e experiências presenciais pelo tempo excessivo diante das telas contribui para prejuízos no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, destaca-se a importância da participação da família e da escola na orientação quanto ao uso consciente e equilibrado das tecnologias digitais, promovendo práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento saudável da criança.

Palavras-chave: Infância; Tela;Excesso;Comprometimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança, sendo marcada por intensas descobertas e aprendizagens. Contudo, diante dos avanços tecnológicos e da popularização dos dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets, computadores e televisores, o uso de telas passou a fazer parte da rotina infantil cada vez mais cedo.

Embora a tecnologia apresenta benefícios quando utilizada de maneira educativa e supervisionada, o uso excessivo tem despertado preocupação entre educadores, famílias e profissionais da saúde, devido aos possíveis impactos negativos no desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, observa-se que a exposição prolongada às telas pode comprometer habilidades importantes, como atenção, concentração, linguagem, interação social, criatividade e desenvolvimento motor, além de influenciar diretamente o desempenho pedagógico e os hábitos de vida infantis.

A substituição de brincadeiras, atividades físicas e interações presenciais pelo tempo excessivo diante de dispositivos eletrônicos pode acarretar prejuízos significativos no processo de aprendizagem e na construção das relações sociais da criança.

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre os limites e as consequências do uso excessivo de telas na infância, bem como compreender o papel da família e da escola na mediação desse processo.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil e pedagógico, destacando estratégias que possam contribuir para um uso mais consciente, equilibrado e saudável das tecnologias digitais no cotidiano das crianças.

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea transformou significativamente a forma como as crianças interagem, aprendem e se desenvolvem.

Desde os primeiros anos de vida, dispositivos eletrônicos como celulares, tablets, computadores e televisores passaram a fazer parte da rotina infantil, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Embora os recursos tecnológicos possam contribuir para o acesso à informação e para práticas pedagógicas mais dinâmicas, o uso excessivo de telas na educação infantil tem gerado preocupação devido às consequências que pode causar no desenvolvimento da criança.

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

O conceito da infância foi modificado tendo em vista o avanço das tecnologias e adequação da sociedade a esta, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI em sua Resolução n. 05/2010, criança é:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12)

Podemos compreender que a criança se reconhece como um sujeito ativo na sociedade. No entanto, esse reconhecimento é construído ao longo do tempo, por meio das oportunidades, vivências e reflexões proporcionadas tanto pela escola quanto pelo convívio social. Nesse sentido, a criança deve ser entendida como um sujeito histórico e social, capaz de produzir cultura e estabelecer interações por meio de diferentes linguagens (MORAES, 2025, p. 13).

Em uma perspectiva mais ampla, observa-se que a história da infância é marcada por períodos de negligência e pela ausência de uma relação efetiva entre infância e sociedade. Segundo Caldeira (2013), durante o século XVII, em vez de buscar a compreensão da criança e de sua infância, era comum impor a ela os modos de pensar e os sentimentos dos adultos.

As crianças eram vistas como “páginas em branco”, sendo moldadas em seu caráter e razão sem que suas vontades e pensamentos fossem considerados (MORAES, 2025, p. 13)

Até o final do século XVIII, as crianças não possuíam uma identidade própria, sendo frequentemente reduzidas à condição de "adultos em miniatura". Nesse contexto, "a mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente ligada ao fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos" (CALDEIRA, 2013, p. 4).

Observa-se que essa concepção esteve relacionada ao pouco interesse em compreender a infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano, o que resultou na escassez de estudos aprofundados sobre o tema (MORAES, 2025, p. 13).

Essas concepções começaram a se transformar a partir dos séculos XIX e XX, período em que se inicia um processo de valorização da criança. O desenvolvimento infantil passa a ser mais observado, deixando de ser visto como uma fase incerta, e a família assume um papel mais atento em relação aos cuidados com a criança, especialmente no que diz respeito à higiene e à alimentação (MORAES, 2025, p. 13).

Nesse sentido, Ariès (1986, p. 12) discute essas mudanças ao destacar que:

> Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (1986, p. 12).

No Brasil, a realidade não se distanciava significativamente do que ocorria em outras partes do mundo. A partir do século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil, tem início a história da educação no país, marcada pela atuação dos jesuítas. Esses religiosos vieram com a incumbência de "civilizar" os povos indígenas por meio dos preceitos do cristianismo, conforme destaca Guimarães (2017, p. 85).

Nesse cenário, a educação estava fortemente vinculada a objetivos religiosos e de dominação cultural, não havendo uma preocupação efetiva com as especificidades da infância. Ainda assim, essa atuação é frequentemente considerada como uma das primeiras formas de assistência à criança no Brasil, embora estivesse centrada mais na catequização e na imposição de valores europeus do que no reconhecimento da criança como sujeito de direitos (MORAES, 2025, p. 14).

As crianças desse período, especialmente órfãs e indígenas, sofreram com o afastamento de suas famílias e com práticas que desconsideram suas especificidades. No caso das crianças indígenas, "foram tratadas pelos colonizadores como indigentes e sem função, visão que determinou a ausência de políticas sociais de atendimento a estas" (GUIMARÃES, 2017, p. 91).

Dessa forma, subentende-se que a formação oferecida a essas crianças não contemplava sua cultura, tampouco preservava seus costumes e tradições.

Os colonizadores portugueses consideravam os aspectos socioculturais presentes no território brasileiro como um entrave à evolução da sociedade, o que serviu como justificativa para a ausência de políticas assistenciais destinadas aos povos indígenas e, inclusive, para a legitimação de práticas como a escravidão.

Assim, a educação e a assistência destinadas à criança brasileira entre os séculos XVI e XVIII ficaram, em grande parte, sob a responsabilidade dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos, a educação dos povos nativos foi significativamente negligenciada, evidenciando o desinteresse do Estado em promover uma formação que respeitasse as particularidades culturais dessas populações (MORAES, 2025, p. 14).

O período colonial e imperial no Brasil (1500–1889) foi marcado pelo abandono da criança por parte da sociedade, que aceitava sua exploração, não reconhecia a infância como uma fase com especificidades próprias e recorria amplamente à utilização da mão de obra infantil. Tal realidade era ainda mais evidente no caso das crianças negras escravizadas, que permaneceram por muito tempo sem qualquer tipo de direito assegurado, tendo algumas garantias apenas com a promulgação da Lei do Ventre Livre (MORAES, 2025, p. 14).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Linhares (2016, p. 36):

> A primeira legislação que tratou de proteger as crianças escravizadas foi instituída em 1871, já no final do período imperial brasileiro. A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, assegura alguns direitos às crianças. A partir dessa lei, os nascidos de mulheres escravizadas seriam considerados livres, estabelecendo o início de um processo gradual de extinção da escravidão pela via da infância, além de proibir a venda de crianças com idade inferior a 12 anos. Tratavam-se de pequenas conquistas para os infantes, que até então não possuíam direitos nem proteção por parte da monarquia ou da sociedade em geral (LINHARES, 2016, p.36).

Nesse período as crianças indígenas, ainda recebiam catequização, a fim de lhes garantir "civilização", e a educação brasileira e a assistência à criança era vista como meio de caridade por grupos religiosos católicos e filantrópicos. Assim, Guimarães (2017, p. 92):

> No período colonial, por sua vez, as peculiaridades em relação à atenção à infância brasileira foram cunhadas no âmbito de fatos como: o legado dos padrões europeus de atendimento à criança; a adoção da roda dos expostos pelo movimento católico para abrigar crianças abandonadas; a instituição pelo governo do pagamento de amas-deleite e criadoras para atender as crianças abandonadas na "roda"; o alto índice de mortalidade infantil devido às condições sanitárias precárias; as crianças brancas ricas do sexo masculino frequentavam os colégios religiosos para aprender latim e bons hábitos, e as negras eram direcionadas ao trabalho escravo; a adoção dos castigos corporais como maneira de educar as crianças, consideradas incompetentes e imperfeitas. Nesta época, a concepção de infância se firmava diferentemente, conforme a condição social e econômica da criança, porém, associada ao trabalho, no caso da criança pobre, fosse ela escrava, órfã ou recrutada pela coroa portuguesa e trazida nas embarcações (GUIMARÃES, 2017, p. 92).

Somente ao final do século XIX, mais especificamente em 1875, a criança brasileira começa a ganhar maior reconhecimento social, com a criação do primeiro jardim de infância no país. Essa instituição foi fundada pelo médico José Menezes Vieira e por sua esposa, Carlota de Menezes Vieira, sendo destinada exclusivamente a crianças do sexo masculino e pertencentes à classe média (GUIMARÃES, 2017, p.93).

surge a educação pré-escolar no Brasil, que tinha como função central cuidar, higienizar e educar a criança, além de transmitir os valores sociais e morais da elite dominante (GUIMARÃES, 2017, p. 93).

Os jardins de infância criados nesse período apresentavam, portanto, um caráter predominantemente elitista, evidenciando que a desigualdade social continuava sendo um fator determinante no desenvolvimento da educação infantil no país (MORAES, 2025, p. 15).

É nesse contexto que surgem as primeiras creches brasileiras, direcionadas principalmente às famílias em situação de vulnerabilidade social, diante da necessidade de um espaço que pudesse acolher essas crianças enquanto suas mães trabalhavam. Essas instituições tinham como objetivo "minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças" (GUIMARÃES, 2017, p. 90).

Dessa forma, observa-se que as creches surgem com um caráter assistencialista e emergencial, voltado à contenção de problemas sociais, enquanto os jardins de infância eram destinados à educação e ao cuidado dos filhos das classes mais favorecidas (MORAES, 2025, p. 15).

No início do século XX, consolidam-se as primeiras instituições pré-escolares no Brasil e, paralelamente, ocorre a expansão do número de creches. Outro movimento de destaque nesse período foi o chamado "movimento higienista", que impulsionou ações voltadas ao aprimoramento das condições de saúde da população e à assistência à infância (GUIMARÃES, 2017, p. 91).

Tal movimento teve grande relevância para o contexto brasileiro, uma vez que contribuiu para a redução significativa das taxas de mortalidade infantil, além de reforçar a importância dos cuidados com a criança em seus primeiros anos de vida (MORAES, 2025, p. 16).

A década de 1930 caracteriza-se pela maior participação do Estado no que se refere à assistência à criança, evidenciada pela criação de instituições como escolas maternais, lactários e jardins de infância, entre outras. Ainda assim, o reconhecimento da criança entre os séculos XIX e XX manteve-se fortemente marcado por um caráter assistencialista, em grande parte relacionado às crises sanitárias enfrentadas pelo país nesse período, que demandam ações voltadas à saúde e à sobrevivência infantil (MORAES, 2025, p. 17).

Até a década de 1950, foram instituídos diversos órgãos e legislações voltados à infância e à adolescência, porém ainda com enfoque predominantemente assistencial. As creches, nesse contexto, localizavam-se majoritariamente em áreas industriais e tinham como principal objetivo o cuidado físico das crianças, com ênfase na higiene e na proteção (MORAES, 2025, p. 17).

Na década de 1980 instaurou-se a educação pré escolar no Brasil através do Programa Nacional de Educação Pré Escolar:

> O programa fundamenta-se na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano, nas precárias condições de vida de grande parte da população infantil brasileira da época e na possibilidade de diminuir os seus efeitos danosos para o desenvolvimento futuro da criança. Recomenda o funcionamento em espaços físicos disponíveis, a participação da comunidade e destaca a alimentação e as ações de saúde como imprescindíveis, e as atividades físicas e artísticas, como basilares para o desenvolvimento da individualidade infantil (GUIMARÃES, 2017, p. 119).

Nota-se que a educação brasileira pré escolar é dada como assistencialista e compensatório, e as etapas de ensino vem, ao longo dos anos, sofrendo com a falta de apoio do Estado e das famílias em âmbito pedagógico, a Educação Infantil, tal como a conhecemos atualmente, começou a se consolidar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir desse marco legal, passou a ser atribuído à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança direitos fundamentais à vida, como educação, saúde, alimentação, lazer, entre outros, além de protegê-la de toda forma de negligência, violência, exploração e discriminação (MORAES, 2025, p. 18).

O artigo 227 da Constituição Federal também fundamentou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069/90. A promulgação do ECA representa um marco histórico na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, ao reconhecê-los como sujeitos de direitos e estabelecer diretrizes para sua proteção integral.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO

A aprendizagem é algo que define o ser humano em sociedade, e o mesmo não ocorre repentinamente, é projetado de maneira física, mental, emocional, cognitiva, social e moral, conforme as experiências que o sujeito adquire tanto em sociedade como no ambiente escolar (MORAES, 2025, p. 20).

O lúdico configura-se como uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, podendo ser caracterizado "por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que atribui ao sujeito que dele participa, além de permitir a aquisição de novos conhecimentos" (REIS; COSTA; SILVA, 2020, p. 65).

Nesse sentido, é importante ressaltar que jogos e brincadeiras não devem ser compreendidos apenas como recursos pedagógicos, sob o risco de esvaziar o verdadeiro sentido do brincar. Jogos e brincadeiras estão diretamente associados ao conceito de ludicidade, o qual, por sua vez, relaciona-se ao lazer, à satisfação e ao prazer. Assim, especialmente na primeira infância, a ludicidade manifesta-se nas experiências de faz de conta, nas interações e na imaginação presentes no brincar (MORAES, 2025, p. 20).

Conforme destacam Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014, p. 16), ela se faz presente "no faz de conta, no brincar, na magia que as coisas têm; com o passar dos anos, está mais relacionada ao jogo".

O brincar faz parte da natureza da criança, estando intrinsecamente ligado à sua essência. O prazer envolvido nessa atividade vai além da simples diversão, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento psicomotor e estimula a aprendizagem. Nesse contexto, a ludicidade desempenha um papel fundamental, pois, por meio das brincadeiras, favorece a construção da personalidade infantil, evidenciando sua relevância no processo educativo (MORAES, 2025, p. 20).

A partir dessa perspectiva, é possível direcionar o olhar para a didática adotada nas instituições escolares. Segundo Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014, p. 17), é fundamental que o professor compreenda a importância de proporcionar brincadeiras significativas, ou seja, de articular os conteúdos pedagógicos às práticas lúdicas, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo. Ainda de acordo com as autoras, é essencial que se

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

transmita à criança a ideia de que, assim como o brincar é prazeroso, o aprender também pode ser uma experiência satisfatória e envolvente.

A Base Nacional Comum Curricular assegura (2017, p. 36) que:

> as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil).

O educador da primeira infância deve compreender que a inserção do lúdico no ambiente escolar não envolve apenas a criança, mas também o próprio professor. Nesse sentido, é fundamental que o docente resgate valores da infância e se permita vivenciar o brincar, reconhecendo que o lúdico está presente na espontaneidade (MORAES, 2025, p. 20).

Como destacam Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014, p. 18), o professor "precisa resgatar valores infantis e aprender a brincar", o que contribui para a aproximação entre educador e criança, permitindo ao docente acessar e compreender melhor o universo infantil.

Além disso, é importante destacar que o lúdico não se restringe apenas a brincadeiras, jogos ou brinquedos. Ele pode englobar diversas "atividades relacionadas ao livre arbítrio, sendo estas de cunho pedagógico, para que as crianças possam usufruir das aprendizagens de forma significativa e que enriqueçam suas habilidades" (REIS, COSTA; SILVA, 2020, p. 66).

Dessa forma, as práticas lúdicas podem extrapolar o espaço da sala de aula, desde que estejam intencionalmente articuladas ao processo de ensino e aprendizagem, mantendo seu caráter significativo e formativo (MORAES, 2025, p. 21)

Segundo Reis, Costa e Silva (2020, p. 62):

> [...] a escola tem a função de incluir na sua proposta pedagógica atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que o lúdico é uma ferramenta indispensável no processo ensino aprendizagem, principalmente em instituições de Educação Infantil. Por intermédio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, a criança vivencia fatos e desenvolve a sua percepção de forma prazerosa através da interação com o professor e com as outras crianças, assim como com o meio em que está inserida (2020, p.62).

A didática assume um papel fundamental na Educação Infantil, sendo indissociáveis os processos de ensino-aprendizagem, a ludicidade e a prática educativa. Esses elementos, articulados, constituem as bases da educação infantil no contexto contemporâneo (MORAES, 2025, p. 22).

Nesse sentido, destaca-se também a importância do acompanhamento realizado pelo educador, que deve ocorrer de forma acolhedora e participativa, favorecendo a construção de vínculos e a confiança da criança. Assim, ao se sentir segura e incentivada, a criança tende a vivenciar seu processo de desenvolvimento de maneira mais positiva, reconhecendo que sua evolução ocorre por meio de seus próprios esforços e conquistas, ainda, a prática pedagógica, quando pautada na ludicidade e em uma didática sensível às necessidades infantis, contribui significativamente para uma aprendizagem mais significativa e integral (MORAES, 2025, p. 23).

O CONHECIMENTO NA VISÃO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget descreve a inteligência humana como a uma construção progressivamente a partir da interação entre fatores inatos e as experiências vividas pelo indivíduo. Dessa forma, o conhecimento não é adquirido apenas de maneira hereditária, mas desenvolvido por meio das relações que a criança estabelece com o ambiente ao seu redor. Assim, os processos de associação, reflexão e adaptação permitem que a criança organize e reconstrua suas aprendizagens continuamente, utilizando as experiências vivenciadas como base para o desenvolvimento cognitivo (MORAES, 2025, p. 25).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Corrobora Teixeira, Lôbo e Duarte (2016, p. 119):

> O ambiente social ao qual a criança é exposta torna-se um agente fundamentalmente co-responsável pelos estímulos e seus potencializadores, seja proporcionando um ambiente desafiador e favorável ao desenvolvimento saudável, ou limitador de experiências indispensáveis ao processo, retardando-o diante das possíveis apreensões (TEIXEIRA et al. 2016, p. 119).

O desenvolvimento intelectual da criança, de acordo com Piaget, ocorre em estágios que acompanham o amadurecimento biológico e as experiências adquiridas ao longo da vida. A partir da observação do crescimento de seus três filhos, o autor estruturou quatro fases do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Neste contexto, destacam-se o estágio sensório-motor e o pré-operacional, por corresponderem às etapas vivenciadas pelo sujeito deste estudo (MORAES, 2025, p. 25).

No estágio sensório-motor, que compreende aproximadamente os dois primeiros anos de vida, a criança ainda não possui capacidade de elaborar conceitos abstratos. Assim, sua compreensão do mundo ocorre por meio das sensações e dos movimentos, percebendo o ambiente e agindo sobre ele. Dessa maneira, as experiências sensoriais e motoras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento inicial da inteligência. Piaget ressalta ainda que as primeiras semanas de vida representam um período de intensa complexidade, devido à grande quantidade de estímulos e informações que a criança passa a receber e organizar continuamente (MORAES, 2025, p. 25).

A primeira fase do estágio sensório-motor é denominada por Jean Piaget como fase dos reflexos, caracterizada pelas respostas automáticas da criança aos estímulos recebidos do ambiente. Nesse período, destacam-se reflexos inatos, como a sucção, que representam as primeiras formas de interação do bebê com o meio. Conforme aponta Angela Maria Brasil Biaggio, essas ações reflexas são essenciais para o desenvolvimento inicial da criança, pois possibilitam a adaptação às experiências vivenciadas (MORAES, 2025, p. 25).

Segundo Piaget, os reflexos não permanecem estáticos, mas evoluem progressivamente a partir das experiências e repetições realizadas pela criança. Assim, cada manifestação reflexa depende das anteriores e contribui para o surgimento de novas formas de comportamento e aprendizagem. Dessa maneira, o desenvolvimento infantil ocorre de forma contínua, sendo construído pela relação entre os estímulos do ambiente e o aprimoramento gradual das capacidades da criança.

Ao completar aproximadamente um mês de vida, iniciando o período entre 1 e 4 meses, o bebê passa a apresentar novos comportamentos e percepções que Jean Piaget denomina de reação circular primária. Essa fase é caracterizada pela repetição de ações que produziram resultados agradáveis ou interessantes para a criança. Assim, o bebê começa a reproduzir determinados movimentos de forma intencional, buscando repetir as sensações obtidas anteriormente (MORAES, 2025, p. 25).

Um exemplo desse comportamento ocorre quando a criança passa a chupar o próprio polegar não mais de maneira acidental, mas por meio da coordenação entre a mão e a boca. Dessa forma, percebe-se que o bebê inicia um processo de organização de suas ações corporais, desenvolvendo gradativamente a coordenação motora e ampliando suas experiências sensoriais. Essas repetições são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois contribuem para a construção das primeiras formas de aprendizagem e adaptação ao ambiente (MORAES, 2025, p. 26).

Biaggio, também exemplifica:

> Se colocamos a mão do bebê em seu rosto, ele pode aplicar o esquema de orientação utilizado quando o bico de mamadeira ou do seio toca em seu rosto. Orienta-se em direção a ele, para sugar. Faz isso com a mão [...]. O bebê então acomoda seus movimentos no sentido de repetidamente levar a mão à boca (BIAGGIO, 2009, p.64).

Segundo Jean Piaget, o comportamento de levar a mão à boca e chupar os dedos não é uma ação hereditária, mas resultado das experiências vivenciadas pela criança nos seus primeiros contatos com o ambiente. Dessa forma, esse hábito surge a partir das experiências de sucção relacionadas à amamentação ou ao uso da mamadeira, evidenciando que o desenvolvimento infantil ocorre pela construção progressiva de novas ações

baseadas em experiências anteriores. Assim, o ato de chupar o dedo representa um aprimoramento das reações já adquiridas pelo bebê ao longo de suas interações iniciais(MORAES, 2025, p. 26).

A partir do quarto mês de vida, aproximadamente entre 4 e 8 meses, Jean Piaget identifica o surgimento das chamadas reações circulares secundárias. Diferentemente das reações circulares primárias, que estão centradas no próprio corpo da criança, nessa nova etapa o bebê passa a direcionar suas ações também para objetos externos. Assim, a criança começa a manipular objetos e repetir comportamentos que produzem resultados interessantes no ambiente ao seu redor. Essas ações demonstram um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo, pois revelam maior interação com o meio externo e o início da compreensão das relações entre suas ações e os efeitos produzidos nos objetos (MORAES, 2025, p. 27).

Nessa etapa do desenvolvimento, Jean Piaget destaca diferenças importantes entre as reações circulares primárias e secundárias. Enquanto as reações primárias estão relacionadas a movimentos centrados no próprio corpo da criança, as secundárias passam a estar voltadas para os efeitos produzidos no ambiente externo. Assim, a ação da criança deixa de ocorrer apenas pelo prazer do movimento corporal e passa a ter como objetivo manter ou repetir um resultado obtido no meio ao seu redor. Dessa maneira, já é possível perceber o surgimento da intencionalidade nas ações infantis (MORAES, 2025, p. 27).

Para exemplificar essa fase, Piaget descreve que a criança passa a agarrar objetos que vê e a levar diante dos olhos aquilo que toca, demonstrando o início de interações físicas mais elaboradas com o ambiente. Essas ações revelam avanços na coordenação motora e na percepção sensorial, permitindo que o bebê explore os objetos ao seu redor de forma mais ativa. Entretanto, segundo o autor, apesar de já agir sobre os objetos, a criança ainda não possui a noção de permanência do objeto, esquecendo-se dele assim que sai de seu campo de visão. Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre gradualmente, acompanhando a ampliação das experiências e interações da criança com o meio (MORAES, 2025, p. 27).

Jean Piaget define como coordenação de esquemas secundários as reações observadas entre o oitavo mês e o primeiro ano de vida da criança. Nessa etapa do desenvolvimento sensório-motor, os comportamentos infantis tornam-se mais organizados e intencionais, demonstrando avanços significativos na construção da inteligência. Diferentemente da fase anterior, em que a criança descobria os objetos e seus efeitos de maneira acidental, nesse período suas ações passam a apresentar objetivos específicos (MORAES, 2025, p. 28).

Assim, a criança começa a coordenar diferentes esquemas de ação para alcançar determinados resultados, utilizando comportamentos já aprendidos como meios para atingir um fim. Dessa maneira, percebe-se o início das ações intencionais, nas quais o bebê passa a planejar suas atitudes para obter aquilo que deseja, como pegar um objeto distante ou remover obstáculos para alcançá-lo. Esse progresso evidencia um importante avanço cognitivo, pois demonstra maior compreensão das relações entre suas ações e os efeitos produzidos no ambiente (MORAES, 2025, p. 28).

A partir do primeiro ano de vida, aproximadamente entre 12 e 18 meses, Jean Piaget classifica as ações da criança como reações circulares terciárias. Nessa fase, observa-se um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo, pois a criança passa a experimentar novas formas de agir sobre os objetos e o ambiente ao seu redor. Nesse período a criança começa a utilizar símbolos mentais e palavras para representar objetos ausentes, demonstrando o início da capacidade de representação mental (MORAES, 2025, p. 29).

Dessa maneira, a criança que anteriormente buscava apenas meios conhecidos para alcançar seus objetivos passa a raciocinar e criar novas estratégias para solucionar situações e explorar o ambiente. A principal diferença entre a coordenação de esquemas secundários e as reações circulares terciárias está justamente na capacidade de inovação presente nesta etapa. Enquanto na fase anterior a criança limitava-se a repetir soluções já aprendidas, agora ela procura experimentar novas ações e descobrir diferentes possibilidades. Assim, o comportamento infantil passa a ser guiado pela curiosidade e pela busca de novas experiências, evidenciando maior desenvolvimento da inteligência e da capacidade de adaptação ao meio (MORAES, 2025, p. 29).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Piaget (2008, p. 250):

> Com efeito, pela primeira vez, a criança adapta-se verdadeiramente às situações desconhecidas, não só utilizando os esquemas anteriormente adquiridos, mas procurando e descobrindo também novos meios. Disso resulta toda uma série de consequências fundamentais no que diz respeito, por uma parte, ao funcionamento da inteligência e, por outra parte, às categorias essenciais do pensamento concreto (PIAGET, 2008, p.250).

As reações observadas entre os 18 e 24 meses de idade são caracterizadas por Jean Piaget como o início do simbolismo, fase que representa a transição do estágio sensório-motor para o estágio pré-operacional. Nesse período, a criança passa a desenvolver a capacidade de utilizar símbolos mentais e palavras para representar objetos e situações ausentes, demonstrando importantes avanços em seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo. Segundo Angela Maria Brasil Biaggio, é nesse momento que a criança começa a utilizar a linguagem e a representação mental de maneira mais evidente (MORAES, 2025, p. 29).

Dessa forma, torna-se perceptível para os adultos que a criança já consegue "raciocinar" antes de agir, uma vez que ela deixa de resolver problemas apenas por meio de ações motoras imediatas e passa a realizar reflexões prévias em busca de soluções. Além disso, o desenvolvimento da fala amplia significativamente suas possibilidades de interação social, modificando suas relações com as pessoas e com o ambiente ao redor. Assim, essa etapa marca um importante avanço no processo de construção da inteligência, pois evidencia o surgimento do pensamento simbólico e da capacidade de representação mental (MORAES, 2025, p. 29).

Para Jean Piaget, essa fase do desenvolvimento é marcada pela capacidade da criança de realizar combinações mentais dos esquemas antes da ação prática. Isso significa que a criança passa a pensar e deduzir mentalmente possíveis soluções para um problema antes de executá-las concretamente. Dessa forma, o pensamento deixa de estar restrito apenas às ações motoras imediatas e passa a envolver processos mentais mais elaborados, demonstrando um importante avanço cognitivo (MORAES, 2025, p. 30).

Em síntese, desde o nascimento, o bebê entra em contato com o mundo por meio dos estímulos recebidos do ambiente e, gradualmente, constrói conhecimentos sobre si mesmo e sobre os objetos ao seu redor. Inicialmente, suas ações são reflexas e pouco coordenadas, mas, ao longo do desenvolvimento, a criança passa a perceber suas capacidades motoras e a agir de forma cada vez mais intencional. Assim, começa a buscar objetos próximos, cria estratégias para alcançá-los e, posteriormente, consegue planejar mentalmente suas ações antes de executá-las. Desse modo, ocorre a integração entre ação mental e ação física, evidenciando o desenvolvimento progressivo da inteligência e da capacidade de adaptação da criança ao meio em que vive (MORAES, 2025, p. 30).

Segundo Biaggio (2009, p.67):

> Nesta fase, a criança já não depende unicamente de suas sensações de seus movimentos, mas já distingue um significador (palavra ou símbolo), daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. O período pré- operatório é também a época em que há uma verdadeira explosão linguística (BIAGGIO, 2009, p.67).

Segundo Angela Maria Brasil Biaggio, uma das principais características do pensamento pré-operacional é o egocentrismo, entendido como a incapacidade da criança de perceber situações a partir do ponto de vista de outras pessoas. Nessa fase do desenvolvimento, a criança tende a interpretar o mundo exclusivamente a partir de suas próprias vontades, sentimentos e percepções, tendo dificuldade em compreender que os outros podem pensar ou desejar algo diferente dela (MORAES, 2025, p. 30).

No caso analisado, percebe-se uma aproximação entre os fundamentos teóricos de Jean Piaget e a vivência concreta da criança, uma vez que Margarida demonstra comportamentos típicos do egocentrismo infantil. Durante os momentos em que assistia televisão, por exemplo, ela não compreendia que outras pessoas também desejavam utilizar o aparelho ou escolher diferentes programas.

Assim, quando o canal era trocado, reagia com birras e insatisfação, evidenciando a dificuldade em considerar os interesses e perspectivas dos demais. Dessa maneira, o comportamento apresentado revela características próprias do estágio pré-operacional, no qual o pensamento ainda está fortemente centrado na própria experiência da criança (MORAES, 2025, p. 31).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Piaget ressalta que estados e transformações, como uma característica do estágio pré-operacional, a criança carrega consigo apenas fato que ela considera primordial, sem levar em consideração o todo. Segundo Biaggio (2009, p. 69-70): "A criança fixa impressões de estados momentâneos, mas não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo coerente e integrado em que leve em conta as transformações que unificam essas partes isoladas".

Por fim, o estágio pré-operacional é caracterizado por representar um período de intensas transformações cognitivas no desenvolvimento infantil. Segundo Angela Maria Brasil Biaggio, essa fase é marcada pela incapacidade da criança de pensar em termos de operações lógicas, o que faz com que muitas situações e tarefas ainda não possam ser resolvidas de maneira organizada e racional. Entretanto, apesar dessas limitações, trata-se de um momento de grande aprendizagem, pois a criança encontra-se em constante processo de observação, exploração e absorção das informações presentes no ambiente ao seu redor (MORAES, 2025, p. 31).

Contudo, o estágio pré-operacional caracteriza-se pelo desenvolvimento ainda instável da linguagem e das percepções, que não apresentam a mesma organização observada nos estágios posteriores descritos por Jean Piaget, a criança tende a concentrar sua atenção apenas em um aspecto da situação, desconsiderando outros elementos importantes, ademais, seu pensamento ainda não possui reversibilidade, isto é, ela apresenta dificuldades em compreender que determinadas ações podem ser desfeitas mentalmente ou analisadas sob diferentes perspectivas. Assim, os julgamentos infantis nessa etapa costumam ocorrer de maneira global e centrada em percepções imediatas, evidenciando que o pensamento lógico ainda está em processo de construção (MORAES, 2025, p. 32).

AUMENTO DO USO DE TELAS NA INFÂNCIA

Os meios tecnológicos inserem-se no cotidiano com o objetivo de facilitar diversos aspectos da vida humana, como a comunicação e o acesso ao conhecimento. É perceptível que a tecnologia exerce um papel central no campo da inovação, promovendo avanços significativos que impactam positivamente a sociedade e contribuem para a melhoria da qualidade de vida. No entanto, ressalta-se que o acesso desigual a essas tecnologias pode intensificar as desigualdades sociais (FREITAS, 2025, p.19).

A educação infantil no século XXI enfrenta diversos desafios em meio à era tecnológica, na qual a presença das novas tecnologias transforma tanto o modo de acesso à informação quanto às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Segundo Almeida, Cantuária e Goulart (2021), o avanço tecnológico trouxe novas demandas para o ensino, tornando essencial a adaptação dos educadores às ferramentas digitais e ao novo perfil de alunos, cada vez mais familiarizados com dispositivos eletrônicos desde a primeira infância. Nesse contexto, a incorporação das tecnologias educacionais na educação infantil requer um olhar atento às suas possibilidades e limitações (FREITAS, 2025, p.19).

Conforme Réus et al. (2023), a resistência ao uso dessas ferramentas está frequentemente relacionada à falta de formação dos profissionais e à ausência de infraestrutura adequada nas instituições de ensino. Dessa forma, a superação desses desafios depende da capacitação contínua dos professores e do investimento em recursos tecnológicos acessíveis, eficientes e capazes de promover uma aprendizagem mais significativa.

Os avanços tecnológicos modificaram a dinâmica do ensino, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e dinâmico. Almeida, Cantuária e Goulart (2021) destacam que os alunos contemporâneos, considerados "nativos digitais", possuem uma relação diferenciada com a tecnologia, o que exige metodologias que dialoguem com essa nova realidade.

Nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e para o aumento do interesse dos alunos pelas atividades escolares. No entanto, essa transformação deve ocorrer de forma planejada e consciente, garantindo que a utilização das tecnologias na educação infantil esteja alinhada às necessidades pedagógicas, ao desenvolvimento infantil e aos objetivos educacionais propostos (FREITAS, 2025, p.19).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para Almeida, Cantuária e Goulart (2021, p.319),

> A tecnologia não é simplesmente ciências aplicada, mas ciência reedificada e impulsionada por instrumentos técnicos conceituais propositalmente instituídos. A tecnologia é sobretudo desafio, inovações onde não se pode ignorá-la. A importância é inquestionável diante de todas as referências colocadas nas páginas anteriores, no entanto, a sua inserção ainda causa certos estranhamentos, devido a diversos fatores. É relevante reconhecer os meios de comunicação, mas saber também das dificuldades que existem nas instituições escolares (ALMEIDA et al. 2021, p 319).

A implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar ainda revela profundas desigualdades. Segundo Réus et al. (2023), enquanto algumas instituições conseguem integrar com êxito os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, outras enfrentam dificuldades estruturais que comprometem o uso eficiente das ferramentas digitais.

Entre os principais desafios estão a falta de infraestrutura adequada, o acesso limitado à internet e a escassez de equipamentos tecnológicos. Essa disparidade evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à universalização do acesso às tecnologias na educação infantil, garantindo condições mais igualitárias de ensino e aprendizagem, além de promover a inclusão digital de alunos e professores. (FREITAS, 2025, p.20)

A pandemia da COVID-19 evidenciou a importância das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, mas também revelou desafios significativos, como a exclusão digital e a dificuldade de adaptação de muitos educadores ao ambiente virtual. Nesse contexto, a formação docente para o uso das tecnologias tornou-se um aspecto central para a superação dessas dificuldades.

De acordo com Réus et al. (2023), a simples disponibilização de equipamentos não é suficiente para transformar a prática pedagógica, sendo necessária a capacitação contínua dos professores para que possam utilizar os recursos digitais de maneira crítica, criativa e eficiente. Além disso, a estrutura das escolas também precisa ser adequada para acolher as novas tecnologias e possibilitar melhores condições de ensino. (FREITAS, 2025, p.20)

Em muitas instituições, a falta de equipamentos adequados e de acesso à internet de qualidade dificulta a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), limitando as possibilidades pedagógicas que poderiam ser exploradas com esses recursos. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica e em políticas públicas voltadas à inclusão digital no ambiente escolar.

A interação entre tecnologia e ensino infantil também deve considerar as especificidades dessa faixa etária, o uso de ferramentas digitais na educação infantil precisa ser planejado de forma a estimular a criatividade, a socialização e o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, evitando a exposição excessiva às telas, que pode comprometer aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Nesse cenário, a mediação dos professores e das famílias é fundamental para garantir que a introdução da tecnologia no ensino ocorra de maneira equilibrada e significativa.

Além disso, o papel do educador é essencial para orientar as crianças no uso adequado das ferramentas digitais, promovendo experiências interativas, enriquecedoras e alinhadas aos objetivos pedagógicos. Assim, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso complementar ao processo educativo, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem quando utilizada de forma consciente e planejada (FREITAS, 2025, p.21).

As novas tecnologias também ampliam as possibilidades de inclusão educacional. Segundo Réus et al. (2023), quando utilizadas de forma adequada, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para que crianças com deficiência se integrem melhor ao ambiente escolar, promovendo maior acessibilidade, participação e interação entre os alunos. Recursos digitais adaptados, aplicativos educativos e ferramentas de acessibilidade tornam o processo de aprendizagem mais inclusivo e favorecem o desenvolvimento das potencialidades de cada criança (FREITAS, 2025, p.21).

Entretanto, a inserção das tecnologias na educação infantil não deve substituir as atividades presenciais, mas sim complementá-las, o aprendizado prático, construído por meio de brincadeiras, interações sociais e experiências concretas, continua sendo essencial para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a tecnologia deve atuar como uma aliada do processo educativo, enriquecendo as práticas pedagógicas sem substituir o contato humano, a ludicidade e as vivências fundamentais para a formação integral da criança (FREITAS, 2025, p. 21).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para este entorno, Réus et al. (2023, p. 149), disserta que:

> A inserção de novas tecnologias nas escolas traz consigo novas formas de ensino e aprendizagem, que fazem com que nós professores venhamos a aprender, reaprender, a se letrar no mundo digital, com isso denota-se, assim, uma mudança de paradigma que deve ser entendida e colocada em prática pelos profissionais da educação, não somente professores, mas pela gestão pedagógica. Com efeito, apenas com um entendimento comum entre a gestão e professores é que a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI pode ser concretizada (RÉUS et al., 2023, p. 149).

A adoção de metodologias ativas, associadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pode contribuir significativamente para um ensino mais dinâmico, participativo e eficiente. Almeida, Cantuária e Goulart (2021) destacam que estratégias como a utilização de jogos educativos, vídeos interativos e plataformas digitais tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo para as crianças, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula (FREITAS, 2025, p. 22).

Entretanto, a rápida obsolescência dos recursos digitais exige dos educadores um esforço contínuo de atualização profissional. Nesse contexto, torna-se essencial a oferta de cursos, formações e treinamentos regulares que possibilitem aos professores acompanhar as transformações tecnológicas e utilizá-las de maneira pedagógica e eficiente no ambiente escolar (FREITAS, 2025, p.23).

Além disso, a parceria entre escola e família representa um fator determinante para o sucesso da implementação das tecnologias na educação infantil. Almeida, Cantuária e Goulart (2021) ressaltam que os pais devem participar ativamente do processo educativo digital, acompanhando, orientando e monitorando as atividades tecnológicas realizadas pelas crianças dentro e fora da escola. Dessa forma, a integração entre educadores e familiares contribui para um uso mais consciente, equilibrado e seguro das tecnologias, fortalecendo o desenvolvimento integral da criança (FREITAS, 2025, p.23).

O planejamento pedagógico é fundamental para que a tecnologia seja incorporada ao ensino infantil de maneira eficiente e significativa, através de objetivos claros para o uso de ferramentas digitais, visando que estes recursos tenham a finalidade pedagógica estruturadas e definidas de acordo com o processo ensino aprendizagem; tendo que a tecnologia não deve ser aplicada como um mero entretenimento, mas como algo enriquecedor as boas práticas educativas, estimulando a participação dos alunos ao desenvolvimento cognitivo, social e criativo na educação infantil (FREITAS, 2025, p.24).

Corrobora Almeida, Cantuária e Goulart (2021, p. 307):

> É importante colocar que as metodologias de ensino avançam e abrem precedente para novas formas de aprender e reaprender. Às mudanças libertam-se das paredes da sala de aula e provoca a descoberta de novas oportunidades. Nesse sentido, os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital (ALMEIDA et al. 2021, p. 307).

A Base Nacional Comum Curricular estabelece diretrizes curriculares fundamentais para a Educação Infantil, incluindo a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Farias, Messias e Schimiguel (2022), os jogos digitais, enquanto recursos tecnológicos educacionais, podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar o ensino e a aprendizagem, inclusive em contextos remotos, proporcionando novas formas de interação, participação e construção do conhecimento.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais desde os primeiros anos da educação básica. Conforme apontam Dos Santos Silva e Lopes (2023), a cultura digital integra as dez competências gerais previstas no documento, orientando as práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, torna-se essencial que a escola promova experiências educativas que possibilitem às crianças o contato consciente e mediado com as tecnologias, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico (FREITAS, 2025, p.25).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Defronte isso, a quinta competência norteia a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira significativa e ética, incentiva a construção de conhecimento e a participação ativa dos alunos na sociedade. Segundo Dos Santos Silva e Lopes (2023, p.4):

> Sobre este tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como quinta competência a ser desenvolvida ao longo da educação básica, o seguinte: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (2017, p. 9), incluindo também o espaço escolar. Neste sentido, a inserção das tecnologias digitais na sociedade moderna demanda novas formas de comunicação (SANTOS et al. 2023).

As tecnologias digitais, quando alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, possibilitam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem infantil. Dos Santos Silva e Lopes (2023) destacam que a utilização das mídias digitais na Educação Infantil deve ocorrer de forma planejada e intencional, garantindo que as crianças assumam um papel ativo e protagonista no processo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores compreendam e explorem as potencialidades dessas ferramentas, utilizando-as como recursos capazes de enriquecer as práticas pedagógicas e favorecer experiências educativas mais significativas (FREITAS, 2025, p.25).

No contexto da Educação Infantil, a BNCC propõe a organização do ensino por meio dos Campos de Experiência, nos quais as crianças exploram, interagem e constroem conhecimentos a partir das vivências com diferentes elementos do ambiente.

Farias, Messias e Schimiguel (2022) ressaltam que os jogos digitais, enquanto tecnologias educacionais, podem contribuir de maneira significativa para esse processo, especialmente no Campo de Experiência Roblox da Roblox Corporation; Terasology da Terasology Project, entre outros, que vieram após seu lançamento, segue a mesma linha de desenvolvimento ou seja, a construção em blocos em todo processo criativo. O interessante é que, além desse, jogos semelhantes permitem fazer certa analogia com o Campo de Experiências: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, definidos na BNCC para a Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular orienta que os professores utilizem recursos tecnológicos digitais para promover experiências que favoreçam a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças. Nesse sentido, a implementação das tecnologias na Educação Infantil exige planejamento cuidadoso e formação contínua dos educadores. A adaptação ao uso de dispositivos digitais deve ocorrer de maneira progressiva, permitindo que os professores explorem diferentes metodologias e desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes estabelecidas pela BNCC. (FREITAS, 2025, p.25)

Além disso, a BNCC destaca a importância da interação social no processo de ensino e aprendizagem, inclusive nos ambientes mediados pelas tecnologias digitais. O uso das mídias na Educação Infantil deve ser acompanhado de estratégias que estimulem a comunicação, a colaboração e a troca de experiências entre as crianças. Quando utilizada adequadamente, a tecnologia pode ampliar as possibilidades de interação e contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, fortalecendo habilidades como empatia, cooperação e participação coletiva (FREITAS, 2025, p.26).

O aprendizado mediado por tecnologias digitais também pode favorecer a personalização do ensino. Segundo Farias, Messias e Schimiguel (2022), a utilização de jogos digitais permite que as crianças avancem em seu próprio ritmo, explorando desafios compatíveis com suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento.

Esse aspecto reforça a importância do planejamento pedagógico na escolha de recursos tecnológicos adequados às habilidades dos alunos, garantindo que as experiências digitais contribuam de maneira significativa para o processo de aprendizagem infantil. O impacto das tecnologias no aprendizado infantil depende diretamente da qualidade da mediação pedagógica realizada pelos educadores.

O papel dos professores é fundamental para garantir que o uso das mídias digitais aconteça de maneira planejada, crítica e alinhada aos objetivos educacionais estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a tecnologia deve ser utilizada como um recurso complementar às práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de experiências significativas de aprendizagem (FREITAS, 2025, p.26).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As tecnologias digitais também possibilitam a criação de ambientes educativos mais interativos, dinâmicos e estimulantes. Dos Santos Silva e Lopes (2023) afirmam que, ao utilizar recursos audiovisuais, aplicativos educativos e jogos digitais, os professores podem tornar o ensino mais envolvente e atrativo para as crianças, favorecendo a participação ativa, a curiosidade e o interesse pelos conteúdos trabalhados. Além disso, esses recursos contribuem para diversificar as metodologias de ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil (FREITAS, 2025, p.26).

Entretanto, a BNCC enfatiza a necessidade de equilibrar o uso das tecnologias com outras práticas pedagógicas essenciais ao desenvolvimento infantil, a introdução das mídias digitais deve ocorrer de forma dosada e consciente, evitando a substituição das atividades presenciais, das brincadeiras, das interações sociais e das experiências concretas fundamentais para a infância. Assim, o uso das tecnologias precisa estar integrado a propostas pedagógicas diversificadas, garantindo às crianças oportunidades amplas e equilibradas de aprendizagem e desenvolvimento integral (FREITAS, 2025, p.27).

De acordo com Farias, Messias e Schimiguel (2022, p.23):

> O uso dos Jogos Digitais na Educação Infantil, de acordo com a nossa concepção, é a de que o jogo se agrega positivamente ao processo de ensino e aprendizagem. É um catalisador que leva a criança a pensar de forma diferente suas relações para com o mundo, ao mesmo tempo, favorece a reorganização dessas relações com os diversos atores do convívio social onde ela está incluída. O Jogo Digital sozinho não abraça a totalidade das necessidades apresentadas nos currículos escolares, entretanto, cabe ao professor à incumbência de definir um espaço adequado que integre os jogos e os processos educacionais tradicionais, favorecendo a construção do conhecimento através de experiências por parte do educando (FARIAS, et al. 2022, p.23).

É importante que os professores avaliem continuamente os impactos das mídias digitais no desenvolvimento das crianças e ajustem suas práticas pedagógicas sempre que necessário, buscando aprimorar os processos educativos e garantir experiências de aprendizagem mais significativas. O uso das tecnologias na Educação Infantil deve estar alinhado aos princípios e valores da Base Nacional Comum Curricular. A integração das mídias digitais precisa ocorrer de maneira planejada, consciente e intencional, assegurando que esses recursos contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e criativos. (FREITAS, 2025, p.27)

Contudo, a BNCC estabelece diretrizes que orientam o uso das tecnologias na Educação Infantil, reforçando a importância da mediação pedagógica, do planejamento adequado e da formação contínua dos educadores. Dos Santos Silva e Lopes (2023) destacam que, ao utilizar os recursos digitais de forma estratégica e equilibrada, é possível enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar experiências educativas mais dinâmicas, interativas e significativas para as crianças. Dessa forma, a tecnologia pode atuar como uma importante aliada da educação, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo e para uma participação mais crítica e consciente na cultura digital (FREITAS, 2025, p.27).

CÉREBRO, TELA E PEDAGOGIA

O percurso natural do ser humano compreende as etapas de nascer, crescer, reproduzir-se e falecer. Durante todo esse processo, o cérebro permanece em constante desenvolvimento e transformação, passando por um fenômeno denominado plasticidade cerebral. A plasticidade cerebral representa a capacidade do cérebro de adaptar-se às experiências, aos estímulos e às aprendizagens vivenciadas ao longo da vida, sendo um aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor do indivíduo (CORREA, 2024, p. 22).

A Neurociência aponta que os primeiros dois anos de vida correspondem ao período de maior plasticidade cerebral do indivíduo. Nessa fase, o cérebro apresenta elevada capacidade de desenvolvimento e adaptação, sendo intensamente influenciado pelos estímulos recebidos do ambiente. O Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, afirma que, "nesse período, o desenvolvimento cerebral ocorre em alta velocidade: as células cerebrais podem fazer até 1.000.000 de novas conexões neuronais a cada segundo – uma velocidade única na vida" (CORRÊA, 2024, p. 22).

Esse processo demonstra a importância das experiências vivenciadas na primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança (CORRÊA, 2024, p. 22).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para compreender melhor o funcionamento cerebral diante dos estímulos ambientais, torna-se relevante recorrer aos conhecimentos da Neurociência, campo científico que estuda o Sistema Nervoso Central (SNC) com o objetivo de compreender a estrutura, o funcionamento cerebral e os processos relacionados à aprendizagem, à memória, às emoções e ao comportamento humano. Dessa forma, a Neurociência contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a elaboração de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades das crianças (CORRÊA, 2024, p. 22).

Cada ano, mês, dia e instante são fundamentais para o processo de desenvolvimento integral da criança. Para Jean Piaget, o conhecimento é construído por meio das interações entre o organismo e o meio (Cavicchia, 2010), ou seja, a aprendizagem depende das experiências vivenciadas pela criança ao longo do tempo. Nesse sentido, o desenvolvimento infantil ocorre de forma gradual e contínua, sendo influenciado pelos estímulos ambientais, pelas relações sociais e pelas vivências proporcionadas durante a infância.

Portanto, antes de investigar como o cérebro pode ser impactado pelo uso excessivo de telas na infância, torna-se necessário compreender aspectos relacionados à anatomia do cérebro humano e aos estágios do desenvolvimento infantil, essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos no desenvolvimento da criança, bem como dos fatores que podem influenciar sua aprendizagem, comportamento e desenvolvimento cognitivo, emocional e social (CORRÊA, 2024, p. 22).

No cérebro, os neurônios são as principais células responsáveis pela transmissão de sinais elétricos e químicos ao longo do sistema nervoso. Cada neurônio é constituído por três partes principais: os dendritos, responsáveis por receber os estímulos provenientes do ambiente ou de outras células nervosas; o corpo celular, onde se localizam o núcleo e a maior parte das organelas; e o axônio, estrutura encarregada de conduzir o impulso nervoso até outros neurônios ou células-alvo.

A comunicação entre os neurônios ocorre por meio das sinapses, regiões especializadas nas quais os sinais são transmitidos com o auxílio de substâncias químicas denominadas neurotransmissores. Esse processo é fundamental para o funcionamento do cérebro, permitindo a realização de atividades relacionadas à aprendizagem, memória, emoções, movimentos e demais funções cognitivas e comportamentais do ser humano (CORREA, 2024, p. 22).

De acordo com Relvas (2011) (apud Grossi et al, 2014, p. 30): "o processo de aprendizagem do cérebro está na neurociência celular, destacando neste processo a importância dos neurônios, que têm como função básica receber, processar e enviar informações".

O conhecimento sobre a estrutura cerebral e suas funções é fundamental para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da capacidade de aprendizagem, especialmente no que diz respeito às crianças. Na perspectiva de Jean Piaget, destaca-se a importância do termo "conhecer", compreendendo o conhecimento como resultado das interações entre o organismo e o meio; o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio do processo de adaptação, que envolve os mecanismos de assimilação e acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações aos conhecimentos já existentes, enquanto a acomodação consiste na modificação das estruturas cognitivas diante de novas experiências e aprendizagens. Dessa forma, o conhecimento é construído continuamente pelo indivíduo a partir de suas vivências e interações com o ambiente (CORRÊA, 2024, p. 23).

De acordo com Jean Piaget é relevante por abordar as diferentes fases do desenvolvimento infantil até o início da adolescência, evidenciando como ocorre a construção do conhecimento ao longo da vida. Nesse contexto, observa-se que, nos primeiros anos da infância, aproximadamente até os seis anos de idade, a criança explora o mundo por meio dos reflexos, dos movimentos e das experiências sensoriais. Inicialmente, reconhece a própria mão e a leva à boca, passando posteriormente a explorar objetos do ambiente da mesma maneira.

Essas ações fazem parte do estágio sensório-motor, no qual a criança desenvolve a percepção e a compreensão do mundo por meio das interações concretas com o meio. Gradualmente, ocorre a transição da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, fase em que a criança começa a desenvolver a linguagem, a imaginação e a capacidade de representar mentalmente objetos, pessoas e situações (CORREA, 2024, p. 23)

Para tanto, o avanço das tecnologias vem gerando a sensação de que o cérebro humano se desenvolve rapidamente, tornando as crianças mais inteligentes devido que estas conseguem acompanhar as novas tecnologias, no entanto, isso não é verdade (CORRÊA, 2024, p. 23).

Foi evidenciado que o tempo excessivo de exposição às telas para fins recreativos pode "atrasar a maturação anatômica e funcional do cérebro em várias redes cognitivas relacionadas à linguagem e à atenção". Segundo Michel Desmurget (2020), atividades como práticas escolares, música, esportes e interações sociais demandam maior participação cerebral e possuem um potencial muito mais significativo de estruturação e nutrição do cérebro quando comparadas ao uso excessivo das telas. Nesse sentido, experiências concretas e diversificadas são fundamentais para favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ademais, o uso de telas aumentou consideravelmente durante a pandemia da COVID-19, intensificando a exposição das crianças aos dispositivos digitais. Conforme aponta Desmurget (2020), esse uso excessivo pode representar um dos fatores associados aos impactos negativos observados na chamada "geração digital". Estudos indicam que o aumento do tempo dedicado à televisão, videogames e outros dispositivos eletrônicos pode contribuir para a redução do desempenho cognitivo e do quociente de inteligência (QI), afetando áreas importantes do desenvolvimento infantil, como linguagem, atenção, concentração, memória e repertório cultural. Como consequência, esses fatores podem refletir diretamente no baixo rendimento acadêmico e nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças (CORRÊA, 2024, p. 23).

O cérebro humano pode passar por diversas mudanças em sua estrutura e funcionamento ao longo da vida, especialmente a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Segundo Michel Desmurget (2020), "algumas regiões do cérebro se especializam, algumas redes são criadas e fortalecidas, outras se perdem, algumas se tornam mais densas e outras mais finas".

Essas transformações estão diretamente relacionadas ao processo de plasticidade cerebral, que permite ao cérebro adaptar-se aos estímulos recebidos do ambiente, às aprendizagens e às interações sociais. Nesse sentido, as experiências vividas durante a infância exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental, tornando fundamental a oferta de estímulos saudáveis e adequados para o desenvolvimento integral da criança (CORRÊA, 2024, p. 24)

De acordo com Amthor (2017, p. 388): "a atividade do sistema nervoso causa mudanças nos pesos sinápticos que medem mudanças no comportamento. Estímulos do ambiente externo e fontes internas como o feedback sensorial disparam essas mudanças de atividade"

Os responsáveis pelas crianças, muitas vezes, oferecem dispositivos eletrônicos como forma de distração, entretenimento ou até mesmo para lidar com momentos de dificuldade no cotidiano, sem compreender plenamente os impactos que o uso inadequado e excessivo das telas pode causar no desenvolvimento infantil. Quando o tempo recomendado de exposição é ultrapassado, podem surgir consequências significativas para a saúde física, emocional, social e cognitiva das crianças. Entre os possíveis efeitos do uso excessivo de telas estão dificuldades de concentração, atrasos no desenvolvimento da linguagem, prejuízos na memória, alterações no sono, redução das interações sociais, irritabilidade, sedentarismo e baixo rendimento escolar. Além disso, o excesso de estímulos digitais pode comprometer experiências essenciais para a infância, como brincadeiras, atividades motoras, convivência familiar e interações presenciais, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (CORREA, 2024, p. 24).

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2022), estudos apontam recomendações específicas para o uso de telas durante a infância e a adolescência. Para crianças de até dois anos, o recomendado é evitar a exposição às telas; entre dois e cinco anos, o tempo deve ser limitado a, no máximo, uma hora por dia; de seis a dez anos, entre uma e duas horas diárias; e, dos onze aos dezoito anos, entre duas e três horas por dia. Essas orientações têm como objetivo preservar o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças e adolescentes, evitando prejuízos relacionados ao uso excessivo de dispositivos digitais (CORREA, 2024, p. 24).

Além disso, ressalta-se que o uso de telas na infância e adolescência deve ocorrer sob supervisão dos responsáveis, que precisam estar conscientes de que o ciberespaço pode oferecer tanto ambientes educativos e enriquecedores quanto conteúdos inadequados e situações de risco. Nesse sentido, o acompanhamento familiar é essencial para orientar o uso seguro, equilibrado e consciente das tecnologias digitais, promovendo expe-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

riências positivas e protegendo crianças e adolescentes de possíveis impactos negativos associados ao ambiente virtual. (CORRÊA, 2024, p. 24)

Conforme o estudo de Oliveira et al., (2021, p. 10):

> o desenvolvimento das habilidades motoras finas entre crianças que usavam tablets com aquelas que faziam atividades motoras finas no contexto real. Os pesquisadores encontraram que a precisão motora fina e a destreza manual melhoraram em crianças que não usaram o tablet se comparadas com aquelas que usaram. Os autores usaram como justificativa o fato de que ações na vida real (como agarrar objetos, desenhar e manusear) envolvem maior força muscular, coordenação e destreza em relação às atividades motoras finas no tablet (OLIVEIRA el al. 2021, p.10)l

O desenvolvimento motor infantil ocorre por meio da interação da criança com o ambiente, sendo fundamental para a aquisição de habilidades relacionadas à locomoção, à manipulação de objetos e ao equilíbrio postural. Nesse processo, experiências corporais, brincadeiras e atividades físicas desempenham papel essencial no aprimoramento das capacidades motoras e no desenvolvimento integral da criança. Entretanto, o aumento do tempo de exposição às telas tem reduzido a prática de atividades físicas e interações motoras, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento motor infantil (ROCHA et al., 2022).

De acordo com a revisão realizada por Oliveira et al. (2021), o tempo excessivo de exposição aos dispositivos eletrônicos está diretamente relacionado à diminuição da prática de atividades motoras fundamentais, como correr, pular, brincar e manipular objetos. Crianças que passam mais tempo em frente às telas tendem a apresentar menor desenvolvimento motor quando comparadas àquelas que possuem uma rotina mais ativa e diversificada. Dessa forma, o incentivo às brincadeiras, às atividades ao ar livre e às experiências corporais torna-se indispensável para promover o desenvolvimento saudável das habilidades motoras na infância (CORRÊA, 2024, p. 25).

Destarte Oliver et al.:

> A substituição da "infância tradicional pela eletrônica" de forma desequilibrada e inadequada favorece o desenvolvimento e evolução de condições patológicas como: obesidade, isolamento social, dores musculares, problemas posturais, déficit de atenção, depressão, enxaqueca, hiperatividade, aceleração da sexualidade, diminuição do rendimento escolar, dessensibilização dos sentimentos e favorecimento à vícios (tabagismo, alcoolismo). É importante salientar que atraso no cognitivo, na linguagem, atrasos sociais e descontrole emocional, além de comportamentos agressivos, ansiosos e alterações do sono são prejuízos associados ao excesso de exposição a telas na primeira infância (ARANTES; MORAIS, 2021).

A coordenação motora fina está relacionada aos movimentos precisos realizados pelas mãos e pelos dedos, como escrever, desenhar, recortar e manipular pequenos objetos. Já a coordenação motora global envolve habilidades mais amplas, relacionadas ao equilíbrio, à locomoção e ao controle do corpo no espaço, como correr, pular e manter a postura corporal. O desenvolvimento dessas habilidades depende das experiências motoras vivenciadas pela criança ao longo da infância (CORREA, 2024, p. 25).

Dados coletados por Oliveira et al. (2021) indicam que 75% das crianças entre dois e três anos de idade excedem o tempo recomendado de exposição às telas, fator que pode comprometer a consolidação de importantes habilidades motoras. O excesso de tempo diante de dispositivos eletrônicos reduz as oportunidades de brincadeiras ativas, exploração do ambiente e realização de movimentos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Diante disso, a Organização Mundial da Saúde recomenda que crianças menores de dois anos não tenham contato com telas e que aquelas entre dois e cinco anos limitem seu uso a, no máximo, uma hora por dia. Essas orientações buscam incentivar hábitos mais saudáveis e garantir que as crianças tenham oportunidades adequadas para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional por meio de atividades lúdicas, interações presenciais e experiências corporais diversificadas (CORREA, 2024, p. 25).

A luz azul emitida pelas telas pode interferir na regulação do sono infantil, impactando diretamente a disposição das crianças para a realização de atividades motoras no dia seguinte. A exposição excessiva aos dispositivos eletrônicos, especialmente no período noturno, pode dificultar a produção de melatonina, hormônio responsável pela regulação do sono, comprometendo a qualidade do descanso. Como consequência, a privação

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

de sono reduz a energia e a disposição necessárias para que a criança explore o ambiente, participe de brincadeiras e execute movimentos coordenados fundamentais para o seu desenvolvimento (CORRÊA, 2024, p. 26).

Além disso, a substituição de atividades motoras por interações digitais pode afetar negativamente o desenvolvimento da musculatura infantil. Crianças que permanecem longos períodos em frente às telas tendem a apresentar menor desenvolvimento da musculatura axial e apendicular, responsável pela sustentação postural, equilíbrio e movimentação corporal. Esse cenário pode ocasionar prejuízos relacionados à postura, à força muscular e ao desenvolvimento motor ao longo do crescimento, reforçando a importância de incentivar brincadeiras ativas, atividades físicas e experiências corporais diversificadas durante a infância (CORREA, 2024, p. 26).

Reverbera Rocha et al., (2022,p.7) que:

> Apesar dos diversos efeitos negativos do uso exagerado de telas por crianças, cuidadores de crianças com atrasos do neurodesenvolvimento ou dificuldades emocionais e comportamentais tendem a usar mais tais dispositivos eletrônicos no intuito de acalmar as crianças quando estão chateadas, fato que pode contribuir para perpetuar déficits no desenvolvimento (Lin et al., 2019). Em consonância a tal fato, Aishwariya et al. (2018) afirmam que o alto tempo de exposição diário à tela, provavelmente, afeta mais ainda os desafios já existentes na vida das crianças diagnosticadas com TEA e TDAH, principalmente academicamente, visto que um maior tempo diário de tela está associado a uma menor duração do sono. Todavia, atualmente, a exposição média do tempo de tela dessas crianças é maior do que a quantidade recomendada. Desse modo, para amenizar tais consequências é importante que os médicos perguntem sobre a exposição ao tempo de tela e hábitos de sono para fornecer orientação adequada e que os pais sejam informados sobre os efeitos negativos da exposição excessiva às telas em crianças (ROCHA et al , 2022, p.7).

Crianças que participam regularmente de atividades motoras estruturadas, como dança, esportes e brincadeiras corporais, demonstram melhor desempenho em testes de coordenação motora quando comparadas àquelas que passam mais tempo em frente às telas. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento do equilíbrio, da agilidade, da coordenação motora fina e global, além de favorecerem aspectos sociais, emocionais e cognitivos importantes para a infância (CORREA, 2024, p. 26).

O equilíbrio entre o uso das tecnologias e a prática de atividades motoras é essencial para garantir um desenvolvimento infantil saudável. Nesse contexto, estratégias como incentivar caminhadas, brincadeiras ao ar livre, jogos que envolvam movimento e experiências corporais diversificadas podem minimizar os impactos negativos do uso excessivo das telas. Dessa forma, torna-se fundamental que famílias e escolas promovam hábitos mais ativos e equilibrados, estimulando as crianças a explorarem o ambiente, interagirem socialmente e desenvolverem suas habilidades motoras de maneira integral. (CORRÊA, 2024, p. 26).

A combinação entre brincadeiras ativas e a supervisão adequada do uso de telas pode contribuir significativamente para um crescimento mais saudável das crianças. As atividades lúdicas que envolvem movimento favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, além de estimularem a criatividade, a interação social e a autonomia infantil. Ao mesmo tempo, o acompanhamento dos responsáveis quanto ao tempo e ao conteúdo acessado nas telas é essencial para evitar os prejuízos associados ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos (CORRÊA, 2024, p. 27).

O ambiente familiar exerce um papel determinante na formação dos hábitos infantis e no desenvolvimento das crianças. Crianças que observam seus pais ou responsáveis envolvidos em atividades físicas, brincadeiras e hábitos saudáveis tendem a reproduzir comportamentos semelhantes, reduzindo naturalmente o tempo de exposição às telas. Nesse sentido, a família atua como referência importante na construção de rotinas equilibradas e na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral infantil (CORRÊA, 2024, p. 27).

Os estudos analisados demonstram que o uso excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento motor das crianças, afetando habilidades fundamentais como equilíbrio, coordenação motora e força muscular. Além disso, o excesso de tempo diante dos dispositivos eletrônicos contribui para o sedentarismo e reduz as oportunidades de participação em atividades físicas e brincadeiras essenciais para a infância (CORREA, 2024, p. 27).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma, a regulação do tempo de exposição às telas, aliada ao incentivo à prática de atividades físicas, brincadeiras ao ar livre e experiências corporais diversificadas, torna-se fundamental para garantir um desenvolvimento saudável na primeira infância. A participação ativa da família e da escola nesse processo é indispensável para promover hábitos equilibrados e favorecer o crescimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (CORREA, 2024, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso excessivo de telas na infância pode trazer impactos significativos para o desenvolvimento infantil e pedagógico, especialmente quando ocorre de forma desregulada e sem acompanhamento adequado. Os estudos analisados evidenciam que a exposição prolongada aos dispositivos eletrônicos pode comprometer habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de influenciar negativamente a atenção, a concentração, a linguagem, a criatividade e o rendimento escolar das crianças.

Em contrapartida, observa-se que o uso consciente e mediador das tecnologias pode contribuir para a aprendizagem quando associado a práticas educativas adequadas e ao equilíbrio entre atividades digitais, brincadeiras, interação social e experiências motoras.

Destaca-se, ainda, a importância da participação da família e da escola na orientação quanto ao tempo de exposição e à qualidade dos conteúdos acessados, promovendo hábitos saudáveis e experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, torna-se fundamental ampliar debates, pesquisas e ações educativas voltadas ao uso equilibrado das tecnologias na infância, visando minimizar prejuízos e garantir um desenvolvimento infantil mais saudável, crítico e socialmente ativo.

No âmbito educacional, a escola desempenha um papel fundamental no enfrentamento do uso excessivo de telas na infância, atuando como mediadora na construção de hábitos mais saudáveis e equilibrados em relação às tecnologias digitais; é essencial que o ambiente escolar promova práticas pedagógicas que valorizem a interação social, as atividades lúdicas, o desenvolvimento motor, a leitura, a criatividade e as experiências presenciais, reduzindo a dependência exclusiva dos recursos tecnológicos no cotidiano infantil.

Além disso, a escola deve orientar famílias e alunos sobre os impactos do excesso de exposição às telas no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e pedagógico da criança, incentivando limites adequados e o uso consciente da tecnologia. Faz-se necessária a formação continuada dos educadores para que possam utilizar os recursos digitais de maneira crítica, educativa e equilibrada, sem substituir experiências fundamentais para o desenvolvimento integral da infância, destarte que a parceria entre escola e família torna-se indispensável para promover uma educação mais humanizada, saudável e capaz de preparar a criança para utilizar a tecnologia de maneira responsável e benéfica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Vieira de; CANTUÁRIA, Laiane Lima Dos Santos; GOULART, Joana Corrêa. O**s avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula.** REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.

ARIÉS, Philippe. **História da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **As teorias do desenvolvimento intelectual de Piaget.** In: BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Psicologia do desenvolvimento. 21, ed. Petrópolis: Vozes, 2009. cap. 3, p. 53-102.

CALDEIRA, Laura Bianca. **O conceito de Infância no decorrer da história**. [*S. l.*]: Educadores, 2013.

BRASIL. **ECA**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

_____. **DCNEI**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Acesso em: 22 mar. 2026.

_____. **BNCC Educação Infantil.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil Acesso em: 22 mar. 2026.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 1. p. 13-27.

CORRÊA, V. H. S. **Neurociência e Pedagogia**: a percepção dos docentes sobre as consequências do uso excessivo de telas na infância. Instituto Federal do Espírito Santo. Vila Velha/ ES, 2024, p. 22-28.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio 1. ed. 2023.

DOS SANTOS SILVA, Cibele; LOPES, Francisca Rodrigues. **O uso de mídias digitais na educação infantil: uma reflexão a partir das competências e habilidades**. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 8, p. e 15677-e 15677, 2023.

FARIAS, Rita Angelita; DE MESSIAS, Djalma Marques; SCHIMIGUEL, Juliano. **Jogos digitais como recurso de ensino híbrido e aprendizagem remota na educação infantil de acordo com a BNCC.** Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância, v. 14, n. 25, p. 1-29, 2022.

FERRARI, Karine Paula Gálio; SAVENHAGO, Suzana Dambros; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil.** Unoesc & Ciência-ACHS, *[S. l.],* v. 5, n. 1, p. 15-22, 2014.

FREITAS, E. A. **Uso das telas na Educação Infantil**: u**ma abordagem bibliográfica.** Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras – PB, 2025, p. 19-44.

GUIMARÃES, Célia Maria. A **história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador , v. 23, n. 41, p. 27-40, jun. 2014 .

LINHARES, Juliana Guimarães. **História Social da Infância**. Sobral: [INTA], 2016.

MORAES, E. S**. O uso de vídeos na construção do conhecimento na primeira infância**: um estudo de caso. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão. 2025, p. 13-32.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes et al. **Determining factors in children 's screen time in early childhood. Ciência & saúde coletiva** , v. 26, p. 1127-1136, 2021.

OLIVEIRA, Anna Laura Silva et al. **Os impactos do uso de telas no neurodesenvolvimento infantil.** Revista Educação em Saúde, p. 103-117, 2021.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008

REIS, Maria Léia da Silva dos; COSTA, Cristiane Dias Martins; SILVA, José Carlos Aragão. **Ludicidade na educação infantil: Aprendizagem e desenvolvimento no Centro de Educação Infantil em Codó, Maranhão**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 34, p. 61-73, maio de 2021.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RÉUS, Rosana et al. **Os desafios e enfrentamentos do uso da tecnologia e do mundo digital na educação**. Revista Amor Mundial, v. 4, n. 7, p. 147-153, 2023.

ROCHA, Maressa Ferreira De Alencar et al. **Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura.** Research, Society and Development, v. 11, n. 4, p. e39211427476-e39211427476, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Crianças no celular: Saiba o tempo ideal para cada idade.** Abr. 2022. Disponível em: https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/criancas-no-celular-saiba-o-tempo-ide al-para-cada-idade/. Acesso em: 20 mar. 2026.

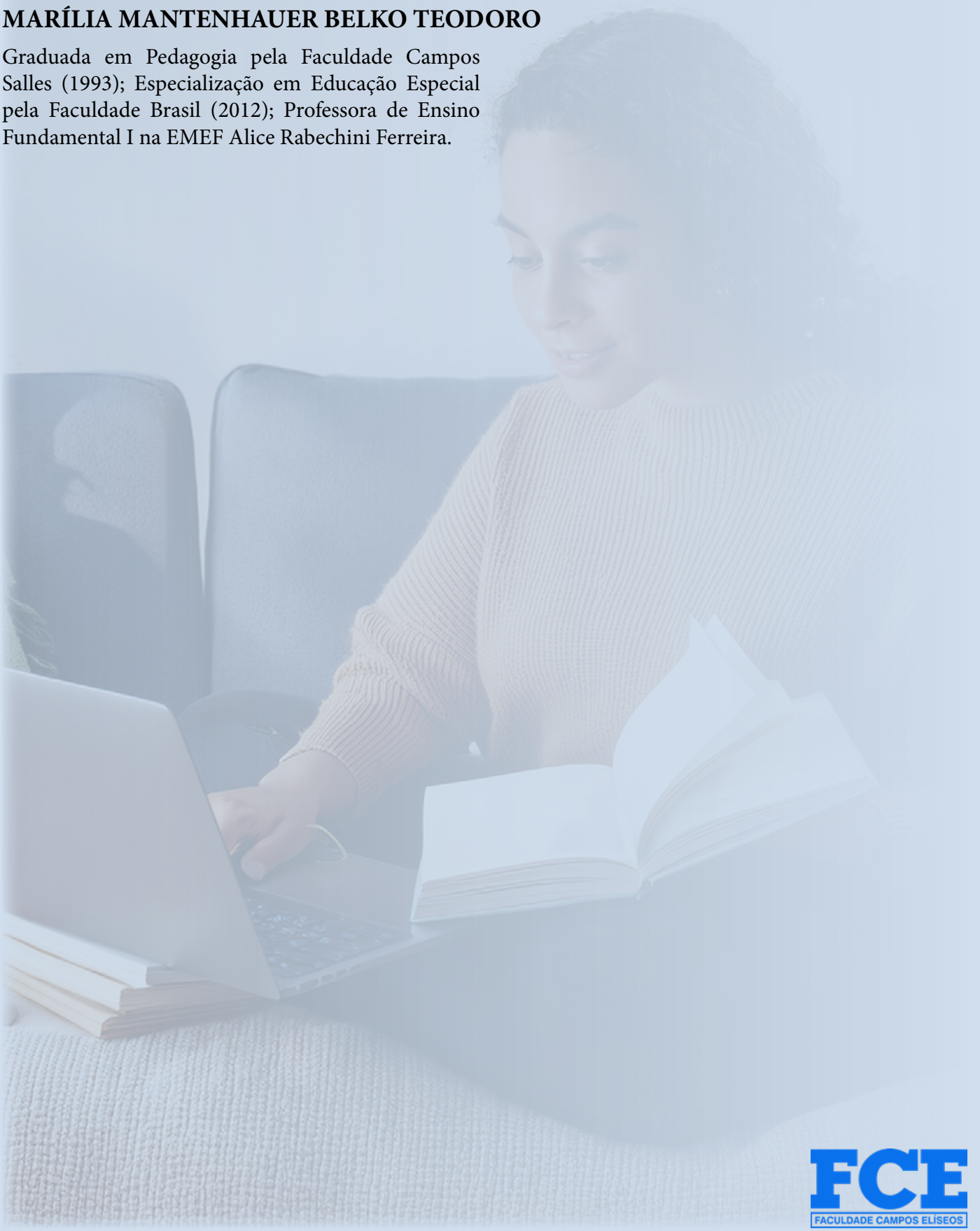
TEIXEIRA, Alcylanna Nunes; LÔBO, Karla Rossana Gomes; DUARTE, Ana Teresa Camilo. A **Criança e o ambiente social: aspectos intervenientes no processo de desenvolvimento na primeira infância.** Revista de psicologia, [*S. l.*] v. 10, n. 31, p. 114-134, 2016.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICS NA EDUCAÇÃO

MARÍLIA MANTENHAUER BELKO TEODORO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1993); Especialização em Educação Especial pela Faculdade Brasil (2012); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre letramento digital e formação docente, destacando os desafios enfrentados pelos professores na utilização das TICs no contexto educacional contemporâneo. Busca-se compreender de que maneira o desenvolvimento das competências digitais pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a promoção de aprendizagens mais significativas, bem como identificar os principais obstáculos que dificultam a integração efetiva das tecnologias ao ambiente escolar.

A expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm provocado profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, modificando significativamente as formas de acesso ao conhecimento, de interação social e de produção de informações. O desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais e sua crescente presença no cotidiano das pessoas têm impactado diretamente o contexto educacional, exigindo novas competências dos profissionais da educação e ampliando a necessidade de desenvolvimento do letramento digital. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender, utilizar e produzir informações de maneira crítica, ética e participativa nos ambientes digitais. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Freire (1996), Coscarelli (2016), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Xavier (2011) e outros autores que discutem a integração das tecnologias digitais à educação. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao letramento digital, à formação docente e às transformações provocadas pelas tecnologias digitais nos processos educativos. Os resultados evidenciam que o letramento digital constitui uma competência indispensável para a atuação docente na sociedade contemporânea, permitindo a utilização das tecnologias como instrumentos de construção do conhecimento, interação, comunicação e inovação pedagógica. Verificou-se que as TICs oferecem inúmeras possibilidades para a diversificação das estratégias de ensino, o desenvolvimento de metodologias ativas, a ampliação do acesso à informação e a promoção de práticas colaborativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento Digital; Formação Docente; TICs; Educação; Tecnologias Digitais; Cultura Digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o letramento digital surge como uma competência essencial para a atuação na sociedade contemporânea, uma vez que envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade de acessar, interpretar, avaliar, produzir e compartilhar informações em diferentes plataformas digitais.

No contexto educacional, essa competência torna-se indispensável tanto para estudantes quanto para professores, que precisam desenvolver habilidades capazes de favorecer a utilização pedagógica das tecnologias e a construção de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, a formação docente assume papel fundamental para que os educadores possam utilizar os recursos tecnológicos de maneira crítica, ética e pedagogicamente significativa.

A integração das TICs aos processos educativos exige profissionais preparados para atuar em ambientes de aprendizagem cada vez mais dinâmicos, colaborativos e mediados pelas tecnologias. Dessa forma, torna-se necessário repensar os modelos tradicionais de formação de professores, incorporando conhecimentos relacionados à cultura digital, às metodologias inovadoras e ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que transformaram significativamente as formas de comunicação, produção do conhecimento, interação social e acesso à informação. A presença crescente de dispositivos digitais, redes de comunicação e ambientes virtuais passou a influenciar diferentes dimensões da vida humana, modificando hábitos, comportamentos e formas de aprendizagem.

No contexto educacional, essas transformações exigem novas competências dos profissionais da educação e desafiam os modelos tradicionais de ensino. As tecnologias digitais deixaram de ser apenas ferramentas complementares para se tornarem elementos presentes no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e criando novas formas de interação entre professores, estudantes e conteúdos.

Nesse cenário, surge a necessidade do desenvolvimento do letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica, ética, criativa e significativa. Segundo Coscarelli (2016), o letramento digital ultrapassa o simples domínio técnico dos equipamentos e envolve competências relacionadas à interpretação, produção e compartilhamento de informações nos ambientes digitais.

A formação docente assume papel central nesse processo, uma vez que os professores são responsáveis por mediar a utilização pedagógica das tecnologias e promover aprendizagens alinhadas às exigências da sociedade contemporânea. Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao uso das TICs, seja por limitações na formação inicial, pela falta de oportunidades de formação continuada ou pelas condições estruturais das instituições de ensino.

Segundo Kenski (2012), a presença das tecnologias na educação exige uma redefinição das práticas pedagógicas e do papel do professor, que passa a atuar como mediador da aprendizagem em ambientes cada vez mais interativos e colaborativos. Essa mudança requer não apenas conhecimentos técnicos, mas também competências pedagógicas que permitam integrar os recursos digitais aos objetivos educacionais.

Além disso, a ampliação do acesso às tecnologias trouxe novos desafios relacionados à inclusão digital, à qualidade das informações disponíveis, à segurança nos ambientes virtuais e à necessidade de desenvolvimento de uma postura crítica diante dos conteúdos acessados. Dessa forma, o letramento digital torna-se uma competência indispensável não apenas para os estudantes, mas também para os professores que atuam na formação das novas gerações. Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do letramento digital e na utilização das TICs no contexto educacional contemporâneo?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre letramento digital e formação docente, destacando os desafios para a utilização das TICs na educação. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de letramento digital, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na integração

das tecnologias aos processos educativos e refletir sobre a importância da formação docente para o uso pedagógico das TICs.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos relacionados à formação docente, às tecnologias digitais e ao letramento digital.

A pesquisa também demonstra que os professores desempenham papel fundamental na mediação das experiências digitais dos estudantes, sendo responsáveis por orientar o uso crítico das tecnologias e promover a construção de conhecimentos significativos. Nesse sentido, a formação docente revela-se elemento essencial para que os educadores possam compreender as potencialidades pedagógicas das TICs e utilizá-las de maneira alinhada aos objetivos educacionais.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à infraestrutura tecnológica das escolas, às desigualdades de acesso aos recursos digitais, à exclusão tecnológica e à resistência às mudanças metodológicas. Além disso, a rápida evolução das tecnologias exige constante atualização profissional, tornando a formação permanente uma necessidade para os educadores que atuam na contemporaneidade.

Os estudos analisados apontam ainda que a efetiva integração das TICs aos processos educativos depende da construção de políticas públicas voltadas à inclusão digital, ao fortalecimento da infraestrutura tecnológica das instituições de ensino e à valorização da formação docente. A simples presença de equipamentos tecnológicos nas escolas não garante melhorias na aprendizagem, sendo necessária uma utilização crítica, reflexiva e pedagogicamente orientada desses recursos.

Conclui-se que a integração das TICs aos processos educativos representa uma importante oportunidade para a inovação pedagógica e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Contudo, sua efetividade depende de investimentos na formação docente, no fortalecimento das políticas de inclusão digital e na construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital. Dessa forma, o desenvolvimento do letramento digital docente constitui um dos principais caminhos para a construção de uma educação mais democrática, participativa, inclusiva e adequada às exigências da sociedade contemporânea.

LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Segundo estudos, o avanço das tecnologias digitais provocou profundas mudanças nas formas de comunicação, acesso à informação e produção de conhecimento. Nas últimas décadas, a popularização da internet, dos dispositivos móveis e das plataformas digitais transformou significativamente a maneira como as pessoas se relacionam, estudam, trabalham e participam da vida em sociedade. Essas transformações impactam não apenas os hábitos cotidianos, mas também os processos educacionais, exigindo novas competências e habilidades para atuar em um mundo cada vez mais conectado e informatizado (SOARES, 2020).

Nesse contexto, o conceito de letramento passou a incorporar novas dimensões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, dando origem ao que diversos pesquisadores denominam letramento digital. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional do letramento, reconhecendo que a participação na sociedade contemporânea exige competências que ultrapassam a simples capacidade de ler e escrever textos impressos. Atualmente, os indivíduos precisam compreender diferentes linguagens, interpretar informações em múltiplos formatos e utilizar recursos tecnológicos para acessar, produzir e compartilhar conhecimentos (SOARES, 2020).

Segundo autor (2020), o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais e comunicativos. Não se trata apenas da capacidade de decodificar palavras ou produzir textos escritos, mas da habilidade de utilizar a linguagem de forma funcional e significativa nas diversas situações da vida social. Com o crescimento dos ambientes digitais, surgem novas formas de interação que exigem dos indivíduos habilidades para acessar, interpretar, avaliar, produzir e compartilhar informações utilizando recursos tecnológicos. Dessa forma, o letramento digital representa uma ampliação das práticas tradicionais de letramento para os espaços virtuais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O desenvolvimento das tecnologias digitais modificou profundamente as formas de leitura e escrita. Atualmente, os sujeitos interagem com conteúdos que combinam textos, imagens, vídeos, sons, animações e hiperlinks, criando experiências comunicativas mais complexas e dinâmicas. Essa realidade exige novas competências relacionadas à navegação em ambientes digitais, à interpretação de diferentes linguagens e à seleção crítica das informações disponíveis.

De acordo com Xavier (2011), o letramento digital envolve um conjunto de competências necessárias para que os sujeitos possam participar ativamente da cultura digital, utilizando diferentes linguagens, ferramentas e plataformas de forma crítica e consciente. Não se trata apenas de saber operar equipamentos tecnológicos ou utilizar aplicativos, mas de compreender os significados das informações, analisar conteúdos, identificar fontes confiáveis e produzir conhecimento de maneira responsável. O autor destaca que o indivíduo digitalmente letrado é capaz de compreender as implicações sociais, culturais e éticas relacionadas ao uso das tecnologias.

Nesse sentido, o letramento digital vai além do simples domínio técnico dos recursos tecnológicos. Uma pessoa pode saber utilizar computadores, celulares ou redes sociais e, ainda assim, não possuir competências relacionadas à análise crítica das informações ou à utilização ética dos ambientes digitais. Portanto, ser letrado digitalmente significa desenvolver capacidades cognitivas, sociais e comunicativas que possibilitem uma participação consciente e responsável na cultura digital.

A cultura digital caracteriza-se pela circulação rápida de informações e pela multiplicidade de linguagens presentes nos ambientes virtuais. Textos, imagens, vídeos, áudios, hiperlinks, infográficos e recursos interativos convivem simultaneamente, exigindo novas formas de leitura e interpretação. Os indivíduos deixam de ser apenas consumidores de informações e passam a atuar também como produtores de conteúdos, compartilhando ideias, experiências e conhecimentos em diferentes plataformas digitais.

Segundo Lévy (1999), a cibercultura promove novas maneiras de produzir conhecimento, favorecendo processos colaborativos e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Para o autor, os ambientes digitais possibilitam a construção coletiva do conhecimento, permitindo que diferentes sujeitos participem ativamente da produção e circulação de informações. Essa característica representa uma importante mudança em relação aos modelos tradicionais de comunicação, nos quais a informação circulava de maneira mais centralizada.

No campo educacional, essas transformações têm provocado mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Os estudantes atuais convivem diariamente com recursos tecnológicos e desenvolvem formas de interação mediadas pelas tecnologias digitais desde os primeiros anos de vida. Muitos chegam à escola já familiarizados com smartphones, tablets, computadores, aplicativos e redes sociais, trazendo consigo experiências que influenciam sua forma de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Diante dessa realidade, a escola precisa ampliar sua compreensão sobre os processos de alfabetização e letramento, incorporando práticas que considerem as novas demandas da cultura digital. Segundo Coscarelli (2016), a educação contemporânea deve promover experiências que possibilitem aos estudantes desenvolver competências relacionadas à leitura crítica, à produção de conteúdos digitais e à utilização responsável das tecnologias.

Nesse cenário, o letramento digital torna-se uma competência essencial tanto para estudantes quanto para professores. A escola passa a desempenhar papel fundamental na formação de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética, crítica e produtiva. Isso exige práticas pedagógicas que integrem as tecnologias digitais ao currículo escolar e promovam experiências significativas de aprendizagem. O trabalho educativo deve possibilitar que os estudantes compreendam o funcionamento dos ambientes digitais e desenvolvam habilidades para atuar de forma consciente nesses espaços.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da cidadania digital. O letramento digital envolve questões relacionadas à segurança na internet, à proteção de dados pessoais, ao combate à desinformação, à prevenção do cyberbullying e ao uso responsável das redes sociais. Em uma época marcada pela ampla circulação de informações, torna-se fundamental que os indivíduos sejam capazes de avaliar a veracidade dos conteúdos acessados e identificar possíveis riscos relacionados ao ambiente digital.

A disseminação das chamadas fake news evidencia a importância do desenvolvimento do pensamento crítico como componente essencial do letramento digital. Os estudantes precisam aprender a verificar fontes, comparar informações, reconhecer conteúdos manipulados e desenvolver uma postura investigativa diante das informações que circulam nos meios digitais. Essa competência é indispensável para a formação de cidadãos conscientes e capazes de participar de forma responsável da vida social.

Além disso, o letramento digital está diretamente relacionado às oportunidades de inclusão social e profissional. Em uma sociedade cada vez mais dependente das tecnologias, o domínio das competências digitais torna-se um fator importante para o acesso à educação, ao mercado de trabalho e à participação cidadã. Dessa forma, promover o letramento digital significa também contribuir para a redução das desigualdades sociais e para a democratização do acesso ao conhecimento.

Outro elemento importante refere-se à formação docente. Os professores precisam desenvolver competências digitais que lhes permitam utilizar as tecnologias de forma pedagógica e significativa. Isso inclui não apenas o domínio técnico dos recursos, mas também a capacidade de planejar atividades, selecionar ferramentas adequadas e promover experiências de aprendizagem alinhadas às demandas da cultura digital. Conforme destaca Kenski (2012), a integração das tecnologias à educação exige uma revisão das práticas pedagógicas e um processo contínuo de formação profissional.

Portanto, compreender o conceito de letramento digital torna-se indispensável para refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação no século XXI. Mais do que ensinar a utilizar ferramentas tecnológicas, a escola deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de utilizar as tecnologias digitais como instrumentos de aprendizagem, comunicação, produção de conhecimento e exercício da cidadania em uma sociedade cada vez mais conectada.

AS TICs E AS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm modificando significativamente os processos educativos, influenciando as formas de ensinar, aprender e construir conhecimentos. O ambiente escolar, tradicionalmente baseado em práticas centradas na transmissão de conteúdos, passa a conviver com novas possibilidades de interação, colaboração e produção do conhecimento mediadas pelas tecnologias digitais.

Segundo Kenski (2012), às tecnologias digitais ampliam os espaços e tempos de aprendizagem, permitindo que o acesso ao conhecimento ocorra além dos limites físicos da sala de aula. A internet, os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos educativos e as plataformas digitais possibilitam novas formas de interação entre professores, estudantes e conteúdos.

A utilização das TICs favorece a adoção de metodologias mais participativas, nas quais os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento. Conforme destaca Moran (2015), as tecnologias permitem o desenvolvimento de metodologias ativas que estimulam a investigação, a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia dos alunos.

Além de ampliar o acesso à informação, as TICs favorecem a diversificação das estratégias pedagógicas. Recursos como vídeos, podcasts, infográficos, simuladores, jogos educativos e plataformas colaborativas possibilitam diferentes formas de apresentação dos conteúdos, atendendo às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à democratização do acesso ao conhecimento. As tecnologias digitais permitem que estudantes tenham acesso a bibliotecas virtuais, cursos online, materiais didáticos digitais e conteúdos produzidos em diferentes partes do mundo. Essa ampliação das possibilidades de acesso favorece a construção de aprendizagens mais contextualizadas e diversificadas.

Entretanto, a incorporação das TICs ao ambiente educacional também exige mudanças na postura dos professores. O educador deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a atuar como mediador dos processos de aprendizagem, orientando os estudantes na busca, seleção e interpretação das informações disponíveis nos ambientes digitais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Freire (1996), ensinar implica criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem atuar como importantes instrumentos de mediação pedagógica, desde que utilizadas de forma crítica e alinhadas aos objetivos educacionais.

As transformações provocadas pelas TICs também impactam a organização curricular, a avaliação da aprendizagem e as relações estabelecidas entre professores e estudantes. Essas mudanças exigem investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e desenvolvimento de políticas educacionais capazes de promover uma integração efetiva das tecnologias ao contexto escolar.

Assim, as TICs representam não apenas ferramentas tecnológicas, mas elementos que influenciam profundamente as práticas educativas, exigindo novas competências e novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A formação docente constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso da integração das tecnologias digitais aos processos educativos. Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes nas escolas, sua utilização pedagógica depende diretamente das competências desenvolvidas pelos professores e da forma como esses profissionais compreendem seu papel na sociedade digital.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo atualização constante dos conhecimentos e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. No contexto das tecnologias digitais, essa formação torna-se ainda mais necessária, uma vez que os avanços tecnológicos ocorrem de forma rápida e contínua.

As competências digitais docentes envolvem conhecimentos técnicos, pedagógicos e éticos relacionados ao uso das tecnologias. Não basta que o professor saiba utilizar equipamentos ou aplicativos; é necessário que seja capaz de integrar esses recursos aos objetivos educacionais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. Dessa forma, o desenvolvimento das competências digitais deve ocorrer tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Entre as competências digitais mais importantes destacam-se a capacidade de selecionar recursos tecnológicos adequados, utilizar ambientes virtuais de aprendizagem, produzir conteúdos digitais, desenvolver metodologias inovadoras e promover o uso ético e responsável das tecnologias. Essas competências permitem que os professores utilizem as TICs como instrumentos de construção do conhecimento e não apenas como recursos complementares.

Para Tardif (2014), a formação docente também deve contemplar aspectos relacionados ao letramento digital, possibilitando que os educadores desenvolvam habilidades para analisar criticamente informações, identificar fontes confiáveis e orientar os estudantes na utilização consciente das tecnologias. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação para o uso de tecnologias inclusivas. Recursos de acessibilidade digital podem ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Dessa forma, os professores precisam conhecer e utilizar ferramentas capazes de promover maior inclusão e participação dos alunos. Portanto, a formação docente desempenha papel decisivo no desenvolvimento das competências digitais necessárias para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e promover uma utilização pedagógica efetiva das tecnologias digitais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO

Embora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ofereçam inúmeras possibilidades para a inovação pedagógica e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, sua integração ao contexto educacional ainda enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos estão relacionados a fatores estruturais, pedagógicos, econômicos e culturais que influenciam diretamente a forma como as tecnologias são utilizadas nas instituições de ensino.

Um dos principais desafios refere-se à infraestrutura tecnológica das escolas. Muitas instituições educacionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à insuficiência de equipamentos, à falta de acesso à internet de qualidade, à ausência de laboratórios adequados e à escassez de recursos tecnológicos atualizados. Segundo Kenski (2012), a efetiva utilização das TICs depende não apenas da disponibilidade dos equipamentos, mas também das condições necessárias para sua integração às práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante está relacionado às desigualdades digitais existentes na sociedade. Nem todos os estudantes possuem acesso aos mesmos recursos tecnológicos fora da escola, o que pode ampliar diferenças educacionais e limitar as oportunidades de aprendizagem. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à democratização do acesso às tecnologias e à promoção da inclusão digital (KENSKI, 2012).

A formação dos professores também constitui um desafio significativo. Muitos educadores não tiveram contato com tecnologias digitais durante sua formação inicial e, consequentemente, encontram dificuldades para incorporá-las às práticas pedagógicas. Em diversos casos, a utilização das TICs restringe-se a atividades pontuais ou à reprodução de metodologias tradicionais em ambientes digitais (KENSKI, 2012).

Segundo Moran (2015), a inovação educacional depende da capacidade dos professores de utilizar as tecnologias como instrumentos de mediação da aprendizagem e não apenas como recursos de transmissão de conteúdos. Para isso, torna-se fundamental investir em programas de formação continuada que desenvolvam competências digitais e pedagógicas.

Outro desafio refere-se à resistência às mudanças metodológicas. A integração das TICs exige transformações nas práticas educativas, na organização curricular e nas relações entre professores e estudantes. Em alguns contextos, essas mudanças encontram resistência devido à insegurança profissional, à falta de apoio institucional ou à permanência de concepções tradicionais de ensino.

A sobrecarga de informações disponível nos ambientes digitais também representa uma dificuldade. A internet oferece acesso a uma quantidade praticamente ilimitada de conteúdos, nem sempre confiáveis ou adequados aos objetivos educacionais. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver competências relacionadas à análise crítica das informações e à seleção de fontes seguras (MORAN, 2015).

Questões relacionadas à segurança digital também merecem atenção. O uso inadequado das tecnologias pode expor estudantes e professores a riscos como cyberbullying, desinformação, violação de dados pessoais e acesso a conteúdos impróprios. Nesse contexto, a educação digital crítica torna-se um componente indispensável dos processos educativos (MORAN, 2015).

Além disso, a rápida evolução tecnológica exige atualização constante dos conhecimentos docentes. Novas ferramentas, plataformas e recursos surgem continuamente, demandando formação permanente e capacidade de adaptação por parte dos educadores. Diante desses desafios, torna-se evidente que a utilização das TICs na educação requer investimentos estruturais, fortalecimento da formação docente e construção de políticas educacionais que favoreçam a integração crítica e significativa das tecnologias ao processo educativo (MORAN, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE

O fortalecimento do letramento digital docente constitui uma das principais estratégias para promover a integração efetiva das tecnologias digitais ao contexto educacional. Para que os professores possam utilizar as TICs de maneira crítica e pedagógica, é necessário investir em processos formativos que desenvolvam competências técnicas, pedagógicas e reflexivas (NÓVOA, 1995).

Uma das estratégias mais importantes refere-se à ampliação da formação continuada voltada às tecnologias educacionais. Cursos, oficinas, seminários e programas de capacitação podem contribuir para que os educadores conheçam novas ferramentas, metodologias e possibilidades de utilização das tecnologias no ensino.

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve promover processos de reflexão sobre a prática e favorecer a construção coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, os programas de formação precisam ir além do ensino de aspectos técnicos e estimular a discussão sobre as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais.

Outra estratégia relevante consiste na criação de comunidades de aprendizagem entre professores. Grupos de estudo, redes colaborativas e espaços de compartilhamento de experiências possibilitam a troca de conhecimentos e fortalecem o desenvolvimento profissional. Essas iniciativas favorecem a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados na prática educativa (NÓVOA, 1995).

A inserção das competências digitais nos cursos de formação inicial também representa uma medida fundamental. Os futuros professores precisam ter oportunidades de desenvolver habilidades relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias ainda durante sua formação acadêmica, preparando-se para atuar em contextos educacionais cada vez mais digitalizados (NÓVOA, 1995).

Além disso, torna-se importante incentivar o desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem as tecnologias digitais ao currículo escolar. A utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, produção de conteúdos digitais e atividades colaborativas contribui para fortalecer o letramento digital tanto dos professores quanto dos estudantes.A promoção da cultura digital nas instituições de ensino também favorece esse processo. Escolas que valorizam a inovação, a pesquisa e a utilização crítica das tecnologias criam ambientes mais propícios para o desenvolvimento das competências digitais (NÓVOA, 1995).

Segundo Freire (1996), a educação deve promover a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos. Aplicado ao contexto digital, esse princípio reforça a importância de formar professores capazes de utilizar as tecnologias não apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos de emancipação, participação e construção do conhecimento. Outro aspecto importante refere-se ao incentivo à produção de conteúdos digitais pelos próprios professores. A elaboração de materiais didáticos, vídeos, podcasts, blogs e recursos multimídia favorece o desenvolvimento de competências digitais e amplia as possibilidades de inovação pedagógica.

Portanto, o fortalecimento do letramento digital docente exige ações articuladas que envolvam formação, infraestrutura, apoio institucional e valorização profissional, contribuindo para a construção de uma educação mais conectada às demandas da sociedade contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre letramento digital e formação docente, destacando os desafios para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo a análise crítica de diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais, ao letramento digital e à formação de professores.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando aspectos sociais, culturais e pedagógicos relacionados à integração das tecnologias digitais ao processo educativo. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas sociais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Coscarelli (2016), Freire (1996), Nóvoa (1995) e Tardif (2014), cujas obras oferecem importantes reflexões sobre educação, tecnologia e desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que o letramento digital constitui uma competência indispensável para a atuação docente na sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela crescente presença das tecnologias digitais em diferentes espaços sociais, culturais e educacionais, os professores assumem papel fundamental na mediação das aprendizagens e na formação de cidadãos capazes de utilizar os recursos tecnológicos de maneira crítica, ética, criativa e responsável. A educação contemporânea exige profissionais preparados para lidar com as constantes transformações tecnológicas e para promover práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação oferece importantes oportunidades para a inovação pedagógica, a ampliação do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de práticas de ensino mais dinâmicas, participativas e colaborativas. As tecnologias digitais possibilitam novas formas de interação entre professores, estudantes e conteúdos, ampliando os espaços e tempos de aprendizagem e favorecendo metodologias que valorizam o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento.

Entretanto, os estudos também evidenciam desafios significativos relacionados à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, às desigualdades de acesso aos recursos digitais, à formação docente e à necessidade de transformação das metodologias educacionais tradicionalmente utilizadas nas escolas. A simples presença de equipamentos tecnológicos não garante melhorias na qualidade da educação. É necessário que esses recursos sejam integrados ao currículo de maneira planejada, crítica e pedagogicamente significativa, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das aprendizagens.

A pesquisa evidenciou que o letramento digital vai muito além do domínio técnico das ferramentas tecnológicas. Trata-se de uma competência complexa que envolve a capacidade de acessar, selecionar, interpretar, analisar, produzir e compartilhar informações de forma crítica e significativa, contribuindo para a participação ativa dos indivíduos na cultura digital. Nesse sentido, o letramento digital está diretamente relacionado à formação da autonomia, do pensamento crítico, da cidadania digital e da capacidade de atuar de maneira consciente nos ambientes virtuais.

Observou-se que o papel do professor torna-se ainda mais relevante diante da grande quantidade de informações disponíveis nos meios digitais. Cabe ao educador orientar os estudantes na análise crítica dos conteúdos acessados, no combate à desinformação, na identificação de fontes confiáveis e na utilização ética das tecnologias. Dessa forma, a atuação docente ultrapassa o ensino de conteúdos específicos e passa a envolver também a formação de competências necessárias para a participação responsável na sociedade digital.

Outro aspecto importante identificado durante a pesquisa refere-se à necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. Os desafios impostos pelas transformações tecnológicas exigem processos permanentes de atualização profissional, possibilitando aos educadores desenvolver competências digitais, conhecer novas metodologias e refletir sobre as potencialidades pedagógicas das tecnologias. Conforme destacam Nóvoa (1995) e Tardif (2014), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de saberes e desenvolvimento profissional.

A pesquisa também permitiu compreender que a formação para o uso das tecnologias digitais deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões pedagógicas, éticas e sociais. Os professores precisam estar preparados para utilizar as tecnologias como instrumentos de mediação da aprendizagem,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

favorecendo a construção do conhecimento, a colaboração entre os estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

Além disso, verificou-se que a promoção do letramento digital está diretamente relacionada às políticas públicas educacionais. Investimentos em infraestrutura tecnológica, acesso à internet de qualidade, aquisição de equipamentos e programas de formação docente são fundamentais para reduzir desigualdades e ampliar as oportunidades educacionais. Sem condições adequadas de acesso e uso das tecnologias, torna-se difícil garantir uma educação digital verdadeiramente inclusiva e democrática.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura digital nas instituições de ensino. A integração das tecnologias aos processos educativos exige mudanças nas concepções pedagógicas, na organização curricular e nas práticas de ensino. Isso implica criar ambientes escolares que valorizem a inovação, a pesquisa, a criatividade e a aprendizagem colaborativa, promovendo experiências que façam sentido para os estudantes e dialoguem com as características da sociedade contemporânea.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a efetiva integração das tecnologias digitais aos processos educativos depende de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos professores, na melhoria das condições de infraestrutura tecnológica e na construção de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Também requer o comprometimento das instituições educacionais com a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que utilizem as tecnologias como instrumentos de aprendizagem, participação social e desenvolvimento humano.

Por fim, destaca-se que o letramento digital representa um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das principais oportunidades para a educação contemporânea. Formar professores digitalmente letrados significa preparar profissionais capazes de atuar de forma crítica e transformadora diante das mudanças tecnológicas, contribuindo para a formação de estudantes autônomos, reflexivos e preparados para participar de maneira consciente e responsável da sociedade digital. Assim, investir no desenvolvimento do letramento digital docente é investir na construção de uma educação mais inclusiva, democrática, inovadora e alinhada às necessidades do século XXI.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino.** Recife: UFPE, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E NO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL ATRAVÉS DO ESPORTE E DA DISCIPLINA

OSCAR MARCELO PEREIRA

Mestrando em Administração Estratégica de Empresas UFPB (Universidade Federal da Paraíba); Graduado em Ciências Contábeis UNIMAR (Universidade de Marilia); Graduação Bacharel em Administração de Empresas Centro Universitário Cidade Verde UNICV; Licenciatura em Pedagogia Faculdade Campos Elíseos FCE; Especialista em Controladoria e Finanças Faculdade Metropolitana; Especialista em Compliance, Governança Corporativa e Auditoria – Universidade Cruzeiro do Sul; Especialista em Liderança e Gestão de Pessoas – Faculdade Campos Elíseos; MBA em Gestão Hospitalar – Faculdade Unyleya; Especialista em Docência no Ensino Superior – Faculdade Unyleya. Consultor, Mentor e Professor Mediador de Gestão Financeira, Administração, Contabilidade e Pedagogia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este estudo analisa o uso da gamificação com o futsal como eixo interdisciplinar na Educação Básica, promovendo disciplina, respeito às regras e engajamento. A proposta pedagógica, implementada com alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, integra práticas lúdicas e avaliações formativas, reforçando conteúdos de diversas áreas curriculares. Os critérios de participação – comportamento exemplar, frequência nas aulas de futsal e desempenho acadêmico igual ou superior a 8 – funcionam como missões gamificadas. A abordagem conecta Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ética e Artes em torno de um eixo integrador comum. Espera-se melhorar o desempenho escolar, fortalecer a convivência e desenvolver valores como responsabilidade, cooperação e autonomia, preparando os estudantes para os desafios da transição ao Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Gamificação; Prática Pedagógica; Aprendizagem; Interdisciplinar; Engajamento Estudantil; Esporte Escolar; Educação Básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação enfrenta o constante desafio de se reinventar para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que moldam o mundo contemporâneo. Nesse cenário dinâmico, educadores e instituições de ensino buscam estratégias inovadoras que possam não apenas transmitir conhecimento, mas verdadeiramente engajar os estudantes em seu processo de aprendizagem, disciplina e cooperação.

De acordo com Deterding et al. (2011), a gamificação representa uma abordagem promissora por aplicar elementos de jogos em contextos não lúdicos, como o educacional, visando aumentar o engajamento e transformar a experiência de aprendizagem.

A gamificação, quando aplicada ao ambiente escolar da Educação Básica, transcende a simples ideia de "jogar" ou "brincar": ela representa uma metodologia estruturada que incorpora elementos dos jogos para potencializar o engajamento, a motivação e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Ao trazer para a sala de aula, quadra ou qualquer ambiente escolar a dinâmica de desafios, recompensas, colaboração e competição saudável, essa estratégia cria um ambiente onde o conhecimento flui de maneira mais natural e significativa.

Para Darido e Rangel (2005), o esporte escolar, articulado a uma proposta pedagógica crítica, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, alinhando-se aos princípios da formação integral.

Assim, conforme Kunz (1994), o esporte escolar deve ser concebido como meio de formação integral, promovendo o desenvolvimento de habilidades como cooperação, disciplina, pensamento crítico e expressão.

Este trabalho se propõe a investigar como a gamificação pode ser uma ponte entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente interdisciplinar, com foco especial no futsal como elemento integrador que conecta saberes diversos e desenvolve competências que vão muito além do aspecto físico.

Através dessa prática esportiva, busca-se criar um eixo que articula disciplina, trabalho em equipe, cooperação, raciocínio lógico e expressão, entre outras habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a prática esportiva na escola deve ser orientada por princípios que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando valores como disciplina, cooperação, raciocínio e expressão por meio das atividades corporais.

A hipótese central é que a adoção de elementos gamificados articulados à prática esportiva pode ampliar o engajamento escolar, melhorar o desempenho acadêmico e fortalecer competências socioemocionais nos anos finais do Ensino Fundamental I.

O estudo delimita-se à faixa etária dos 3º, 4º e 5º anos. A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos disponíveis em fontes públicas confiáveis, selecionando estudos que abordam os objetivos relacionados ao tema proposto, a fim de favorecer a compreensão da relevância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem na Educação Básica.

Ao longo destas páginas, explora-se como a tríade gamificação, esporte e interdisciplinaridade podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fortalecer aspectos socioemocionais essenciais para o desenvolvimento pleno dos alunos como cidadãos conscientes e participativos.

Este trabalho está organizado em cinco seções: a segunda apresenta a revisão da literatura; a terceira descreve os procedimentos metodológicos; a quarta traz resultados e discussão; e a quinta apresenta as considerações finais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A escola contemporânea carrega uma missão que vai muito além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela é responsável por preparar os estudantes para os múltiplos desafios da vida em sociedade, desenvolvendo habilidades essenciais como o trabalho colaborativo, a disciplina e a capacidade de assumir responsabilidades.

Para Libâneo (2001), a escola tem o papel de desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade, promovendo o trabalho coletivo, a responsabilidade e a autonomia dos alunos.

De acordo com Delors et al. (1998), a educação deve preparar o indivíduo para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo competências sociais, emocionais e cognitivas por meio dos pilares "aprender a ser", "aprender a conviver", "aprender a conhecer" e "aprender a fazer".

Nessa perspectiva, propõe-se a utilização da gamificação através da prática do futsal como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento interdisciplinar e o engajamento estudantil.

A proposta está alinhada com a compreensão de que a educação contemporânea precisa responder aos desafios de formar cidadãos completos, capazes de compreender a complexidade do mundo e de atuar nele de forma consciente e colaborativa.

A proposta pedagógica desenvolvida fundamenta-se na aplicação de regras claras e objetivos bem definidos, elementos que são a essência da gamificação. Esses componentes estimulam naturalmente os estudantes a adotarem comportamentos alinhados com a ética escolar, enquanto buscam superar seus próprios limites e contribuir para metas coletivas.

Segundo Silva e Dutra (2018), a gamificação favorece o desenvolvimento de comportamentos colaborativos, éticos e motivacionais ao integrar objetivos pedagógicos com missões e recompensas que envolvem o aluno em metas individuais e coletivas.

Para Zichermann e Cunningham (2011), o uso de missões e desafios bem estruturados permite que os participantes assumam responsabilidades e objetivos claros, alinhando comportamento individual com metas compartilhadas, o que pode ser adaptado para o ambiente educacional.

Os critérios estabelecidos para a participação dos alunos no projeto funcionam como verdadeiras "missões" dentro da lógica dos jogos, conforme sintetizado no Quadro 1:

QUADRO 1: Critérios de participação no projeto gamificado

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	VALOR PEDAGÓGICO
Comportamento exemplar	Evitar conflitos e demonstrar maturidade nas relações interpessoais	Disciplina, respeito e convivência escolar
Participação nas aulas de futsal	Comprometimento com o grupo e constância nos treinamentos	Cooperação, assiduidade e trabalho em equipe
Desempenho acadêmico ≥ 8	Manutenção de média igual ou superior a 8 nas disciplinas escolares	Conexão entre prática esportiva e desenvolvimento intelectual

FONTE: Elaborado pelo autor (2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ESPORTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

O futsal foi escolhido como eixo central do projeto por ser uma atividade que naturalmente desperta o interesse da maioria das crianças nessa faixa etária. Mais que um simples esporte, ele oferece um contexto rico para o trabalho de valores essenciais como respeito mútuo, cooperação, perseverança e capacidade de superação.

Ao articular essa prática esportiva com os conteúdos curriculares e com as atitudes esperadas na convivência escolar, é possível romper com a tradicional fragmentação disciplinar, proporcionando uma aprendizagem mais integrada, significativa e conectada com a realidade dos estudantes.

Fundamentados nos princípios da interdisciplinaridade e da gamificação, o projeto busca formar jovens mais conscientes de seu papel no mundo, autônomos em suas decisões e genuinamente comprometidos tanto com seu processo individual de aprendizagem quanto com a coletividade que os cerca.

Conforme apontam Darido e Rangel (2005), a Educação Física, quando orientada pedagogicamente, pode ser eixo integrador de saberes e valores como respeito, cooperação e disciplina. Luckesi (1994) argumenta que a prática pedagógica deve promover a ética e a autonomia dos estudantes, estimulando comportamentos responsáveis e voltados para o bem coletivo.

Antunes (2002) destaca que o ensino deve proporcionar vivências concretas que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais de forma integrada.

Dessa forma, preparam-se os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos do Ensino Fundamental II, mas também para os complexos desafios da vida em sociedade. O Quadro 2 sintetiza as disciplinas envolvidas e suas respectivas contribuições no projeto.

QUADRO 2: Disciplinas integradas ao projeto e suas contribuições

DISCIPLINA	CONTRIBUIÇÃO NO PROJETO
Educação Física	Núcleo articulador: futsal como promotor de cooperação e disciplina
Língua Portuguesa	Produção de gêneros textuais diversos (regras, relatos, registros)
Matemática	Cálculo de pontuações e estatísticas dos jogos
História	Reflexões sobre a evolução dos esportes e seus impactos sociais
Ética e Cidadania	Vivência transversal de valores ao longo de todo o projeto
Artes	Criatividade na produção de cartazes e materiais visuais

FONTE: Baseado em Darido e Rangel (2005) e Antunes (2002).

A Interdisciplinaridade na Educação Contemporânea

A interdisciplinaridade, no cenário educacional contemporâneo, não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma resposta concreta à fragmentação dos saberes que ainda predomina em muitas práticas escolares.

A tradicional compartimentalização dos conteúdos dificulta a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, afastando o conhecimento da realidade vivida pelos estudantes.

Adotar práticas interdisciplinares significa construir uma aprendizagem mais contextualizada, integradora e, sobretudo, significativa. Morin (2000) aborda a necessidade de uma visão integrada da realidade para compreender fenômenos complexos, sustentando a importância da interdisciplinaridade como postura epistemológica nas escolas.

Quando o aluno percebe as conexões naturais entre diferentes áreas do saber, sua visão de mundo se amplia: ele entende que a matemática pode dialogar com a história, que as ciências se articulam com a língua portuguesa, e que a educação física é um espaço rico para explorar conceitos diversos.

Como destaca Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não se limita à justaposição de conteúdos, mas constitui uma atitude epistemológica que busca superar a fragmentação do saber e articular os conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Escolas que abraçam verdadeiramente a interdisciplinaridade tornam-se ambientes mais dinâmicos, relevantes e inspiradores, nos quais o conhecimento ganha vida e se torna uma ferramenta efetiva para transformar a realidade.

Essa abordagem contribui decisivamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz, a criatividade e a colaboração – elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade promove uma renovação nas relações entre os educadores, incentivando o trabalho colaborativo, a troca constante de experiências e a construção conjunta do planejamento pedagógico.

Quando aplicados esses princípios à Educação Básica, a interdisciplinaridade se revela como um caminho natural para aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. O esporte deixa de ser apenas uma atividade física para se transformar em um rico campo de exploração interdisciplinar, onde diferentes saberes se encontram e se complementam (MORAN, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da Pesquisa:

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e descritivo. Segundo Gil (2023, p. 27), as pesquisas descritivas "podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis".

Esse propósito conecta-se ao objetivo central do presente estudo: compreender como a gamificação, articulada à prática do futsal, pode potencializar o engajamento estudantil e a aprendizagem interdisciplinar na Educação Básica.

A seleção das fontes bibliográficas privilegiou estudos que abordam os eixos teóricos centrais da proposta: gamificação, interdisciplinaridade, esporte escolar e engajamento estudantil.

Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais disponíveis em fontes públicas confiáveis. O Quadro 3 apresenta os principais constructos teóricos que sustentam a pesquisa.

QUADRO 3: Constructos teóricos que sustentam a pesquisa

CONSTRUCTO	DEFINIÇÃO	REFERÊNCIAS-CHAVE
Gamificação	Aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos para aumentar engajamento e motivação	Deterding et al. (2011); Zichermann e Cunningham (2011); Silva e Dutra (2018)
Interdisciplinaridade	Postura pedagógica que valoriza a integração dos saberes e o diálogo entre campos do conhecimento	Fazenda (1994); Hernández (1998); Morin (2000)
Esporte Escolar	Prática esportiva orientada pedagogicamente como meio de formação integral do estudante	Kunz (1994); Darido e Rangel (2005); BRASIL (1997)
Engajamento Estudantil	Envolvimento ativo do aluno com o processo de aprendizagem nas dimensões cognitiva, emocional e comportamental	Delors et al. (1998); Libâneo (2001); Behrens (2000)

FONTE: Elaborado pelo autor (2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

LÓCUS E PARTICIPANTES

A proposta pedagógica está sendo implementada em um Colégio de Ensino Fundamental e Médio referência na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, envolvendo alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. O objetivo central é prepará-los para a importante transição ao 6º ano, momento em que enfrentarão novos desafios acadêmicos e sociais.

A escola é dividida em dois espaços físicos distintos: do 1º ao 5º ano no espaço do Ensino Fundamental I; e do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio em espaço separado. A escolha dessa faixa etária fundamenta-se na compreensão de que é justamente nesse período que os estudantes começam a desenvolver maior autonomia e capacidade de compreender regras mais complexas, tornando-se um momento ideal para a introdução de práticas gamificadas estruturadas.

ESTRATÉGIA, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Para que um projeto interdisciplinar alcance seus objetivos, é essencial uma articulação cuidadosa entre seus elementos constitutivos. A ação pedagógica está estruturada em torno de quatro eixos temáticos que se complementam e fortalecem mutuamente:

a) gamificação;

b) esporte e cidadania;

c) ética e convivência escolar;

d) aprendizagem interdisciplinar.

Segundo Hernández (1998), projetos interdisciplinares permitem articular conteúdos escolares com temas significativos, promovendo aprendizagens conectadas à vida dos alunos.

A gamificação introduz no ambiente escolar a lógica dos jogos, estimulando a motivação, a autonomia e o engajamento. O futsal, como prática esportiva, dá corpo ao eixo de esporte e cidadania, promovendo valores como trabalho em equipe, respeito às regras e superação pessoal.

A ética e a convivência escolar são trabalhadas de forma transversal, reforçando a formação de atitudes responsáveis e respeitosas no convívio diário. Por fim, a aprendizagem interdisciplinar integra saberes diversos em experiências significativas.

A execução do projeto envolve uma comunidade educativa plural: os estudantes do 3º ao 5º ano são protagonistas do processo; os professores atuam como mediadores, promovendo conexões entre áreas; a coordenação pedagógica e a direção escolar garantem suporte institucional; e as famílias colaboram reforçando os valores trabalhados na escola.

São utilizados recursos didáticos e tecnológicos cuidadosamente escolhidos: uniformes e materiais esportivos garantem identidade visual ao projeto; quadros de pontuação e murais promovem visibilidade dos resultados; fichas de avaliação documentam o progresso individual e coletivo; materiais gráficos e dispositivos digitais ampliam as possibilidades de expressão e registro.

A avaliação, em consonância com Perrenoud (1999), é contínua e diversificada, considerando desempenho acadêmico, comportamento e evolução nas práticas esportivas. A autoavaliação e a coavaliação entre pares são incentivadas, fortalecendo a metacognição e a autonomia dos estudantes.

Como culminância, é realizada uma Mostra Interdisciplinar, na qual os alunos apresentam seus aprendizados por meio de exposições, jogos interativos e apresentações orais e esportivas, celebrando o protagonismo estudantil. O Quadro 4 apresenta o planejamento geral do projeto.

QUADRO 4: Planejamento do projeto interdisciplinar

ETAPA	DESCRIÇÃO	INSTRUMENTOS
1ª – Definição do eixo integrador	Seleção do futsal como eixo articulador das disciplinas e estabelecimento dos critérios de participação	Reuniões pedagógicas; definição de metas coletivas e individuais
2ª – Planejamento colaborativo	Articulação entre professores das diversas áreas para alinhamento de conteúdos e estratégias	Cronograma semestral; fichas de planejamento interdisciplinar
3ª – Execução e acompanhamento	Práticas esportivas semanais integradas às disciplinas; sistema de pontuação motivador com resultados expostos em espaços comuns	Quadros de pontuação; fichas de avaliação; materiais gráficos e digitais
4ª – Avaliação e culminância	Avaliação contínua e formativa; Mostra Interdisciplinar com exposições, jogos interativos e apresentações orais e esportivas	Autoavaliação; coavaliação entre pares; produções escritas e visuais

FONTE – Baseado em Perrenoud (1999), Hernández (1998) e Antunes (2002).

O Conceito de Módulo Semestral no Projeto

A organização do tempo e do conhecimento em semestres ou módulos representa muito mais que uma simples divisão administrativa do calendário escolar. Trata-se de uma estrutura pedagógica cuidadosamente pensada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2015), criando ciclos que permitem um planejamento mais eficaz, uma execução mais coerente e uma avaliação mais significativa do percurso educacional.

No modelo modular adotado, o conhecimento é organizado em unidades temáticas integradoras que naturalmente conectam diferentes disciplinas, criando um ambiente propício para o florescimento do trabalho interdisciplinar.

A estrutura modular oferece benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os educadores. Para os estudantes, ela proporciona a oportunidade de compreender os conteúdos dentro de um contexto significativo, onde cada novo aprendizado se conecta naturalmente com os anteriores, formando uma teia de conhecimentos coerente e aplicável.

Para os professores, essa organização facilita a articulação dos saberes de maneira mais fluida e orgânica, permitindo um trabalho verdadeiramente colaborativo entre as diferentes áreas.

Em cada módulo do projeto, estabelecem-se objetivos de aprendizagem específicos e bem definidos e implementa-se um sistema de avaliação contínua e formativa que acompanha o crescimento dos estudantes em todas as dimensões, permitindo ajustes constantes nas estratégias pedagógicas.

O módulo está estruturado em torno do tema central da gamificação com o futsal, integrando harmoniosamente competências das áreas de Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Ética, entre outras, conforme os princípios descritos por Deterding et al. (2011) sobre o uso de elementos de jogos em contextos educacionais.

O semestre é dividido em etapas progressivas nas quais os alunos enfrentam missões e metas relacionadas ao comportamento, ao desempenho escolar e à participação nas práticas esportivas. O resultado é um processo de aprendizagem mais personalizado, significativo e eficaz, que respeita as individualidades enquanto promove o crescimento coletivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Interdisciplinaridade como Postura Pedagógica

Quando se fala em interdisciplinaridade no contexto educacional, refere-se a algo que vai muito além da simples junção de disciplinas escolares ou da realização de projetos pontuais que envolvem diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade representa, em sua essência, uma postura pedagógica transformadora: um olhar diferenciado sobre o processo de ensino-aprendizagem que valoriza profundamente a integração dos saberes e o diálogo constante entre os diversos campos do conhecimento humano.

Esta abordagem nasce da compreensão de que o mundo real não está compartimentado em gavetas isoladas, como muitas vezes os currículos escolares sugerem. Pelo contrário, os fenômenos que nos cercam são complexos e multifacetados, exigindo um olhar igualmente abrangente e integrador.

Segundo Hernández (1998), a interdisciplinaridade é vivida na prática quando o conhecimento é mobilizado de forma integrada em torno de temas geradores, projetos e situações reais que fazem sentido para os estudantes.

Como destaca Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não se limita à justaposição de conteúdos, mas constitui uma atitude epistemológica que busca superar a fragmentação do saber e articular os conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Ao adotar uma postura interdisciplinar, busca-se superar a fragmentação típica do ensino tradicional, propondo em seu lugar uma construção coletiva e significativa do conhecimento, onde cada peça se conectar naturalmente com as demais, formando um panorama mais completo da realidade.

O educador que abraça a interdisciplinaridade assume um papel fundamentalmente diferente daquele do professor tradicional. Ele se torna um mediador atento, constantemente em busca de conexões entre conteúdos, realidades e experiências.

Behrens (2006) afirma que o professor interdisciplinar atua como mediador do conhecimento, buscando articular conteúdos e realidades de forma significativa, contribuindo para uma formação reflexiva e crítica dos estudantes.

Freire (1996) defende, nessa mesma direção, que o ato educativo deve promover a reflexão crítica e a formação integral do sujeito, por meio de práticas contextualizadas e humanizadoras.

Dessa forma, consegue-se integrar harmoniosamente dimensões que frequentemente são tratadas de forma separada no ambiente escolar: o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e corporal.

VISÃO PEDAGÓGICA PARA O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

O projeto nasce de uma visão educacional transformadora, que busca ir além do ensino tradicional compartimentado. Seu objetivo central é promover uma aprendizagem verdadeiramente interdisciplinar e um engajamento estudantil profundo através da gamificação aplicada à prática do futsal.

Kunz (1994) defende que o esporte, como o futsal, pode ser intencionalmente utilizado como instrumento pedagógico para promover aprendizagens interdisciplinares e significativas no ambiente escolar.

A escolha do futsal como eixo integrador não é casual: este esporte oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e valores essenciais para a formação humana.

Quando um estudante calcula estatísticas de um jogo de futsal, está aplicando conceitos matemáticos em um contexto significativo; quando redige as regras de uma competição, está desenvolvendo habilidades linguísticas de forma contextualizada. Essa integração torna o aprendizado mais natural e relevante.

Para Behrens (2000), uma prática pedagógica transformadora exige metodologias inovadoras que rompam com a lógica tradicional e promovam o protagonismo estudantil em contextos de aprendizagem integradora. Nesse sentido, os objetivos específicos do projeto estão estruturados conforme o Quadro 5.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

QUADRO 5 – Objetivos específicos do projeto e seus fundamentos teóricos

OBJETIVO ESPECÍFICO	DESCRIÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Estimular comportamento ético e disciplinado	Formação do caráter integrada à aquisição de conhecimentos acadêmicos	Luckesi (1994); Freire (1996)
Integração orgânica entre áreas do conhecimento	Conexão entre práticas lúdicas/ esportivas e conteúdos curriculares	Fazenda (1994); Hernández (1998)
Melhorar o desempenho escolar	Incentivar alunos a alcançarem médias acima de 8 por meio de metas gamificadas	Delors et al. (1998); Deterding et al. (2011)
Promover assiduidade, respeito e cooperação	Vivência de situações que exigem cumprimento de combinados coletivos	Zichermann e Cunningham (2011); Darido e Rangel (2005)
Desenvolver habilidades socioemocionais	Empatia, trabalho em equipe e autoconfiança como competências para o século XXI	Luckesi (1994); Perrenoud (1999)
Preparar para a transição ao 6º ano	Desenvolver autonomia, responsabilidade e convivência harmônica	Delors et al. (1998); Libâneo (2001)

FONTE: Elaborado pelo autor (2025).

FUNDAMENTOS DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Todo projeto interdisciplinar sólido precisa estar ancorado em fundamentos teóricos e práticos que sustentem sua proposta pedagógica. Esta iniciativa parte da convicção de que o conhecimento não deve ser apresentado de forma fragmentada, mas sim construído coletivamente, considerando a complexidade inerente aos fenômenos sociais, culturais e naturais que nos cercam.

Essa visão integradora se apoia em conceitos essenciais como a transposição didática, a contextualização dos saberes, a aprendizagem significativa e a mediação pedagógica consciente.

O objetivo é romper com as barreiras artificiais que tradicionalmente separam as disciplinas escolares, promovendo uma articulação orgânica entre os diversos saberes e contribuindo para a formação integral dos estudantes – não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também em seus aspectos emocionais, sociais e físicos.

Os alicerces teóricos que sustentam a proposta interdisciplinar dialogam com pensadores que revolucionaram a educação contemporânea. Encontra-se inspiração nas ideias de Paulo Freire, que ensina que a verdadeira educação é uma prática libertadora, fundamentada no diálogo autêntico e na construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 2022).

Também se apoia nas reflexões de Edgar Morin, que convida a enfrentar a complexidade do mundo através da integração dos saberes, superando a fragmentação que muitas vezes caracteriza o ensino tradicional (MORIN, 2014).

A partir dessas perspectivas transformadoras, constrói-se uma prática pedagógica que valoriza profundamente a autonomia do estudante, estimulando seu pensamento crítico e sua capacidade de cooperação (ZABALA; ARNAU, 2010).

A gamificação, ao ser integrada de forma consciente à prática pedagógica, reforça esses fundamentos ao envolver os estudantes em desafios estimulantes que exigem cooperação, pensamento estratégico, tomada de decisões e comprometimento com metas coletivas.

Ao mesmo tempo, essa abordagem possibilita uma articulação natural com os conteúdos curriculares e promove o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação integral.

O projeto interdisciplinar fundamenta-se, portanto, na convicção de que o conhecimento deve ser vivenciado em contextos significativos, que façam sentido para os estudantes e que dialoguem com sua realidade, transformando o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente atrativo, inclusivo e transformador – um lugar onde o aprendizado acontece de forma natural, prazerosa e profundamente significativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada percorrida ao longo do desenvolvimento do projeto "Gamificação na Educação Básica: Impactos na Aprendizagem Interdisciplinar e no Engajamento Estudantil através do Esporte e da Disciplina" revelou horizontes promissores para a prática pedagógica contemporânea.

A experiência demonstrou, de forma contundente, como a gamificação pode se tornar uma poderosa aliada no contexto escolar, transformando a relação dos estudantes com o conhecimento e com o próprio ambiente educacional.

Ao integrar práticas esportivas com conteúdo curriculares através de estratégias lúdicas e desafios estruturados, observa-se um florescimento notável no interesse, na participação e no desempenho dos alunos.

A abordagem interdisciplinar adotada permitiu a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, onde os diversos saberes se entrelaçam naturalmente, refletindo a complexidade e a riqueza do mundo real.

Os estudantes puderam perceber como a matemática se manifesta nos cálculos de pontuações de um jogo, como a língua portuguesa se materializa na elaboração de regras e relatos, e como a história auxilia na compreensão da evolução dos esportes e seu papel na sociedade.

Essas conexões tornaram o aprendizado mais orgânico e relevante, aproximando o conhecimento escolar da vivência cotidiana dos alunos. Para além dos aspectos cognitivos, o projeto contribuiu significativamente para o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes. O trabalho em equipe, vivenciado intensamente nas práticas de futsal, desenvolveu a capacidade de colaboração e a compreensão da importância de cada papel dentro de um coletivo.

A empatia floresceu nas interações diárias, à medida que os alunos aprendiam a reconhecer e valorizar as diferentes habilidades e limitações de seus colegas.

A resiliência foi cultivada através dos desafios e obstáculos que surgem tanto nas atividades esportivas quanto nas acadêmicas, ensinando os estudantes a perseverar diante das dificuldades e a transformarem erros em oportunidades de aprendizagem.

O senso de responsabilidade fortaleceu-se à medida que cada aluno assumia o protagonismo de seu próprio progresso no projeto, desde o comportamento até o desempenho acadêmico e esportivo.

A prática do futsal revelou-se uma aliada extraordinária na promoção da cidadania, da ética e da convivência escolar saudável. Através do esporte, os estudantes vivenciaram concretamente valores como respeito às regras, fair play e superação de limites.

Essas experiências transcenderam as quadras e se refletiram positivamente no comportamento geral dos alunos, criando um ambiente escolar mais harmonioso e propício à aprendizagem.

A avaliação contínua e diversificada, conforme proposta por Perrenoud (1999), permitiu acompanhar de perto a evolução de cada estudante, garantindo que todos pudessem avançar em seu próprio ritmo sem deixar lacunas em sua formação.

Conclui-se, portanto, que a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica e aplicada de forma interdisciplinar, representa uma estratégia inovadora e extremamente eficiente para potencializar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Não se trata apenas de tornar as aulas mais dinâmicas, mas de criar contextos significativos onde o conhecimento floresce naturalmente e as habilidades para a vida são desenvolvidas de forma integrada.

Recomenda-se a ampliação e continuidade de projetos semelhantes em diferentes contextos educacionais, bem como a formação continuada de professores para o uso consciente e criativo da gamificação.

Pesquisas futuras podem aprofundar a avaliação longitudinal dos impactos dessas práticas no desempenho escolar e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, bem como realizar análises comparativas entre diferentes faixas etárias e contextos institucionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica como mediação da construção do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O professor mediador: uma abordagem interdisciplinar para a formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORS, Jacques **et al**. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DETERDING, Sebastian **et al**. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: MINDTREK, 15., 2011, Tampere. **Proceedings**... Tampere: ACM, 2011. p. 9–15.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Luiz Carlos da; DUTRA, Marcia Aparecida Ferreira. **Gamificação na Educação: conceitos, práticas e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

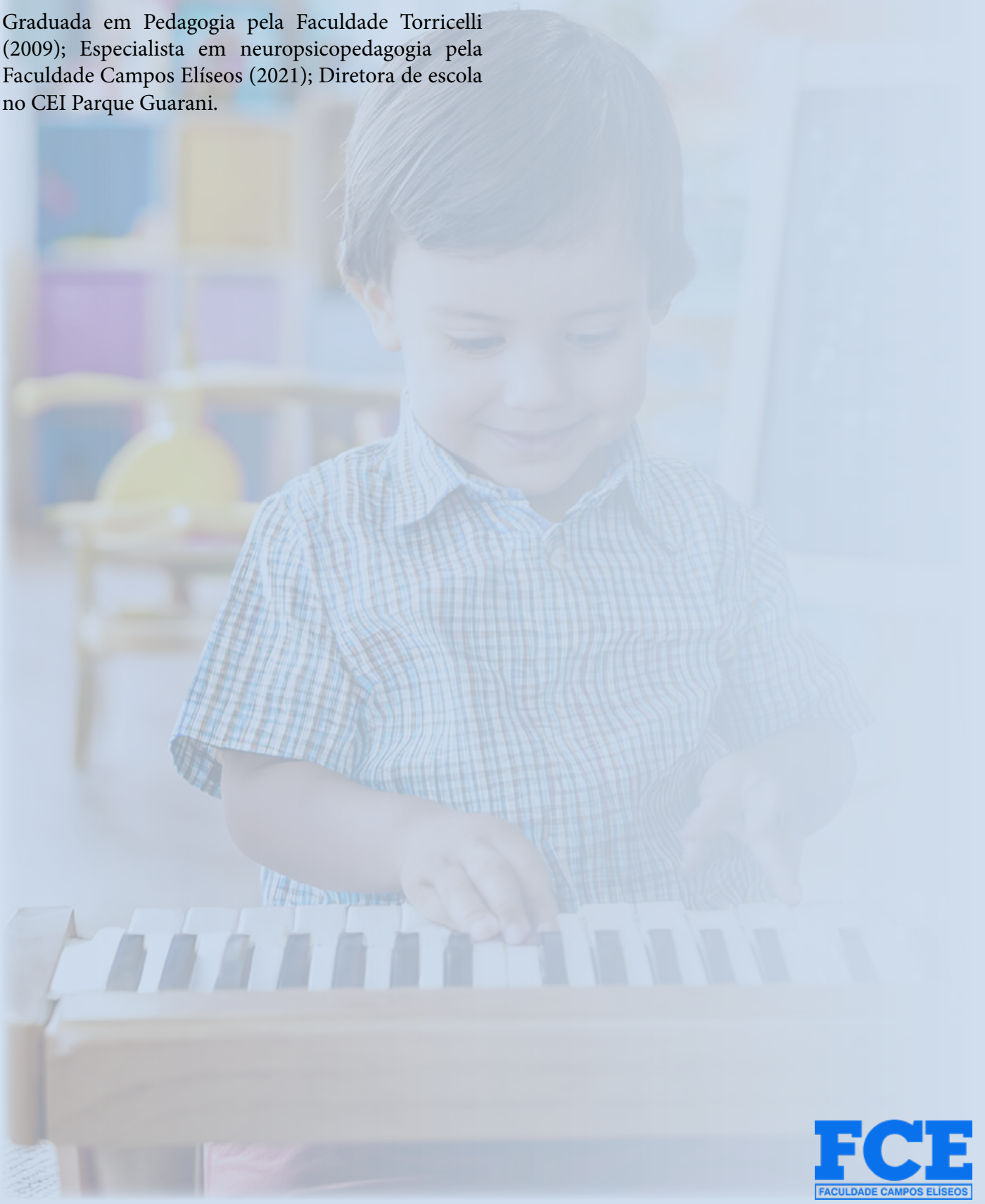
ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS): EXPERIÊNCIAS SONORAS, DESENVOLVIMENTO GLOBAL E AMPLIAÇÃO CULTURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Torricelli (2009); Especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Diretora de escola no CEI Parque Guarani.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Sabe-se que a música está presente na vida humana desde os primeiros momentos da existência, constituindo uma importante forma de expressão, comunicação e construção cultural. Na Educação Infantil, especialmente no atendimento a bebês e crianças bem pequenas, as experiências musicais desempenham papel fundamental no desenvolvimento global, contribuindo para a formação de conexões neurais, para o desenvolvimento socioemocional e para a ampliação do repertório cultural das crianças. Para tanto, este artigo discute a importância da educação musical na faixa etária de 0 a 3 anos, refletindo sobre como as experiências sonoras podem favorecer processos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância. Além disso, problematiza-se a limitação frequentemente observada nas práticas pedagógicas que se restringem às cantigas populares infantis, defendendo a ampliação do repertório musical oferecido às crianças por meio do contato com diferentes estilos, ritmos e manifestações culturais. Ao dialogar com contribuições da neurociência, da pedagogia musical e das políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil, o texto também enfatiza o protagonismo infantil e a importância de reconhecer a diversidade cultural que compõe a formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Musical; Bebês; Desenvolvimento Infantil; Cultura; Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida humana antecede a própria linguagem verbal. Desde os primeiros momentos da existência, os seres humanos estabelecem relações com o mundo por meio de sons, ritmos e entonações que constituem formas iniciais de comunicação e expressão. No caso dos bebês, essa relação com o universo sonoro começa ainda durante a gestação, quando passam a perceber vibrações e sons provenientes do corpo materno e do ambiente externo.

Ao nascer, o bebê já demonstra sensibilidade aos estímulos sonoros e responde de forma particular à musicalidade presente na voz humana. A entonação, o ritmo da fala e as variações melódicas da comunicação cotidiana constituem uma forma inicial de diálogo entre adultos e crianças, revelando que a musicalidade faz parte das primeiras experiências relacionais do ser humano.

Entretanto, apesar da importância da música no desenvolvimento infantil, sua presença nas instituições de Educação Infantil nem sempre se concretiza de forma intencional e significativa. Em muitos contextos educativos, a música acaba sendo utilizada apenas como recurso para organizar momentos da rotina ou para conduzir atividades coletivas, como o acolhimento ou a organização do grupo.

Não raramente, as experiências musicais oferecidas às crianças restringem-se à repetição de um repertório limitado de cantigas infantis tradicionais. Embora essas cantigas façam parte do patrimônio cultural da infância e desempenhem um papel importante na construção de vínculos afetivos e culturais, limitar a experiência musical apenas a esse repertório pode reduzir as possibilidades de exploração sonora e cultural das crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a compreensão da música na Educação Infantil, reconhecendo-a como uma linguagem expressiva que contribui para o desenvolvimento global das crianças. Como afirma Brito (2003, p. 35): "A música, na infância, não deve ser entendida apenas como atividade de reprodução de canções, mas como possibilidade de exploração sonora, de expressão e de construção de sentidos pelas crianças."

Além disso, estudos na área da neurociência têm demonstrado que experiências musicais vividas nos primeiros anos de vida contribuem significativamente para o desenvolvimento cerebral. Segundo Ilari (2013), a música mobiliza simultaneamente diferentes áreas do cérebro, estimulando processos relacionados à linguagem, à memória, à percepção auditiva e à coordenação motora.

Nesse contexto, pensar a educação musical na primeira infância implica também reconhecer o protagonismo das crianças em suas experiências sonoras. Bebês e crianças bem pequenas não são apenas ouvintes passivos de música; eles participam ativamente das experiências musicais por meio de movimentos corporais, vocalizações e explorações sonoras.

Assim, compreender a música como linguagem presente nas experiências infantis significa ampliar as possibilidades de desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e cultural das crianças.

A presença da música na vida humana antecede a própria linguagem verbal. Desde os primeiros momentos da existência, os seres humanos estabelecem relações com o mundo por meio de sons, ritmos e entonações que constituem formas iniciais de comunicação e expressão. No caso dos bebês, essa relação com o universo sonoro começa ainda durante a gestação, quando passam a perceber vibrações e sons provenientes do corpo materno e do ambiente externo.

Ao nascer, o bebê já demonstra sensibilidade aos estímulos sonoros e responde de forma particular à musicalidade presente na voz humana. A entonação, o ritmo da fala e as variações melódicas da comunicação cotidiana constituem uma forma inicial de diálogo entre adultos e crianças, revelando que a musicalidade faz parte das primeiras experiências relacionais do ser humano.

Entretanto, apesar da importância da música no desenvolvimento infantil, sua presença nas instituições de Educação Infantil nem sempre se concretiza de forma intencional e significativa. Em muitos contextos

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

educativos, a música acaba sendo utilizada apenas como recurso para organizar momentos da rotina ou para conduzir atividades coletivas, como o acolhimento ou a organização do grupo.

Não raramente, as experiências musicais oferecidas às crianças restringem-se à repetição de um repertório limitado de cantigas infantis tradicionais. Embora essas cantigas façam parte do patrimônio cultural da infância e desempenhem um papel importante na construção de vínculos afetivos e culturais, limitar a experiência musical apenas a esse repertório pode reduzir as possibilidades de exploração sonora e cultural das crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a compreensão da música na Educação Infantil, reconhecendo-a como uma linguagem expressiva que contribui para o desenvolvimento global das crianças. Como afirma Brito (2003, p. 35): "A música, na infância, não deve ser entendida apenas como atividade de reprodução de canções, mas como possibilidade de exploração sonora, de expressão e de construção de sentidos pelas crianças."

Além disso, estudos na área da neurociência têm demonstrado que experiências musicais vividas nos primeiros anos de vida contribuem significativamente para o desenvolvimento cerebral. Segundo Ilari (2013), a música mobiliza simultaneamente diferentes áreas do cérebro, estimulando processos relacionados à linguagem, à memória, à percepção auditiva e à coordenação motora.

Nesse contexto, pensar a educação musical na primeira infância implica também reconhecer o protagonismo das crianças em suas experiências sonoras. Bebês e crianças bem pequenas não são apenas ouvintes passivos de música; eles participam ativamente das experiências musicais por meio de movimentos corporais, vocalizações e explorações sonoras.

Assim, compreender a música como linguagem presente nas experiências infantis significa ampliar as possibilidades de desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e cultural das crianças.

MÚSICA E DESENVOLVIMENTO NEURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo estudos, os primeiros anos de vida constituem um período de extraordinária plasticidade cerebral. Durante essa fase, o cérebro infantil passa por um intenso processo de formação e reorganização de conexões neurais, processo este profundamente influenciado pelas experiências vividas pela criança em seu ambiente (ILARI, 2013).

A neurociência tem demonstrado que, nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta uma capacidade particularmente elevada de adaptação e aprendizagem. As experiências sensoriais, motoras e emocionais vivenciadas pelas crianças contribuem diretamente para o fortalecimento ou enfraquecimento de determinadas conexões neurais (ILARI, 2013).

Nesse contexto, a música ocupa um lugar especialmente relevante. Diferentemente de outras experiências sensoriais isoladas, a música mobiliza simultaneamente diversas áreas do cérebro, envolvendo processos relacionados à percepção auditiva, à coordenação motora, à memória, à linguagem e às emoções.

Segundo Ilari (2013), ao escutar música o cérebro humano ativa múltiplos circuitos neurais responsáveis por organizar padrões rítmicos, reconhecer estruturas melódicas, antecipar sequências sonoras e estabelecer associações emocionais. Nos bebês, essas experiências contribuem para o fortalecimento de circuitos neurais importantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além disso, experiências musicais que envolvem movimento — como bater palmas, balançar o corpo ou produzir sons com objetos — favorecem a integração entre diferentes áreas cerebrais, estimulando habilidades relacionadas à coordenação motora e à percepção corporal (ILARI, 2013).

Quando observamos bebês em contato com experiências musicais, é possível perceber como o corpo inteiro participa dessa interação com o som. Muitos bebês movimentam-se espontaneamente ao ouvir uma música, demonstrando que o ritmo é percebido não apenas pelo ouvido, mas também pelo corpo.

Essa relação entre música e movimento revela que a musicalidade está profundamente ligada às formas de exploração do mundo próprias da infância. Ao experimentar sons, ritmos e movimentos, as crianças estão simultaneamente construindo conhecimentos sobre seu corpo, sobre o ambiente e sobre as possibilidades de interação com o mundo ao seu redor (ILARI, 2013).

Nesse sentido, oferecer experiências musicais diversificadas na Educação Infantil significa contribuir para o desenvolvimento global das crianças, estimulando não apenas aspectos cognitivos, mas também sensoriais, motores e emocionais.

Música, emoção e relações sociais na primeira infância

Além de suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, a música desempenha um papel fundamental na construção das relações afetivas e sociais das crianças pequenas (TREVARTHEN, 2002).

Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram grande sensibilidade à musicalidade presente na voz humana. O ritmo da fala, as variações de entonação e a expressividade vocal constituem formas de comunicação que antecedem a linguagem verbal.

Trevarthen (2002) descreve esse fenômeno como uma forma de comunicação musical primária, na qual adultos e bebês estabelecem interações baseadas em ritmos, gestos e vocalizações.

Quando um adulto canta para um bebê, acompanha seus movimentos com sons ou responde aos seus balbucios de forma rítmica, estabelece-se uma espécie de diálogo sonoro que fortalece os vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento da comunicação. Essas interações são fundamentais para a construção da segurança emocional das crianças. Ao perceber que seus gestos e vocalizações são respondidos pelos adultos, o bebê começa a compreender que suas ações têm significado no mundo (TREVARTHEN, 2002).

Na instituição educativa, a música também pode desempenhar um papel importante na construção das relações entre as próprias crianças. Momentos de exploração sonora coletiva, brincadeiras rítmicas e experiências musicais compartilhadas favorecem o desenvolvimento da escuta, da cooperação e da participação em grupo (TREVARTHEN, 2002).

Além disso, a música pode se tornar um importante mediador na expressão das emoções infantis. Muitas vezes, as crianças pequenas expressam sentimentos por meio de movimentos corporais, vocalizações e gestos rítmicos. Nesse sentido, as experiências musicais oferecem às crianças possibilidades ampliadas de expressão emocional, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional (TREVARTHEN, 2002).

Música, cultura e diversidade na formação da infância

De acordo com estudiosos, a música constitui uma das expressões culturais mais ricas da humanidade. Em todas as sociedades, diferentes formas de expressão musical são utilizadas para celebrar momentos importantes da vida coletiva, transmitir conhecimentos e fortalecer vínculos comunitários (BRITO, 2003).

No caso do Brasil, essa diversidade cultural se manifesta de maneira particularmente intensa. Nossa formação histórica foi marcada pelo encontro e pela convivência entre diferentes povos e culturas, especialmente povos indígenas, africanos e europeus (BRITO, 2003).

Esse encontro produziu uma enorme diversidade de expressões culturais, entre as quais a música ocupa um lugar de destaque. Ritmos como samba, maracatu, frevo, jongo, choro, forró, música caipira e tantos outros constituem expressões culturais que carregam em si histórias, tradições e modos de viver (BRITO, 2003).

Oferecer às crianças pequenas experiências musicais que contemplem essa diversidade cultural significa permitir que elas entrem em contato com diferentes formas de expressão presentes na sociedade em que vivem. Nesse sentido, a ampliação do repertório musical na Educação Infantil torna-se uma questão importante não apenas do ponto de vista estético, mas também cultural e social (BRITO, 2003).

Quando as crianças têm acesso a diferentes estilos musicais, desenvolvem uma escuta mais sensível e aberta à diversidade. Essa ampliação de repertório contribui para a formação de sujeitos mais curiosos, sensíveis e respeitosos em relação às diferentes manifestações culturais (BRITO, 2003).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Protagonismo infantil nas experiências musicais

Um aspecto fundamental a ser considerado na educação musical na primeira infância refere-se ao reconhecimento do protagonismo infantil. Bebês e crianças bem pequenas não são apenas ouvintes passivos de música. Ao contrário, participam ativamente das experiências sonoras por meio de movimentos, vocalizações, gestos e explorações corporais (WILLEMS, 2011).

Quando uma criança experimenta produzir sons com objetos, cria ritmos com o corpo ou responde corporalmente a uma música, está exercendo sua capacidade criativa e exploratória. Essas ações revelam que as crianças constroem suas próprias formas de expressão musical, muitas vezes inventando sequências rítmicas ou experimentando diferentes possibilidades sonoras (WILLEMS, 2011).

Reconhecer o protagonismo infantil nas experiências musicais implica valorizar essas iniciativas e criar ambientes que favoreçam a exploração sonora. Mais do que ensinar músicas prontas, o papel do educador consiste em criar condições para que as crianças experimentem, explorem e descubram diferentes formas de produzir e perceber sons (WILLEMS, 2011).

Educação musical no cotidiano da Educação Infantil

Quando pensamos na presença da música na Educação Infantil, especialmente no atendimento a bebês e crianças bem pequenas, é importante reconhecer que as experiências musicais não precisam se restringir a momentos formais ou planejamentos específicos. A musicalidade pode – e talvez deva – estar presente de forma orgânica no cotidiano das crianças, integrando-se às interações, às brincadeiras e às explorações do ambiente (BRASIL, 2017).

Nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, o cotidiano é marcado por momentos de cuidado, interação e descoberta. Cada um desses momentos pode se tornar também uma oportunidade de experiências sonoras e musicais.

Ao observar atentamente o comportamento dos bebês, percebemos que a exploração sonora surge de maneira espontânea em suas brincadeiras. Um bebê que bate repetidamente um objeto no chão, outro que experimenta vocalizações variadas ou ainda aquele que movimenta o corpo ao ouvir um som demonstram que a musicalidade está profundamente ligada às formas de exploração do mundo próprias da infância. Nesse sentido, o papel do educador não é necessariamente conduzir essas experiências de forma diretiva, mas criar condições para que elas aconteçam e se ampliem (BRASIL, 2017).

Em uma experiência vivenciada em um berçário, por exemplo, foi possível observar como um grupo de bebês começou a explorar sons produzidos por diferentes objetos disponíveis no ambiente. Inicialmente, um dos bebês passou a bater duas colheres de metal entre si, produzindo um som agudo que imediatamente chamou a atenção das outras crianças. Em poucos minutos, outros bebês se aproximaram e passaram a experimentar diferentes objetos disponíveis no espaço — potes plásticos, tampas metálicas e pequenos recipientes (BRASIL, 2017).

A atividade, que não havia sido previamente planejada como uma experiência musical, transformou-se em um momento coletivo de investigação sonora. Cada criança experimentava diferentes formas de produzir som: algumas batiam os objetos entre si, outras arrastavam os materiais no chão ou exploravam o som produzido ao deixá-los cair (BRASIL, 2017).

Ao observar a cena, tornou-se evidente que os bebês estavam envolvidos em um processo de descoberta sonora, explorando ritmos, intensidades e timbres. Nessa situação, a intervenção do adulto não consistiu em direcionar a atividade, mas em ampliar as possibilidades de exploração, oferecendo novos objetos e organizando o espaço de forma que as crianças pudessem continuar suas experimentações (BRASIL, 2017).

Esse tipo de experiência evidencia como a música pode emergir do próprio cotidiano das crianças, revelando que a exploração sonora é uma forma legítima de investigação do mundo. Outro exemplo recorrente nas instituições de Educação Infantil refere-se ao uso da voz nas interações cotidianas. Muitos educadores percebem que, ao cantar durante momentos de cuidado — como a troca de fraldas ou a organização para o

descanso —, criam-se ambientes mais tranquilos e acolhedores para as crianças. Esses momentos também favorecem a construção de vínculos afetivos, uma vez que a musicalidade da voz humana possui forte impacto emocional nos bebês (DELALANDE, 2017).

Além disso, a música pode acompanhar diferentes momentos da rotina, como o acolhimento das crianças no início do dia, as brincadeiras no espaço externo ou os momentos de exploração corporal. Entretanto, é importante que essas experiências não se limitem à repetição automática de músicas, mas que estejam abertas à escuta das crianças e às suas formas próprias de interação com os sons (DELALANDE, 2017).

Ampliação do repertório musical na infância

Um dos aspectos que merece atenção no trabalho com música na Educação Infantil refere-se à ampliação do repertório musical oferecido às crianças. Em muitas instituições educativas, o repertório musical acaba sendo composto majoritariamente por cantigas infantis tradicionais (GORDON, 2000).

Essas cantigas possuem grande valor cultural e afetivo, pois fazem parte da memória coletiva da infância e contribuem para a construção de vínculos entre gerações. Entretanto, limitar as experiências musicais das crianças apenas a esse repertório pode restringir suas possibilidades de contato com a diversidade de expressões musicais presentes na sociedade (GORDON, 2000).

Ampliar o repertório musical significa permitir que as crianças entrem em contato com diferentes estilos, ritmos, instrumentos e culturas. Em uma experiência desenvolvida em um grupo de crianças bem pequenas, por exemplo, foi proposto um momento de escuta musical no qual foram apresentados diferentes estilos musicais ao longo de algumas semanas (GORDON, 2000).

Inicialmente, foram selecionadas músicas instrumentais suaves, seguidas por ritmos brasileiros como samba, baião e maracatu. Em outros momentos, foram apresentados trechos de música clássica, jazz e músicas tradicionais de diferentes regiões do Brasil.

O que chamou a atenção nesse processo foi a diversidade de reações das crianças diante das diferentes músicas. Algumas músicas despertavam movimentos corporais espontâneos, com as crianças balançando o corpo ou batendo palmas. Outras provocavam momentos de atenção mais silenciosa, nos quais os bebês pareciam concentrados na escuta dos sons (GORDON, 2000).

Essas experiências revelaram que as crianças pequenas são capazes de perceber e reagir a diferentes estruturas musicais, demonstrando curiosidade diante da diversidade sonora. Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade cultural presente na música brasileira.

Em uma proposta desenvolvida com crianças pequenas, por exemplo, foram apresentadas músicas inspiradas em ritmos afro-brasileiros, acompanhadas da exploração de instrumentos de percussão simples. Durante a atividade, as crianças puderam experimentar produzir sons com tambores, chocalhos e outros objetos que remetiam à percussão. Além da exploração sonora, esse tipo de experiência permite que as crianças entrem em contato com manifestações culturais que fazem parte da história e da identidade da sociedade brasileira (GORDON, 2000).

Ao ampliar o repertório musical, as instituições educativas contribuem para a formação de uma escuta mais aberta e sensível à diversidade cultural. Essa ampliação também fortalece o protagonismo das crianças nas experiências musicais, uma vez que elas passam a ter contato com diferentes referências sonoras que podem inspirar suas próprias formas de expressão. Assim, a educação musical na Educação Infantil pode ir além da repetição de músicas tradicionais, tornando-se uma oportunidade para ampliar horizontes culturais, estimular a curiosidade e fortalecer a relação das crianças com a música como linguagem expressiva (GORDON, 2000).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O educador como mediador das experiências musicais na Educação Infantil

Ao discutir a presença da música na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, é comum surgir entre educadores uma preocupação recorrente: a ideia de que seria necessário possuir conhecimentos técnicos ou formação específica em música para desenvolver experiências musicais significativas com as crianças (SCHAFER, 2011).

Essa percepção, embora compreensível, pode acabar afastando muitos profissionais da exploração mais intencional da música em suas práticas pedagógicas. No entanto, a educação musical na primeira infância não se fundamenta na transmissão de conhecimentos formais sobre música, mas na criação de ambientes ricos em experiências sonoras, nos quais as crianças possam ouvir, explorar, experimentar e expressar-se por meio dos sons.

Nesse sentido, o papel do educador não é o de ensinar música no sentido tradicional, mas o de mediador das experiências musicais, alguém que organiza o ambiente, amplia as possibilidades de exploração sonora e valoriza as iniciativas das crianças (SCHAFER, 2011).

Teca Alencar de Brito (2003) destaca que a educação musical na infância deve priorizar a exploração, a escuta e a experimentação, permitindo que as crianças desenvolvam uma relação espontânea e significativa com a música. Assim, o educador pode contribuir para essas experiências mesmo sem domínio técnico de instrumentos musicais ou conhecimentos avançados de teoria musical.

Uma das formas mais acessíveis de promover experiências musicais no cotidiano da Educação Infantil é por meio da escuta musical compartilhada. Ao selecionar diferentes músicas para serem ouvidas no ambiente — variando ritmos, estilos e culturas — o educador amplia o repertório sonoro das crianças e cria oportunidades para que elas percebam diferentes formas de expressão musical (SCHAFER, 2011).

Esses momentos de escuta não precisam assumir um caráter formal. Muitas vezes, podem ocorrer durante momentos de brincadeira livre, exploração de materiais ou mesmo durante atividades de cuidado. O importante é que a música esteja presente como parte da experiência cotidiana das crianças (SCHAFER, 2011).

Outra possibilidade importante refere-se à exploração sonora com objetos do cotidiano. Recipientes metálicos, potes plásticos, sementes, tampas, colheres e diferentes materiais podem se transformar em instrumentos de descoberta sonora para os bebês. Ao manipular esses objetos, as crianças experimentam diferentes intensidades, ritmos e timbres, desenvolvendo sua percepção auditiva e sua curiosidade em relação aos sons. Nessas situações, o educador pode assumir uma postura de observador atento, acompanhando as explorações das crianças e, quando necessário, ampliando as possibilidades de experimentação ao oferecer novos materiais ou sugerir diferentes formas de exploração (SCHAFER, 2011).

A voz do educador também constitui um recurso fundamental nas experiências musicais com crianças pequenas. Cantigas, acalantos, jogos vocais e brincadeiras rítmicas fazem parte do patrimônio cultural da infância e podem ser explorados de forma significativa no cotidiano das instituições. Além disso, a musicalidade presente na própria fala do educador — nas entonações, pausas e ritmos da linguagem — constitui uma forma importante de comunicação com os bebês. Quando o educador utiliza a voz de forma expressiva, cantando, entoando pequenas melodias ou acompanhando as ações das crianças com sons, cria-se um ambiente mais rico em estímulos sonoros e afetivos (SCHAFER, 2011).

Outro aspecto importante refere-se à escuta sensível das manifestações sonoras das crianças. Muitas vezes, os bebês produzem vocalizações, balbucios e sequências rítmicas com o corpo ou com objetos. Essas produções podem ser compreendidas como formas iniciais de expressão musical.

Quando o educador valoriza essas manifestações — respondendo aos sons produzidos pelas crianças ou incorporando essas produções em pequenas brincadeiras rítmicas — contribui para fortalecer o protagonismo infantil nas experiências musicais. Assim, a educação musical na primeira infância não depende necessariamente de instrumentos sofisticados ou de conhecimentos técnicos complexos. Ela se constrói, sobretudo, na qualidade das interações entre adultos e crianças, na organização do ambiente e na sensibilidade do educador para reconhecer e valorizar as experiências sonoras que emergem do cotidiano (SCHAFER, 2011).

Ao assumir a música como linguagem presente nas experiências das crianças, o educador amplia as possibilidades de desenvolvimento sensorial, cognitivo, emocional e cultural dos bebês. Nesse sentido, a presença da música na Educação Infantil pode ser compreendida como parte de uma proposta pedagógica mais ampla, que reconhece as crianças como sujeitos ativos, curiosos e capazes de explorar o mundo por meio de múltiplas linguagens.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que os processos educativos na primeira infância se constituem em contextos complexos e dinâmicos, nos quais as experiências vividas pelas crianças, as interações estabelecidas no cotidiano e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores desempenham papel fundamental na construção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), busca compreender os fenômenos educacionais a partir de seus contextos naturais, valorizando as experiências, percepções e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a investigação sobre a presença da música na Educação Infantil requer uma aproximação com o cotidiano das instituições, com as práticas pedagógicas e com as interações estabelecidas entre adultos e crianças.

O estudo foi estruturado a partir de dois movimentos investigativos complementares. O primeiro consistiu em uma revisão bibliográfica sobre educação musical na primeira infância, desenvolvimento infantil e contribuições da neurociência para a compreensão das experiências sonoras e musicais nos primeiros anos de vida. Foram mobilizados autores que discutem a relação entre música, desenvolvimento cerebral, linguagem, sensibilidade estética e formação cultural das crianças.

A revisão teórica buscou compreender de que maneira as experiências musicais contribuem para o desenvolvimento global das crianças, considerando aspectos cognitivos, sensoriais, motores, emocionais e sociais. Também foram analisadas contribuições da pedagogia musical que enfatizam a exploração sonora, a escuta sensível e o protagonismo infantil nas experiências musicais.

Além da literatura acadêmica, foram considerados documentos orientadores das políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Esses documentos destacam a importância das experiências estéticas e culturais na formação das crianças, reconhecendo a música como uma das linguagens fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O segundo movimento metodológico consistiu na análise reflexiva de experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, especialmente em grupos de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos). As experiências analisadas foram construídas a partir de observações do cotidiano pedagógico, considerando situações de exploração sonora, escuta musical e interação entre crianças, educadores e ambientes.

Os relatos de experiência apresentados ao longo do estudo foram elaborados a partir de registros e reflexões produzidos no contexto das práticas pedagógicas, buscando compreender como as crianças exploram sons, ritmos e movimentos em suas interações com objetos, espaços e outras crianças.

A observação das experiências sonoras das crianças constituiu um elemento central do processo investigativo. Inspirada em perspectivas que valorizam o protagonismo infantil e a escuta sensível das manifestações das crianças, essa observação procurou identificar de que maneira os bebês e as crianças bem pequenas participam ativamente das experiências musicais, seja por meio de vocalizações, movimentos corporais ou explorações sonoras com objetos disponíveis no ambiente.

Além disso, foram analisadas as formas pelas quais os educadores organizam os ambientes e as interações pedagógicas de modo a favorecer a ampliação das experiências musicais das crianças, mesmo quando não possuem formação específica na área da música.

Nesse sentido, a análise das práticas buscou compreender como a música pode emergir do cotidiano da Educação Infantil, seja por meio da escuta musical, da exploração de objetos sonoros, das brincadeiras rítmicas ou das interações vocais entre adultos e crianças.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos da educação musical na infância, as orientações presentes nos documentos curriculares e as práticas observadas no cotidiano das instituições educativas.

Ao assumir o cotidiano pedagógico como campo de investigação, este estudo também reconhece o educador como sujeito produtor de conhecimento. A reflexão sobre as práticas educativas constitui, portanto, não apenas um procedimento metodológico, mas também um exercício formativo que contribui para a ampliação do olhar sobre as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças exploram, expressam e compreendem o mundo.

Assim, a investigação das experiências musicais na Educação Infantil busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às formas de expressão das crianças, reconhecendo a música como uma linguagem potente para o desenvolvimento, para a ampliação cultural e para o fortalecimento do protagonismo infantil na primeira infância.

Considerações finais

A arte-educação, ao ser integrada de forma abrangente nas escolas desde a educação infantil, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. A música, as artes cênicas, as artes plásticas e a dança são expressões fundamentais dessa integração, cada uma contribuindo de maneira única para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos.

A música, por exemplo, conforme defendido por autores como Paulo Freire (1989), não é apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a percepção auditiva das crianças desde cedo. Através da música, os alunos não só desenvolvem habilidades técnicas, mas também aprendem a trabalhar em equipe e a expressar emoções de maneira não verbal.

Já as artes cênicas, segundo Ana Mae Barbosa (2010), proporcionam um espaço para a exploração da expressão corporal e da interpretação de papéis, promovendo a autoconfiança e a capacidade de comunicação. Através do teatro e da dramatização, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de linguagem e expressão oral, mas também aprendem a trabalhar em colaboração, respeitando e valorizando as diferenças entre si.

As artes plásticas, como abordado por Victor Lowenfeld (1982), oferecem uma plataforma para a exploração sensorial e o desenvolvimento da percepção visual. Através da pintura, escultura e outras formas de expressão visual, as crianças aprendem a observar, interpretar e criar representações do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras finas e um senso estético apurado.

A dança, conforme mencionado por Maria Luiza Santos (2013), não só promove o desenvolvimento físico e a coordenação motora das crianças, mas também oferece um meio para a expressão emocional e a exploração de movimentos corporais. Através da dança, as crianças aprendem a expressar sentimentos e experiências de forma não verbal, fortalecendo sua autoestima e capacidade de comunicação interpessoal.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes da arte-educação, há desafios significativos a serem superados para sua plena implementação nas escolas. Questões como a falta de recursos financeiros e a formação adequada de professores especializados em cada uma dessas áreas ainda representam obstáculos importantes.

É crucial, portanto, investir em políticas públicas que valorizem a formação continuada de professores e garantam infraestrutura adequada para o ensino das artes. Além disso, é necessário um reconhecimento mais amplo da importância das artes no currículo escolar, não apenas como disciplinas complementares, mas como componentes essenciais do desenvolvimento integral dos alunos.

Autores como Ana Mae Barbosa (1999) e Maria Thereza Vargas (2001) enfatizam a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar que integre as artes ao ensino regular, proporcionando uma educação mais rica e significativa para todas as crianças.

Em suma, a arte-educação nas escolas não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também as prepara para se tornarem cidadãos criativos, críticos e empáticos. Ao promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras através da música, das artes cênicas, das artes plásticas e da dança, as escolas não apenas cultivam talentos individuais, mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e culturalmente rica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis e educação infantil: por uma pedagogia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

_____. **A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Centro de Documentação e Informação. Coordenação e Publicações. Brasília, 1997

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1996

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1990.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

_____. **Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996** – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez. 2004.

CARDOSO**,** Lindabel D. e (organizadores). **Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade.** Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.

CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares: uma necessidade. Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais.** Secretaria da Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 51-57.

CUNHA, C. S. Arte e educação infantil: a importância da criação artística na formação da criança. São Paulo: Cortez. 2001.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DUTRA, Cláudia. **Educação Inclusiva: Construindo uma Sociedade para Todos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez. 1989,

_____. **Pedagogia do oprimido, 17**ª edição, RJ: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite (org. e outros). **Múltiplas linguagens***,* RJ: DP & A, 2000.

GORDON, Edwin. **Learning sequences in music: skill, content and patterns**. Chicago: GIA Publications, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. **Música, cérebro e desenvolvimento infantil**. Curitiba: UFPR, 2013.

JOLY, H. **Música na educação infantil.** São Paulo: Moderna. 2010.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Educação musical: reflexões e propostas**. São Paulo: Annablume, 1997.

LEITE, F. **O corpo e a dança na educação.** São Paulo: Summus Editorial. 2001.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed: Moderna, SP, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4ª edição. SP: Cortez, 2003.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies**. London: Routledge, 2008.

MORENO, J. L. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix. 1975.

SANTOS, M. A. **Dança na escola: Possibilidades de interação e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez. 2013.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 2011.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2007.

TREVARTHEN, Colwyn**. Musicality and the intrinsic motive pulse.** Musicae Scientiae, v. 6, n. 1, 2002.

VARGAS, M. T. **Arte na educação escolar brasileira: reconhecimento e questionamento.** Campinas: Papirus. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: editora Martins Fontes, 1989.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

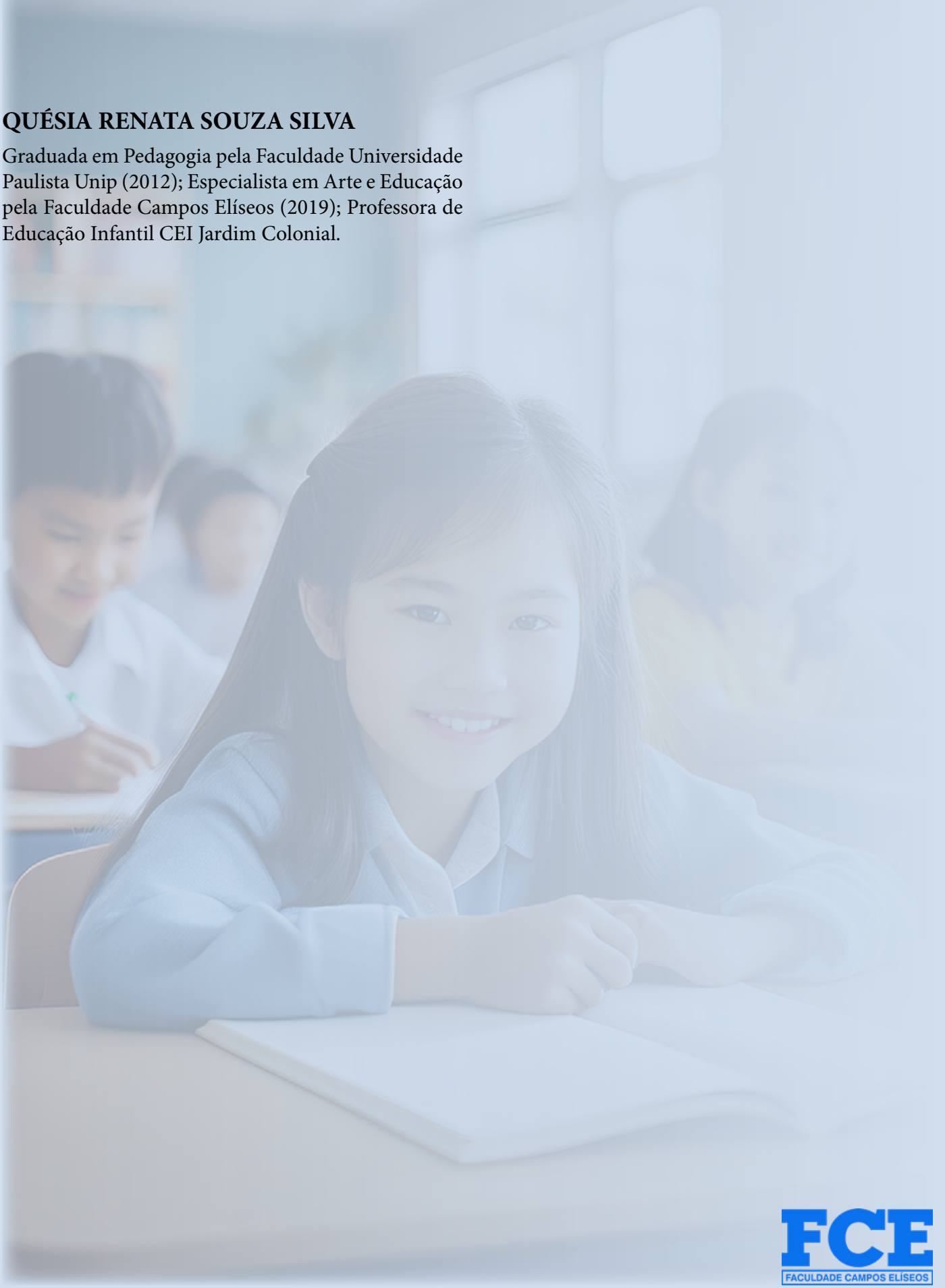
WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista Unip (2012); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil CEI Jardim Colonial.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa apresentar o lúdico como um instrumento que traz leveza e naturalidade ao processo de aprendizagem e que deve ser levado à sério quanto a seu emprego em sala de aula, independentemente da faixa etária envolvida nesse processo, já que a ludicidade é natural do ser humano, processa-se diariamente em sua biologia e é a ferramenta primária utilizada pelo homem para aprender sobre si, sobre os outros, sobre a vida. Através do método qualitativo, tenta-se provar que as práticas lúdicas auxiliam no processo de aprendizado da língua inglesa auxilia na construção e armazenamento do que se aprende em sala de aula mostrando como o lúdico se processa no cérebro humano, seja ele de uma criança, de um adolescente ou de um adulto.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Língua Inglesa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as fases da vida, faz novas descobertas e adquire novos conceitos através do contato com seu semelhante. O homem nasceu para trocar experiências e é isso que lhe garante participação na sociedade. A esse ato de interação denominamos educação.

Em busca de uma educação interativa e dinâmica, inserida nos conceitos do sistema contemporâneo onde valores econômicos influenciam diretamente na formação das turmas que estão cada vez mais numerosas, surgiu o tema a ser estudado na presente pesquisa, que pretende dinamizar as aulas de Língua Inglesa através do lúdico.

Seguindo o contexto supracitado, surgiu o seguinte problema: Como aplicar atividades dinâmicas, através do lúdico, em turmas numerosas, sem perder o foco principal? A temática surgiu através de experiências, em que a pesquisadora percebeu a necessidade de introduzir atividades em que os alunos pudessem ser peças atuantes dos seus próprios processos de aprendizagem, interagindo entre si de maneira prazerosa.

Porém, as atividades dinâmicas quando aplicadas em turmas com grande número de alunos, tendiam a perder o foco, por demorar muito a se realizar os alunos se cansam e se tornavam indisciplinados.

Sabe-se que a realidade atual da economia faz com que as escolas tanto públicas quanto particulares formem turmas cada vez mais numerosas, pois pretende-se que sejam empregados menos profissionais gerando consequentemente mais lucros para a instituição.

Partindo desse pressuposto o objetivo geral da pesquisa foi: Investigar aspectos motivadores, para os alunos, que estabeleçam uma relação positiva quanto à aprendizagem da língua inglesa e analisar as consequências que as turmas numerosas acarretam no processo ensino/aprendizagem.

E os objetivos específicos foram: identificar estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas; comparar a eficácia das aulas lúdicas na efetivação da aprendizagem; demonstrar a importância da língua Inglesa por meio de atividades lúdicas e instigantes. A presente pesquisa se desenvolveu em busca de conceitos que oportunizassem responder e satisfazer aos objetivos relatados.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais, foram expostas as conclusões acerca do tema e a contribuição do estudo para as soluções referentes à problematização inicial.

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO PARA O PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A proliferação de jogos e o interesse sobre as influências destes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se estabelecem no século XX a partir de pesquisas e formulações de teorias sobre o desenvolvimento da criança e a importância dos jogos e brincadeiras para este desenvolvimento.

Ao contrário do que se imagina o jogo não é apenas uma forma de entretenimento e distração, mas sim pode configurar um excelente recurso didático afim de desenvolver inúmeras habilidades, como: a iniciativa individual, coordenação motora, pensamento estratégico, além de proporcionar ao aluno a possibilidade de aprender vários conteúdos de forma agradável e instigante.

Os jogos desempenham um papel primordial no aspecto afetivo, expresso durante a ação e no aspecto cognitivo do aluno, por meio do qual pode proporcionar avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado. Segundo o referido autor (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos. Dessa forma, podemos utilizar como meio motivacional a brincadeira através de jogos lúdicos e educativos.

O lúdico contribui, sobretudo, para o fortalecimento das interações sociais, que são primordiais no processo de aprendizagem do indivíduo. Vygotsky, através de seus estudos, nos mostra como a brincadeira

contribui para que a criança mostre sua autonomia e ainda desenvolva sua capacidade de se relacionar e aprender com o outro através das atividades lúdicas grupais direcionadas:

> A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Conclui-se que, a "zona de desenvolvimento proximal" é o processo de amadurecimento que o indivíduo percorre para consolidar seu aprendizado. O que hoje é considerado desenvolvimento potencial, mais tarde fará parte do desenvolvimento real desse ser. Ou seja, hoje a criança precisou de ajuda para solucionar determinado problema, amanhã ela o fará sozinho, e a ludicidade teve um papel crucial nesse processo de desenvolvimento,

> As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p.19).

Observa que, as atividades lúdicas desenvolvem habilidades essenciais para a aprendizagem: Brincando, o aprendiz desenvolve o raciocínio, interage e compreende o meio em que vive, supera obstáculos e forma novos conceitos. É na formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem. O objetivo principal da escola é promover a aprendizagem e se o lúdico constitui o aprendizado efetivo, deve fazer parte do cotidiano escolar.

A escola reflete a sociedade na qual está inserida, sendo essa a causa de muitos conflitos, agressões e manifestações libertárias que ali acontecem. A sua própria heterogeneidade, às vezes, impede que a criança seja vista como um ser em formação e com uma bagagem cultural, um histórico de conhecimentos, comportamentos e valores adquiridos com sua família, sua vizinhança, seu grupo social, sua igreja, etc.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para a resolução dos problemas que as rodeiam. O ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. Brincar requer tempo e espaços próprios, é um fazer que se constitui de experiências culturais, conduz aos relacionamentos grupais, constituindo-se em uma forma de comunicação com os outros e consigo mesmo.

Quando tratados pela educação, os jogos e as brincadeiras assumem, também, uma função pedagógica. Segundo Kishimoto (1993), foi em meados da década de 1930 que os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições escolares infantis.

Até então, havia a dificuldade do jogo ser entendido pela 'escola' como integrante de seu do trabalho escolar, principalmente, os jogos não eram valorizados na escola e pela escola.

A partir desta época, paulatinamente, esse tipo de atividade começa a ser reconhecida por pesquisadores da educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

É necessário lembrar que qualquer criação do homem até mesmo as brincadeiras e jogos estão relacionados ao contexto social, histórico e cultural do momento, dessa forma, assume as características da época.

No mundo contemporâneo, vivemos o capitalismo e o individualismo, nesse contexto o lúdico fica cada vez mais ausente na vida das crianças que a cada dia deixam de brincar.

Isso ocorre por conta do amadurecimento precoce; da violência nas ruas que impedem as brincadeiras ao ar livre e do excesso de atividades extracurriculares que tomam grande parte do tempo dos infantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Quando há um pequeno tempo, as crianças são expostas às novas tecnologias, como vídeo games e tablets que não promovem nenhum tipo de interação social. Os pais, por trabalharem muito, não têm mais tempo nem paciência para brincar com seus filhos e não têm a consciência de que a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos mesmos. Percebemos assim, que as atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas.

Contudo, a escola é um dos poucos momentos em que a criança tem a oportunidade de interagir socialmente. Portanto, cabe à escola e aos educadores recuperarem a ludicidade infantil dos alunos, não somente na hora do recreio, quando as crianças brincam livremente, mas também na sala de aula, através de jogos educativos e brincadeiras direcionadas em função da aprendizagem,

> A educação lúdica contribui na formação da criança possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Muito se sabe do potencial dos jogos no desenvolvimento e na aprendizagem humana e que esse pode ser um excelente recurso pedagógico em prol do ensino de vários conteúdos nas mais diversas disciplinas.

Compreendemos que, os educadores podem e devem aliar os jogos a outras inúmeras estratégias didáticas comprovadamente eficazes, mas devem lançar mão do lúdico com a finalidade de criar um ambiente estimulador e consolidar a aprendizagem. E sempre levar em consideração a afirmação que fazem Brandão, Ferreira, Albuquerque, Leal (2008):

> O professor continua sendo o mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função de seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE, LEAL, 2008, p.14).

O professor desempenha um importante papel na efetivação do jogo educativo, ele deve atuar a todo tempo como orientador e mediador do processo, cuidando para que os objetivos reais da atividade não se dissipam ou se distorçam. Tudo isso, requer planejamento prévio por parte do docente.

Em virtude disso, ao levar aos alunos um determinado jogo, alguns cuidados são necessários: É fundamental que o docente teste o jogo antes de levá-lo para a sala de aula visando evitar surpresas indesejáveis durante a execução, observando se as questões envolvidas estão corretas e se as peças do jogo estão completas (BRANDÃO et al. 2008).

Experimentando o jogo, o professor pode definir o número de grupos e de componentes que poderá formar para sua realização; é interessante que o professor prepare antecipadamente algumas atividades relacionadas aos conteúdos desenvolvidos no jogo, para que este tenha realmente um valor significativo, enquanto objetivo educacional e pedagógico.

No entanto, não há necessidade de uma quantidade exagerada de atividades, pois desta forma, o aluno também perde o interesse pelo jogo por sentir-se na obrigação de jogar apenas para aprender. O desafio do educador é buscar e manter o equilíbrio entre as funções que caracterizam o jogo educativo, sendo elas: função lúdica que propicia diversão e prazer e a função educativa que é a facilitadora da aprendizagem. É preciso haver sempre a mediação para que a função educativa não elimine o caráter lúdico e vice-versa (BRANDÃO et al. 2008).

Cabe ao professor, além de atuar como agente observador, ensinar o aluno a utilizar corretamente o jogo e participar dele afim de que isto sirva como estímulo e favoreça o aprendizado estimulando a exploração e a solução de problemas. A partir do pensamento construtivista, o aluno deve ser o construtor do próprio conhecimento. Partindo desse pressuposto, o aluno tem papel importante no processo de ensino aprendizagem; encontramos no jogo, um importante aliado do processo de ensino, uma vez que permite ao próprio aluno através da manipulação e do ato de jogar, criar estratégias e buscar respostas para superar os obstáculos encontrados (BRANDÃO et al. 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma o jogo torna-se um aliado dentro da sala de aula como promotor da aprendizagem e, consequentemente, do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. Ao colocar o aluno em situação de jogo, o professor acaba por aproximá-lo dos conteúdos culturais veiculados na escola e no ambiente social em que está inserido.

Diante das considerações supracitadas que comprovam a eficácia dos jogos educativos no cotidiano escolar, torna-se imprescindível inseri-los no ensino da língua Inglesa. O jogo deve ser introduzido nas aulas como fator motivador servindo de estímulo para maior sucesso na aquisição do aprendizado de uma segunda língua (BRANDÃO et al. 2008).

As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois, assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem.

A maior motivação para o ensino da língua estrangeira é a curiosidade, a descoberta do desconhecido. Quanto mais lúdicas forem as aulas, maiores as oportunidades de interação e de uso da língua e mais estímulos terão os alunos para expressarem-se na nova língua. À medida que a língua estrangeira é apresentada como divertimento, as crianças passam a ter uma grande capacidade de concentração (BRANDÃO et al. 2008).

Desse modo, percebe-se o quão é importante a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir a aula.

Os jogos permitem aos alunos relaxar e divertir-se, além de reforçar a língua alvo que está sendo ensinada. Quando os alunos sabem das pretensões do professor em aplicar o jogo como parte de sua aula eles se tornam mais motivados a terem um bom desempenho linguístico. Os jogos devem ter a finalidade de produzir o uso efetivo da nova língua que está sendo adquirida.

Geralmente o jogo é apresentado aos alunos, quando os conteúdos nele envolvidos já são de conhecimento dos mesmos; portanto antes de iniciar o jogo, propriamente dito é importante que o docente faça um comentário breve dos conteúdos que estarão presentes no jogo (BRANDÃO et al. 2008).

É sempre bom deixar claro as regras desse jogo, afinal quando o aluno não compreende as regras ele perde o interesse pelo jogo; portanto, estas não podem ser complexas a fim de motivar o estudante buscando seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer.

Existem algumas dinâmicas e jogos educativos simples de preparar e também de executar em sala de aula e que podem enriquecer o aprendizado da segunda língua oportunizando a comunicação e a interação entre os alunos.

Voltados para os conteúdos da língua Inglesa, os jogos podem: reforçar vocabulário, desenvolver a conversação, promover a correção ortográfica e até mesmo reafirmar conceitos gramaticais (BRANDÃO et al. 2008).

Em dinâmicas como memory game (jogo da memória) o professor prepara alguns cards com as figuras e outros com os nomes, em inglês, referentes a cada figura, de acordo com os vocabulários desenvolvidos nas lições passadas, que podem ser: comidas, animais, cores, vestuário, etc. Devem-se formar grupos de três a quatro alunos. As cartas devem estar embaralhadas e dispostas uma a uma ao contrário, os alunos devem virar duas a duas e encontrar os pares. O objetivo pedagógico do jogo é que os alunos relacionem as figuras ao seu nome em Inglês. Dessa forma eles estarão adquirindo vocabulário sem a obrigação de decorá-los (BRANDÃO et al. 2008).

Nesse segmento, em prol de enriquecer o vocabulário dos alunos, pode-se utilizar também um jogo em que faz-se uma grande roda, o professor começa dizendo uma palavra, por exemplo: apple, o aluno que estiver do lado direito do professor precisa dizer uma palavra que comece com a última letra da palavra que o professor disse, no caso com a letra "E", e assim sucessivamente, quem disser uma palavra que não comece com a última letra da palavra anterior sai do jogo, até que se tenha um vencedor (BRANDÃO et al. 2008).

Para a dinâmica do jogo que estimula a conversação, o professor precisa levar para a sala de aula uma caixa cheia de objetos inusitados, mas que sejam do domínio de vocabulário dos alunos, podem conter nessa caixa (por exemplo): glasses (óculos), t- shirt (camisa), pencil (lápis), mii cars (carrinho), doll (boneca), book (livro), soap (sabonete), potato (batata), e o que mais a criatividade mandar. Faz-se grupos de 4 alunos, o professor tira o primeiro objeto da caixa o grupo deve formular uma frase com o nome daquele objeto, tira-se outro objeto da caixa, o próximo grupo deve formular uma frase com o nome do segundo objeto, mas a frase deve dar continuidade à frase anterior, assim sucessivamente até que tenha se formado um diálogo (BRANDÃO et al. 2008).

Nas escolas dos Estados Unidos da América, as escolas promovem frequentemente competições de spelling, afim de incentivar o uso correto da ortografia da língua. Essa é uma dinâmica muito interessante e que pode movimentar as aulas gerando nos alunos o espírito competitivo e a vontade de acertar, fazendo assim com que eles internalizam a grafia de palavras em Inglês, o que às vezes é muito difícil, visto que os sons das letras nos parecem muito distantes da escrita (BRANDÃO et al. 2008).

Para realizar o spelling game, o professor pode passar, previamente, uma lista de palavras para os alunos se prepararem. A competição pode ser feita em grupo, para agilizar quando a turma é numerosa e não se tem muito tempo disponível. O professor diz a palavra para o grupo A, que terá dez segundos para pensar e depois elegerá o orador para dizer as letras, se acertarem ganham o ponto, assim será feito com cada grupo, aquele que acertar mais palavras vence a competição (BRANDÃO et al. 2008).

Outro jogo que estimula a correção ortográfica é o unscramble the word. O professor divide a turma em equipes de quatro alunos, no máximo. Após as equipes estarem divididas, o educador escreve uma palavra embaralhada no quadro, os alunos que terão uma folha e um lápis tentam desembaralhar essas letras para formar a palavra em Inglês, o grupo que terminar levanta a mão e escreve a palavra no quadro, se a grafia estiver correta o grupo ganha um ponto, senão, dar-se-á a chance para o próximo grupo, e assim por diante.

Para rever conceitos gramaticais existe uma dinâmica bem animada, o professor prepara uma lista de perguntas sobre as matérias previamente vista em aulas expositivas (podem ser simple past, simple present, present continuous tense, future with will, present perfect, etc) por exemplo: "quais são os verbos auxiliares usados para formar frases interrogativas no simple present?"

Perguntas feitas, o professor recorta uma a uma, dobra e coloca dentro de uma caixinha decorada para chamar a atenção dos alunos. Para essa atividade o professor vai precisar também de um micro system e de uma música bem animada, de preferência em Inglês (BRANDÃO et al. 2008).

Materiais preparados, faz-se uma grande roda, o professor entrega a caixinha com as perguntas para um aluno que possa começar a brincadeira. Quando a música começar a tocar, os alunos devem passar a caixa de mão em mão, o professor vira-se de costas para a turma e quando quiser, pausar a música. O aluno que estiver com a caixa nas mãos quando a música parar, deverá tirar uma pergunta e respondê-la, se o aluno errar, pode escolher alguém para ajudá-lo. O objetivo do jogo não é que se tenha um vencedor mas sim que todos participem e aprendam o conteúdo de maneira descontraída (BRANDÃO et al. 2008).

O LÚDICO NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é mais importante do que memorizar fatos previamente estabelecidos, o homem é um ser em constante mudança e por isso a educação não pode embasar-se na reprodução de modelos ultrapassados e, muito menos colocar freios às possibilidades criativas inerentes aos seres humanos.

A educação traz muitos desafios para os que nela trabalham e àqueles que se dedicam à sua causa. Muito já se discutiu sobre maneiras de educar, mas o tema faz-se sempre atual, visto que o foco principal da educação é o ser humano em sua totalidade, suas preferências, seus prazeres, seu ambiente, enfim suas relações vivenciadas.

Para educar é preciso superar barreiras todos os dias. E para que essas barreiras sejam rompidas através de experiências prazerosas, há que se introduzir o lúdico e as brincadeiras na rotina escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O LÚDICO E AS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

Segundo Pozas (2011), dos diferentes tipos de jogos, segundo a teoria de Piaget apresentada por Denise Pozas, a criança aproveita a todos na construção de sua compreensão do mundo. Nos jogos de exercício, "quando algo se estrutura como forma, apresenta a tendência de se repetir funcionalmente" (2011, p.42), a repetição torna-se hábito que é a principal forma de aprendizado no início da vida da criança.

Podemos, assim, visualizar uma criança de meses, que já fica em pé no berço, brincando de jogar objetos no chão repetidamente. A força da gravidade apresenta-se ao bebê e este se diverte com ela. Ao brincar com móbile, a criança aprende, dentre muitas coisas, o movimento que acontece ao colocar força no toque de um objeto. O universo infantil, facilmente observável, é todo de jogos e brincadeiras. É assim que a criança aprende (POZAS, 2011).

Os jogos simbólicos levam a criança a aprender por analogia, ou seja, o modo de pensar e inventar a realidade e que é anúncio de teorizações futuras do infante. Já nos jogos de regra, continente dos jogos de exercício e simbólicos, a repetição e as regras onde há outros participantes e interdependência entre os indivíduos envolvidos no jogo, o lúdico se faz presente e é nesse ambiente que surge a pergunta "Como?" e "Por quê?": o fazer e o compreender andam juntos (POZAS, 2011).

Denize Pozas, baseando-se também na teoria de Vygotsky, afirma que:

> Toda conduta do ser humano, inclusive a brincadeira, é construída no processo social. A imaginação surge na ação. Por meio das brincadeiras, a criança se projeta no mundo do adulto, aprendendo novos espaços e novas significações. A imaginação surge na ação. Por meio das brincadeiras, a criança se projeta no mundo do adulto, aprendendo novos espaços e novas significações. A ação, em uma situação imaginária, por exemplo, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata do objeto ou da situação em si, mas pelo significado da situação (POZAS, 2011 apud p. 43).

Isso significa que a criança começa a separar o objeto de seu significado, a defini-lo. Pensando nessa teoria, afirmamos que a brincadeira e o jogo, tão rotineiros no processo de aprendizagem e percepção do mundo, são instrumentos básicos na percepção de um novo idioma, de novas conceituações. A autora discorre sobre a teoria de Wallon:

> Para Wallon, a concepção de desenvolvimento cognitivo e de formação do "eu" caminham paralelamente. Ambos são processos sócio-históricos em constante reformulação, formados na interação com os outros. No começo, há uma realidade sincrética e indiferenciada, na qual criança e mundo se confundem. Desde cedo se envolve com jogos que são exercícios de maturação funcional. No caminho da indiferenciação para a diferenciação, segundo Oliveira, as brincadeiras propiciam gradativas oportunidades para a criança desintegrar sua atividade perante o global, desprendendo-se da realidade bruta e dando origem à ficção, o que constitui um passo indispensável do pensamento (p.44).

Examinando o trecho da citação acima que fala dos jogos como exercícios de maturação funcional da criança, podemos inferir que sem o jogo na infância não há maturação.

Como esperar, então, a maturação da criança na aquisição de uma nova língua sem jogos? Essa tarefa tornar-se-á, dessa forma, árdua, desmotivadora e, em muitos casos, impossível. A citação também apresenta os jogos e a brincadeira como caminho para entender e criar o mundo abstrato. Apresentar à criança a palavra love, através de encenações faciais ou de movimento físico, por exemplo, demonstrativas de afeto levá-la-á ao encontro da significação dessa palavra de maneira muito mais significativa e permanente.

A pesquisadora Denise Pozas continua a apresentar a teoria de Wallon dizendo que, segundo este teórico, o bem estar provocado pelo jogo está direcionado à satisfação das necessidades psíquicas da criança. Já as atividades impostas não oferecem esse prazer. Além disso, segundo a mesma teoria apresentada por Pozas, a criança não se preocupa com punições quando joga. Pontuamos, assim, que o jogo é uma ferramenta maravilhosa para a criança sentir-se livre para criar e falar. Aprender!

Conforme Almeida, "o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar e de ser atacado. Ao se utilizar objetos como uma boneca, uma casinha ou um carrinho, o que interessa é o ato de brincar, de manipular esses objetos evidenciando seu corpo e sua imaginação" (p.30).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Sendo assim, o lúdico, ou como define Almeida, a ação lúdica, pode ocorrer o participante age com o objeto em si, ou como alguma coisa nova provoca-lhe interesse e satisfação, substantivos esses que se enquadram em uma brincadeira de bonecas ou em um trabalho de pesquisa científica.

Palavras chaves para o bom desempenho em qualquer atividade que se possa desenvolver em qualquer faixa etária. Vocábulos indispensáveis, então, em qualquer sala de aula! Ou não é o que todo educador gostaria de ver em todos os seus alunos: interesse e satisfação?

Onde nasce o mundo das regras, pode-se perguntar: no universo infantil ou adulto? Quem as impõe? A resposta à essa pergunta seria, como certeza, o adulto, excluindo-se a criança de qualquer mentora de regras. Segundo Vygotsky (2000), diz Almeida, os elementos fundamentais da brincadeira são a situação imaginária, a imitação e as regras:

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança [...] O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (ALMEIDA).

É bem sabido que um bebê não conhece nada sobre regras e limites. São os pais, ou quem dele cuida que lhes ensina como as coisas são: as regras. Essas, porém, ao serem imitadas pela criança durante seu desenvolvimento, são, também, recriadas, adaptadas. Adultos e crianças interagem no mundo, com o mundo, através de regras.

Da mesma forma que parece inapropriado vincular naturalmente crianças à regra, brincadeira e adultos parecem não combinar tanto, principalmente no âmbito do aprendizado. Quando se imagina um adulto estudando ou trabalhando, pensa-se em seriedade, sisudez, mas nunca brincadeira e jogo, a não ser que se dê a este apenas conotação de ganho, superação (do outro), ou seja, dar-se bem em algo.

Nessa separação do sério e do lúdico como coisas incompatíveis, sendo os últimos considerados de pouco valor, característica de quem não quer nada ou não tem tanta responsabilidade, é que se convencionou que brincadeira não é para adultos: adulto é sério! Almeida, porém, apenas diferencia os sentidos que o jogo toma na vida adulta.

Salienta, porém, que o jogo também exerce a função de unir o adulto à representação simbólica de sua infância para trazer "satisfação de tensões resultantes de necessidades voltadas para a conquista do sonhos, dos desejos, do desafio de superioridade, da prova de conhecimento da autoafirmação" (p. 61).

O adulto, então, ocupa-se de muitas conquistas, superações, como esportes, artes, descobertas científicas, dentre outras. A ação lúdica cresce no adulto pelo prazer de possuir um hobby, de se ganhar ou perder, colecionar, ou qualquer outra atividade que não traga em si obrigatoriedade.

Muitos educadores têm dificuldade em entender o lúdico como parte do viver e parte dos seres que estão diante dele em sala, principalmente no ser humano em fase adulta por causa da consciência cultural adquirida de que o lúdico não se associa ao que é importante e que exige concentração, mas ao que vem em segundo plano, em momento distinto do aprender.

E o adolescente? Nessa fase dá-se muita oscilação e conflito emocional. Segundo Almeida, "é o momento de o adolescente recusar padrões, agir com zombarias, fazer gozações como se tudo fosse uma grande piada" (2009, p.110).

Tudo isso, segundo o autor, é demonstração das oscilações interiores e dos conflitos que o adolescente passa para reaprender e reorganizar em si o mundo. O adolescente está em busca de uma identidade e é por isso que lida com a vida, muitas vezes, através de gozações, como se o mundo fosse uma piada. O drama, o exagero nas alegrias ou nas tristezas explicitam apenas as oscilações interiores e os conflitos surgidos da percepção de "um novo mundo". E é nesse universo que o adolescente usa o jogo como um "salva-vidas":

Ameaçado de soçobrar no trágico, o jogo no adolescente se salva pelo humor ou pelo desafio de si mesmo: apostas estúpidas, jogos perigosos, gosto pelo risco, uso de drogas, jogos eletrônicos e, atualmente, o uso excessivo (e possessivo) da Internet são algumas das ferramentas utilizadas pelo adolescente para transpor esse estágio, para ascender à maturidade e, talvez, compreender, posteriormente, a tormenta da transição (p. 111).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Não é novidade para nenhum professor de adolescentes o desafio de ensiná-los. Vivenciamos as zombarias e graças a cada aula. Entender o aluno adolescente da maneira apresentada por Almeida em vez de sentir-se simplesmente desrespeitado e ter a flexibilidade de usar essa característica a seu favor, é um desafio que trará consequências positivas à aula.

A necessidade do adolescente de reformular autoimagem pode, por exemplo, ser usado e explorado na apresentação de adjetivos. Os adolescentes estão sempre competindo no jogo de superação da própria maturação fisiológica. As crianças competem por brinquedos, pela atenção dos pais, coleguinhas etc.

Os adultos competem por vaga na faculdade, por promoção. A vida é, em si mesma, um jogo bastante competitivo. A competição, bem controlada pelo professor, e presente nos jogos, pode ser usada como estímulo ao aluno no alcance do prêmio do saber. Turmas divididas em grupos buscando uma conquista em um jogo, ou individuais buscando uma "medalha" por terem produzido um bom texto, enfim, todos podem competir e obter êxito, pois em sala de aula há "vagas" e "promoções" para todos os participantes! E por que não premiar de verdade?

A ação lúdica da vida infantil ou em outras fases da vida deve tomar forma na sala de aula no sentido de desenvolver e estimular habilidades e competências necessárias na aquisição de novas aprendizagens, pois o sorriso e a satisfação são o motor que impulsionam o interesse pela aprendizagem.

É focado na necessidade de prazer e interesse que jogos eletrônicos e virtuais são desenvolvidos para diferentes faixas etárias e alcançam recordes de venda.

Deve-se, portanto, aproveitar essa característica tão 'lucrativa'. Lucrativa para o aluno, que aprendeu melhor o conteúdo, estará mais interessado na aula e, consequentemente, terá sua autoestima em 'alta'. Lucrativa para o educador que também usufrui de uma aula agradável, sentir-se-á motivado à cada rosto interessado de seus alunos e à cada aprendizado percebido: sua autoestima também agradecerá. Lucrativa para a escola e para a família. Todos saem ganhando.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será qualitativa, ou seja, buscará interferir em posturas não satisfatórias, através da pesquisa de pressupostos teóricos e análise dos mesmos, unindo os conhecimentos investigados a fim de fundamentar o tema deste trabalho científico.

Os dados da pesquisa serão obtidos a partir de exame meticuloso de livros científicos, dicionários, enciclopédias, publicações periódicas e impressos diversos, inclusive os eletrônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa originou-se da necessidade de se encontrar caminhos teórico-metodológicos que viabilizassem a aplicação de atividades dinâmicas, através do lúdico, em turmas numerosas, sem perder o foco principal.

Viabilizando-se um fazer educativo significativo através de jogos e brincadeiras em turmas numerosas. Nesse contexto, é importante que o professor busque sempre novas ferramentas de ensino procurando diversificar suas aulas e assim torná-las mais interessantes e atraentes para seus alunos e o trabalho com jogos vem atender essa necessidade como opção diferenciada, que pode ser utilizada como reforço de conteúdos previamente desenvolvidos.

O contexto didático de turmas numerosas inviabiliza uma intervenção personalizada do professor junto a casa aluno, é necessário que o professor desenvolva instrumentos que tornem o aluno capaz de construir seu próprio processo de pensamento e de aprendizagem.

Percebeu-se ainda que apesar de o tema "turmas numerosas" já fazer parte da pauta das reuniões dos legisladores e preocupar os superintendentes de ensino, o que se é estipulado como número ideal, pode ainda estar fora dos padrões ideais para o ensino de Língua Estrangeira em escolas regulares.

Diante do exposto, os resultados da pesquisa revelaram que os alunos que frequentam turmas numerosas podem sentir-se motivados a aprender quando lhes é dado um estímulo.

Tal estímulo pode vir através de atividades lúdicas e prazerosas que favoreçam a interação entre os alunos, pois concluiu-se ainda que a aprendizagem só se efetiva quando o indivíduo é capaz de interagir com o outro e trocar experiências. Os jogos são em sua maioria trabalhados em grupos, logo são indispensáveis nesse processo de aprendizagem.

Foi possível entender a importância da utilização dos jogos no processo educativo, como instrumento facilitador da integração, da sociabilidade, do despertar lúdico, da brincadeira e principalmente do aprendizado, enfocando a necessidade de alguns cuidados que devem ser tomados ao levarmos um jogo em sala de aula e ressaltando a importância da colocação de regras.

Coloca-se nesse contexto, a responsabilidade do professor em preparar antecipadamente os jogos que pretende levar para a sala de aula, evitando assim surpresas indesejáveis.

Para finalizar, foram expostos modelos de jogos que otimizam o desenvolvimento de cada aspecto a ser trabalhado na Língua Inglesa. São estes: gramática, conversação, vocabulário e ortografia.

A pesquisa foi eficaz e os objetivos iniciais foram alcançados embasados nos estudos de vários pensadores da educação. Pôde comprovar-se que ao aceitar essa proposta, o jogo como atividade complementar na sala de aula, a escola estará preparando o aluno para a vida. Formando assim um cidadão consciente, crítico e reflexivo pronto para viver os desafios que a sociedade proporciona.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Sorriso da Linguagem** - Brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola:** alternativas teóricas e práticas. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra.

BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE, LEAL (orgs.). **Jogos de Alfabetização**. Recife, PE: Autêntica, 2008.

BRASIL. PARÂMETROS Curriculares Nacionais: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ secretaria de educação fundamental** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

DURKHEIM, É. **A educação moral.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. In: Interfaces com a Psicomotricidade. Fortaleza. Anais... Fortaleza-CE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007, p. 28-37.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação Infantil:** implicações na teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis:** o jogo da criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____.**O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sicoli. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005. 110p.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues - jgrmendonca@bol.com.br - **353Cadernos da Pedagogia** - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1989.

RONCA, P. A. C. TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

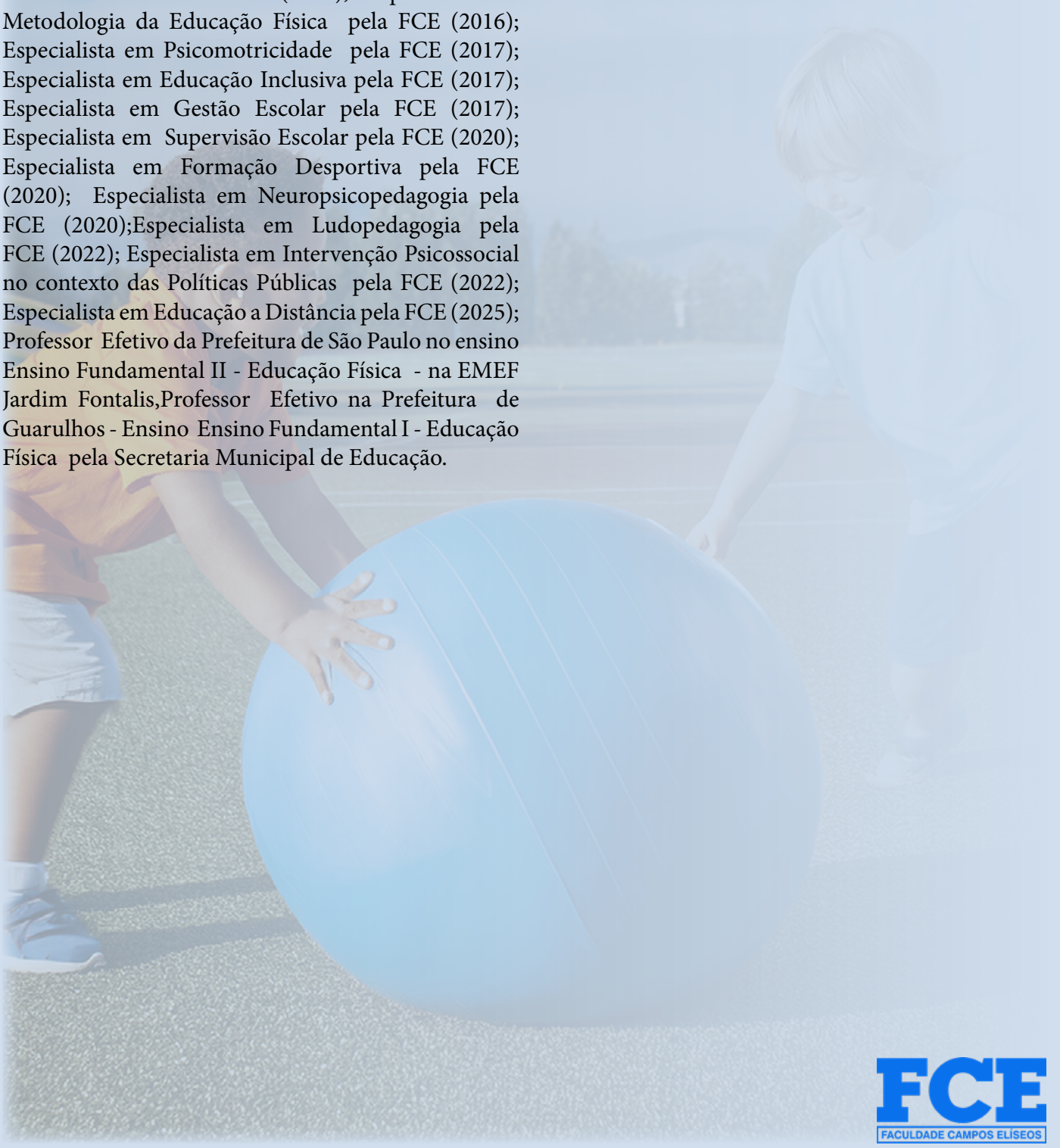
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

JOGOS E BRINCADEIRAS COOPERATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS

Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Faculdade FIG UNIMESP (2015); Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdade UNINOVE (2019); Graduação em Artes Visuais Licenciatura Plena UNICV (2025); Especialista em Metodologia da Educação Física pela FCE (2016); Especialista em Psicomotricidade pela FCE (2017); Especialista em Educação Inclusiva pela FCE (2017); Especialista em Gestão Escolar pela FCE (2017); Especialista em Supervisão Escolar pela FCE (2020); Especialista em Formação Desportiva pela FCE (2020); Especialista em Neuropsicopedagogia pela FCE (2020);Especialista em Ludopedagogia pela FCE (2022); Especialista em Intervenção Psicossocial no contexto das Políticas Públicas pela FCE (2022); Especialista em Educação a Distância pela FCE (2025); Professor Efetivo da Prefeitura de São Paulo no ensino Ensino Fundamental II - Educação Física - na EMEF Jardim Fontalis,Professor Efetivo na Prefeitura de Guarulhos - Ensino Ensino Fundamental I - Educação Física pela Secretaria Municipal de Educação.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Os jogos e brincadeiras cooperativas constituem uma importante estratégia pedagógica na Educação Física escolar, promovendo inclusão, participação e desenvolvimento integral dos estudantes. Diferentemente das práticas tradicionais centradas na competição, essas atividades baseiam-se na colaboração, na construção coletiva e na valorização do sujeito em sua totalidade. Nesse contexto, favorecem aprendizagens que abrangem dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras, contribuindo para uma educação mais humanizadora e significativa. Autores como Terry Orlick (1989) e Fábio Otuzi Brotto (2001) destacam que os jogos cooperativos possibilitam a construção de valores como solidariedade, empatia, respeito e responsabilidade coletiva. Além disso, tais práticas ampliam as possibilidades pedagógicas da Educação Física ao favorecer a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades. Assim, este estudo evidencia o potencial dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica fundamental para a formação integral e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos Cooperativos; Inclusão; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, os jogos e brincadeiras cooperativas emergem como uma proposta pedagógica que se contrapõe à lógica competitiva tradicional, historicamente presente nas aulas de Educação Física. Ao priorizar a colaboração em detrimento da competição, essas práticas promovem a inclusão, o respeito às diferenças e a participação ativa de todos os alunos.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar os jogos cooperativos como ferramenta pedagógica, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma Educação Física mais inclusiva, crítica e significativa.

JOGOS E BRINCADEIRAS COOPERATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os jogos cooperativos são definidos como atividades em que os participantes trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, eliminando a ideia de vencedores e perdedores.

Segundo Terry Orlick (1989), essas práticas possibilitam experiências positivas de participação, sucesso coletivo e interação social, contribuindo para o desenvolvimento de relações mais saudáveis. Nesse sentido, o autor enfatiza que a cooperação permite que os indivíduos experimentem o jogo de forma mais significativa, sem a pressão do desempenho competitivo, favorecendo a inclusão e o envolvimento de todos os participantes.

Para Fábio Otuzi Brotto (2001), os jogos cooperativos representam uma mudança de paradigma no contexto educacional, pois substituem a lógica da competição pela cooperação, favorecendo a construção de valores humanos essenciais.

O autor destaca que tais práticas promovem a convivência, o diálogo e a resolução de conflitos de forma colaborativa, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e socialmente responsáveis. Além disso, Brotto ressalta que a cooperação não elimina os desafios presentes nas atividades, mas os ressignifica, tornando-os oportunidades de crescimento coletivo.

Além disso, João Batista Freire (2002) defende que a Educação Física deve considerar o sujeito em sua totalidade, valorizando não apenas o desempenho motor, mas também os aspectos emocionais, sociais e culturais envolvidos nas práticas corporais. Nessa perspectiva, os jogos cooperativos assumem papel fundamental ao possibilitar experiências que integram corpo e mente, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A partir de uma abordagem mais ampla, a Educação Física contemporânea tem sido influenciada por perspectivas críticas que buscam superar modelos tradicionais baseados na competição e na seleção dos mais habilidosos.

Nesse contexto, Valter Bracht (1999) argumenta que a Educação Física deve ser compreendida como uma prática social e cultural, comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos. Para o autor, é fundamental romper com práticas excludentes e construir propostas pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão, princípios diretamente relacionados aos jogos cooperativos.

Complementando essa discussão, Elenor Kunz (2006) propõe uma abordagem pedagógica baseada na compreensão do movimento humano como expressão cultural, destacando a importância de experiências significativas no processo educativo. Segundo o autor, o ensino deve favorecer a autonomia dos estudantes, possibilitando que eles compreendam e ressignificam suas práticas corporais. Nesse sentido, os jogos cooperativos contribuem para a construção de aprendizagens mais reflexivas e participativas.

Do ponto de vista pedagógico, as contribuições de Paulo Freire (1996) são fundamentais para a compreensão da cooperação como princípio educativo. A pedagogia freireana enfatiza o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, elementos que se articulam diretamente com a proposta dos jogos cooperativos. Para Freire, o processo educativo deve possibilitar a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade de forma consciente e transformadora.

No campo da psicologia do desenvolvimento, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989) destaca a importância da interação social na construção do conhecimento. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

por meio da mediação e da colaboração entre os sujeitos, sendo a cooperação um elemento essencial nesse processo.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que os indivíduos aprendem melhor quando participam de atividades coletivas, nas quais podem compartilhar conhecimentos e construir significados de forma conjunta.

Além disso, Henri Wallon (1975) contribui para a compreensão do papel das emoções no desenvolvimento humano, ressaltando que os aspectos afetivos estão intrinsecamente relacionados à aprendizagem.

Para o autor, o desenvolvimento ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e motoras. Nesse sentido, os jogos cooperativos favorecem um ambiente educativo mais acolhedor, no qual os estudantes se sentem seguros para participar, errar e aprender.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da psicomotricidade para a Educação Física escolar. Segundo Jean Le Boulch (1987), o movimento é fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo, sendo meio de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Os jogos cooperativos, ao valorizarem a participação de todos, possibilitam experiências motoras diversificadas, respeitando o ritmo e as capacidades individuais dos estudantes.

Dessa forma, a fundamentação teórica deste estudo evidencia que os jogos cooperativos não devem ser compreendidos apenas como atividades lúdicas, mas como práticas pedagógicas intencionais, capazes de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A articulação entre os diferentes referenciais teóricos — pedagógicos, psicológicos e socioculturais — reforça o potencial dessas práticas na construção de uma Educação Física mais inclusiva, crítica e humanizadora.

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

Os jogos cooperativos atuam de forma integrada em diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Na dimensão social, promovem a interação, o trabalho em grupo e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de relações interpessoais mais saudáveis. Segundo Brotto (2001), a cooperação favorece a criação de vínculos baseados na confiança e na solidariedade.

Na dimensão cognitiva, essas práticas estimulam a resolução de problemas, a tomada de decisões coletivas e o pensamento estratégico. De acordo com Lev Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a cooperação um elemento central nesse processo.

Na dimensão afetiva, os jogos cooperativos fortalecem a autoestima, o sentimento de pertencimento e a segurança emocional dos estudantes. Conforme Henri Wallon (1975), as emoções desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano.

Por fim, na dimensão motora, essas atividades possibilitam a participação de todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo o desenvolvimento das habilidades corporais de forma inclusiva.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A implementação dos jogos cooperativos na Educação Física escolar exige planejamento intencional e uma atuação mediadora por parte do professor. Nesse sentido, o docente deve organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação de todos os estudantes, adaptando regras e propondo desafios coletivos.

De acordo com Paulo Freire (1996), o processo educativo deve ser dialógico, possibilitando a construção coletiva do conhecimento. Assim, o professor deve incentivar a reflexão, o diálogo e a cooperação durante e após as atividades.

Além disso, é fundamental superar práticas excludentes, como a eliminação de alunos durante os jogos, substituindo-as por propostas inclusivas que valorizem o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tipo de Pesquisa - O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória. A escolha pela pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de produções científicas já consolidadas — como livros, artigos, dissertações e documentos oficiais — que abordam os jogos cooperativos, a Educação Física escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador compreender e analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema, possibilitando a construção de um referencial consistente e fundamentado. Nesse sentido, este estudo busca articular diferentes perspectivas teóricas que sustentam o uso dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus aspectos subjetivos, sociais e culturais. Segundo Roberto Jarry Richardson (1999), a pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar e compreender a realidade, indo além da simples mensuração de dados, o que se mostra adequado para investigar práticas pedagógicas e processos educativos.

Quanto à sua natureza, a pesquisa é descritiva, pois busca descrever e analisar as características dos jogos cooperativos e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal detalhar características de determinado fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis.

Além disso, o estudo apresenta caráter exploratório, uma vez que procura aprofundar o conhecimento sobre a temática, ampliando discussões e possibilitando novas interpretações sobre a utilização dos jogos cooperativos no contexto da Educação Física escolar. Segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e compreensível.

Dessa forma, a combinação entre pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa e natureza descritivo-exploratória possibilita uma análise aprofundada e crítica do tema, contribuindo para a compreensão das potencialidades pedagógicas dos jogos cooperativos na Educação Física escolar.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo está ancorada em referenciais que dialogam com a Educação Física crítica, a pedagogia da cooperação e as teorias do desenvolvimento humano, permitindo uma análise ampla e consistente dos jogos e brincadeiras cooperativas como ferramenta pedagógica.

No campo específico dos jogos cooperativos, destacam-se as contribuições de Terry Orlick (1989) e Fábio Otuzi Brotto (2001), que compreendem essas práticas como alternativas à lógica competitiva tradicional. Esses autores defendem que a cooperação promove experiências positivas de aprendizagem, favorecendo a construção de valores como solidariedade, empatia, respeito e responsabilidade coletiva. Nessa perspectiva, o jogo deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a assumir um papel educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

No âmbito da Educação Física escolar, este estudo fundamenta-se nas abordagens críticas propostas por Valter Bracht (1999) e Elenor Kunz (2006), que defendem a superação de práticas tecnicistas e excludentes. Para esses autores, a Educação Física deve ser compreendida como prática social e cultural, voltada à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Nesse sentido, os jogos cooperativos configuram-se como uma possibilidade pedagógica alinhada a essa perspectiva, ao promoverem inclusão, participação e reflexão crítica sobre as práticas corporais.

Do ponto de vista pedagógico, as contribuições de Paulo Freire (1996) são fundamentais para a compreensão do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia freireana enfatiza o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, princípios que se articulam diretamente com a proposta dos jogos cooperativos, nos quais o processo é mais valorizado do que o resultado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No campo da psicologia do desenvolvimento, o estudo apoia-se na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989), que compreende a aprendizagem como um processo social, mediado pela interação entre os sujeitos. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça a importância da cooperação como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, evidenciando que os estudantes aprendem melhor em situações de interação e colaboração.

Complementarmente, as contribuições de Henri Wallon (1975) destacam a importância das emoções no processo educativo, evidenciando que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada entre aspectos cognitivos, afetivos e motores. Nesse sentido, os jogos cooperativos favorecem um ambiente emocionalmente seguro, no qual os estudantes se sentem pertencentes e valorizados.

Dessa forma, os aportes teórico-metodológicos deste estudo estruturam-se a partir da articulação entre três eixos principais:

(1) A pedagogia da cooperação, representada por Orlick e Brotto;

(2) A Educação Física crítica, fundamentada em Bracht e Kunz;

(3) As teorias do desenvolvimento humano, com base em Vygotsky e Wallon, além da perspectiva pedagógica de Paulo Freire.

Essa integração teórica possibilita compreender os jogos cooperativos não apenas como práticas pedagógicas, mas como instrumentos formativos capazes de promover o desenvolvimento integral, a inclusão e a construção de valores sociais no contexto escolar.

Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, livros especializados e documentos normativos relacionados à educação bilíngue para surdos.

O material selecionado foi submetido a leitura exploratória, leitura analítica e fichamento temático, possibilitando a organização das categorias de análise. A interpretação dos dados foi realizada à luz da perspectiva histórico-cultural, considerando a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano e elemento constitutivo da identidade.

Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise deste estudo foram conduzidos a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na interpretação crítica do material bibliográfico selecionado. Considerando que a pesquisa possui caráter bibliográfico, a análise concentrou-se na identificação, sistematização e articulação de conceitos presentes em obras clássicas e contemporâneas relacionadas aos jogos cooperativos, à Educação Física escolar e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória, com o objetivo de selecionar os materiais mais relevantes para o estudo. Nessa etapa, buscou-se identificar autores de referência na temática, tais como Terry Orlick (1989), Fábio Otuzi Brotto (2001), Valter Bracht (1999), Elenor Kunz (2006), Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1989) e Henri Wallon (1975), cujas contribuições são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

Na sequência, procedeu-se à leitura analítica, etapa em que os textos foram examinados de forma aprofundada, permitindo a identificação de conceitos-chave, categorias teóricas e relações entre os diferentes referenciais. Essa fase possibilitou compreender como os jogos cooperativos são abordados sob diferentes perspectivas — pedagógica, social, psicológica e cultural — evidenciando sua complexidade e potencial educativo.

Posteriormente, foi realizado o fichamento temático, organizando as informações em categorias de análise previamente definidas. As principais categorias estruturadas foram:

(1) jogos cooperativos como prática pedagógica;

(2) desenvolvimento integral (dimensões cognitiva, social, afetiva e motora);

(3) Educação Física na perspectiva crítica;

(4) papel do professor como mediador;

(5) inclusão e participação no contexto escolar.

A partir dessas categorias, desenvolveu-se a análise interpretativa, baseada na articulação entre os referenciais teóricos e os objetivos do estudo. Essa etapa permitiu estabelecer relações entre os conceitos analisados, identificar convergências entre os autores e compreender as contribuições dos jogos cooperativos para o processo de ensino-aprendizagem.

A interpretação dos dados foi orientada pela perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Vygotsky (1989), que compreende a aprendizagem como um processo social mediado pela interação, e de Wallon (1975), que destaca a integração entre aspectos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano. Além disso, a análise dialogou com a pedagogia crítica de Freire (1996), enfatizando o papel do diálogo, da participação e da construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, os procedimentos de análise adotados possibilitaram uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, evidenciando os jogos cooperativos como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover inclusão, participação e desenvolvimento integral no contexto da Educação Física escolar.

A análise do material ocorreu em três etapas:

- Leitura exploratória, com o objetivo de identificar obras e produções científicas relevantes à temática;
- Leitura analítica e fichamento, visando destacar conceitos centrais, categorias teóricas e contribuições específicas dos autores;
- Organização temática, estruturando os dados em eixos de análise previamente definidos:
- A interpretação dos dados foi realizada sob abordagem qualitativa, considerando a linguagem como elemento mediador do desenvolvimento humano e da constituição identitária.

Resultados da Análise

A análise do referencial teórico evidenciou que os jogos e brincadeiras cooperativas configuram-se como uma estratégia pedagógica significativa na Educação Física escolar, contribuindo de forma consistente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um dos principais resultados identificados refere-se à promoção da inclusão. Diferentemente das práticas tradicionais centradas na competição, os jogos cooperativos favorecem a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras.

Conforme apontado por Fábio Otuzi Brotto (2001), a cooperação elimina a lógica excludente, permitindo que todos os estudantes se sintam pertencentes ao processo educativo. Esse aspecto revela-se fundamental para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

Outro resultado relevante diz respeito ao desenvolvimento das relações interpessoais. A partir da análise das contribuições teóricas, observa-se que os jogos cooperativos promovem o diálogo, o respeito mútuo e a construção de vínculos entre os estudantes.

Segundo Terry Orlick (1989), essas práticas possibilitam experiências positivas de interação, reduzindo conflitos e fortalecendo a convivência social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No campo do desenvolvimento cognitivo, os resultados indicam que os jogos cooperativos estimulam a resolução de problemas, o pensamento estratégico e a tomada de decisões coletivas.

À luz da teoria de Lev Vygotsky (1989), verifica-se que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa em contextos de interação social, nos quais os sujeitos constroem conhecimento de maneira colaborativa.

No que se refere à dimensão afetiva, a análise evidenciou que os jogos cooperativos contribuem para o fortalecimento da autoestima, da confiança e do sentimento de pertencimento.

De acordo com Henri Wallon (1975), o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado às emoções, sendo fundamental a criação de ambientes educativos que promovam a segurança emocional. Nesse sentido, as práticas cooperativas favorecem experiências positivas que impactam diretamente o engajamento dos estudantes.

Além disso, os resultados apontam para a importância do papel do professor como mediador do processo educativo. Conforme Paulo Freire (1996), a aprendizagem deve ocorrer de forma dialógica e participativa. A atuação docente, nesse contexto, é essencial para organizar as atividades, incentivar a cooperação e promover reflexões sobre as experiências vivenciadas.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de superação da cultura competitiva predominante na Educação Física escolar. Autores como Valter Bracht (1999) e Elenor Kunz (2006) destacam que a área ainda apresenta traços de práticas excludentes e tecnicistas. Nesse sentido, os jogos cooperativos surgem como uma alternativa pedagógica capaz de ressignificar o ensino, tornando-o mais inclusivo, crítico e humanizado.

Por fim, os resultados da análise indicam que os jogos cooperativos não devem ser compreendidos apenas como atividades lúdicas, mas como instrumentos pedagógicos potentes, capazes de articular aprendizagem, valores sociais e desenvolvimento humano. Sua utilização na Educação Física escolar contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que os jogos e brincadeiras cooperativas constituem uma estratégia pedagógica de grande relevância no contexto da Educação Física escolar, sobretudo por sua capacidade de promover uma prática educativa mais inclusiva, democrática e humanizadora.

Ao se contraporem à lógica competitiva tradicional, essas atividades possibilitam a participação efetiva de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Os resultados apontam que os jogos cooperativos contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, ao articularem dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

No âmbito social, favorecem a construção de relações baseadas no respeito, na empatia e na colaboração; no campo cognitivo, estimulam a resolução de problemas e a tomada de decisões coletivas; na dimensão afetiva, fortalecem a autoestima e o sentimento de pertencimento; e, no aspecto motor, garantem a participação de todos, independentemente de suas habilidades.

Além disso, evidenciou-se que a implementação dessas práticas depende diretamente da atuação do professor, que assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ao docente planejar, organizar e conduzir atividades que valorizem a cooperação, promovam o diálogo e estimulem a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas. Nesse sentido, a formação continuada dos professores mostra-se fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva mais inclusiva e crítica da Educação Física.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de superação de modelos tradicionais ainda presentes no contexto escolar, marcados pela valorização excessiva da competição e pela exclusão de estudantes com menor desempenho.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os jogos cooperativos, nesse cenário, apresentam-se como uma alternativa pedagógica capaz de ressignificar o ensino, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e participativo.

Dessa forma, conclui-se que a inserção dos jogos e brincadeiras cooperativas na Educação Física escolar não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Trata-se, portanto, de uma prática que ultrapassa o âmbito da aula, refletindo diretamente na construção de valores essenciais para a convivência em sociedade.

Por fim, destaca-se a importância de novos estudos e investigações que aprofundem a aplicação prática dos jogos cooperativos em diferentes contextos educacionais, ampliando o repertório pedagógico dos professores e fortalecendo uma Educação Física comprometida com a inclusão, a diversidade e a formação integral dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência.** Santos: Projeto Cooperação, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR DO FUTURO: DOMINANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA POTENCIALIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

RENATA STEFANIA CEREJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo em (1998). Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Educação Física pela FCE. Pós Graduação em: Neuropsicopedagogia, Artes e Educação, Letramento e Autismo - Transtorno do Espectro Autista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede Municipal de São Paulo – EMEI Dr. Mario Alves de Carvalho.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A rápida evolução das tecnologias digitais e, especialmente, o avanço da Inteligência Artificial (IA), têm provocado profundas transformações em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, emerge a necessidade de repensar o papel do professor diante das novas possibilidades tecnológicas que se apresentam no ambiente escolar. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do domínio da Inteligência Artificial pelos docentes como estratégia para potencializar a prática pedagógica, ampliar a eficiência no processo de ensino e aprendizagem e fortalecer o protagonismo do professor no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, dialogando com autores que discutem educação, inovação pedagógica e tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Os resultados apontam que a Inteligência Artificial, quando utilizada de forma crítica, ética e pedagógica, pode contribuir significativamente para a personalização da aprendizagem, a análise de dados educacionais, a otimização do planejamento pedagógico e o apoio à avaliação formativa. Entretanto, destaca-se que a tecnologia não substitui o papel humano do professor, uma vez que aspectos como sensibilidade pedagógica, mediação do conhecimento, construção de vínculos e desenvolvimento socioemocional dos estudantes continuam sendo elementos centrais no processo educativo. Assim, o professor do futuro não é aquele que será substituído pela tecnologia, mas aquele que se apropria das ferramentas digitais de forma estratégica, utilizando a Inteligência Artificial como aliada para enriquecer as práticas pedagógicas, promover aprendizagens mais significativas e responder às demandas de uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Formação Docente; Inovação Pedagógica; Tecnologias Educacionais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido profundamente impactada pelas transformações tecnológicas que marcam a sociedade do século XXI. Entre essas transformações, destaca-se o avanço da Inteligência Artificial (IA), que vem se consolidando como uma das tecnologias mais promissoras e disruptivas da atualidade.

A presença crescente da IA em diversos setores da sociedade, como economia, saúde, comunicação e indústria, também tem provocado mudanças significativas no campo educacional. Nesse cenário, surgem novos desafios e oportunidades que exigem dos profissionais da educação uma constante atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, a fim de acompanhar as demandas de um mundo cada vez mais digital, dinâmico e interconectado. Segundo Moran (2015, p. 28), "as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que professores e estudantes construam conhecimentos de forma mais colaborativa, dinâmica e significativa."

Historicamente, a educação sempre esteve relacionada às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Desde a invenção da imprensa até o surgimento da internet, diferentes tecnologias contribuíram para modificar as formas de ensinar e aprender. No entanto, a Inteligência Artificial apresenta características que ampliam ainda mais essas possibilidades, pois permite o processamento de grandes volumes de dados, a automação de tarefas e a criação de sistemas capazes de aprender, analisar padrões e oferecer respostas inteligentes. Dessa forma, a IA passa a ocupar um espaço cada vez mais relevante nos debates sobre inovação educacional e sobre o futuro da docência.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor diante dessas novas tecnologias. Ao contrário de discursos alarmistas que sugerem a substituição do professor por máquinas ou sistemas automatizados, muitos pesquisadores e especialistas em educação defendem que a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, capaz de ampliar as possibilidades pedagógicas e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor do futuro não é aquele que será substituído pela tecnologia, mas sim aquele que aprende a utilizá-la de maneira crítica, estratégica e pedagógica.

A incorporação da Inteligência Artificial na educação pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente quando utilizada para personalizar a aprendizagem, apoiar processos avaliativos, organizar dados educacionais e otimizar o planejamento pedagógico.

Por meio de plataformas inteligentes e sistemas de análise de dados, é possível identificar dificuldades de aprendizagem, acompanhar o desempenho dos estudantes e propor intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades individuais de cada aluno. Dessa forma, a tecnologia pode auxiliar o professor na tomada de decisões pedagógicas, tornando o processo educativo mais eficiente e direcionado.

Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pela Inteligência Artificial, é importante destacar que a educação envolve dimensões que ultrapassam o campo tecnológico.

O processo educativo é profundamente marcado pelas relações humanas, pelo diálogo, pela construção coletiva do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse sentido, o papel do professor continua sendo essencial, uma vez que é ele quem promove a mediação pedagógica, incentiva o pensamento crítico, estimula a criatividade e constrói vínculos significativos com os estudantes.

Além disso, a presença da Inteligência Artificial no contexto educacional também levanta importantes reflexões sobre ética, responsabilidade e uso consciente da tecnologia.

O professor, enquanto mediador do conhecimento e formador de cidadãos, precisa estar preparado para orientar os estudantes quanto ao uso crítico das ferramentas digitais, desenvolvendo habilidades relacionadas à análise da informação, à autonomia intelectual e à responsabilidade no ambiente digital. Dessa forma, a formação docente passa a desempenhar um papel central nesse processo de transformação educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de investir na formação continuada dos profissionais da educação, garantindo que os docentes desenvolvam competências digitais e compreendam as potencialidades e limitações da Inteligência Artificial no contexto pedagógico.

A capacitação docente voltada ao uso de tecnologias educacionais permite que o professor se aproprie dessas ferramentas de maneira consciente e inovadora, transformando-as em recursos que enriquecem a prática pedagógica e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de repensar as metodologias de ensino utilizadas nas escolas. A presença de tecnologias digitais, incluindo a Inteligência Artificial, exige que os educadores adotem práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e centradas no estudante.

Metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, uso de plataformas digitais e recursos interativos são exemplos de estratégias que podem ser potencializadas pelo uso da IA, contribuindo para tornar o processo educativo mais significativo e alinhado às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Além disso, a integração entre tecnologia e educação também pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis. Sistemas baseados em Inteligência Artificial podem auxiliar na adaptação de conteúdos, na tradução automática de informações, no suporte a estudantes com necessidades educacionais específicas e na criação de recursos pedagógicos personalizados.

Dessa forma, a tecnologia pode contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento e promover uma educação mais equitativa. Diante desse cenário, compreender o papel do professor na era da Inteligência Artificial torna-se um tema central para o debate educacional contemporâneo.

O desafio não está em competir com as máquinas, mas em desenvolver competências que permitam utilizar a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem. O professor do futuro será aquele capaz de integrar conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e humanos, promovendo experiências educativas mais ricas, interativas e transformadoras.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância do domínio da Inteligência Artificial pelos professores como forma de potencializar a prática pedagógica, aumentar a eficiência no trabalho docente e fortalecer o papel do educador no contexto da educação digital.

Busca-se refletir sobre as possibilidades e desafios da utilização da IA na educação, destacando a necessidade de formação docente, inovação pedagógica e uso ético das tecnologias no ambiente escolar.

Dessa forma, compreender a relação entre Inteligência Artificial e prática pedagógica não significa apenas discutir o uso de novas ferramentas tecnológicas, mas também repensar os caminhos da educação diante das transformações sociais e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo.

O professor permanece no centro desse processo, não como um agente substituível, mas como protagonista na construção de uma educação mais inovadora, crítica e humanizada.

GESTÃO ESCOLAR E A SUA PARTICIPAÇÃO NA TECNOLOGIA ESCOLAR

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização, no funcionamento e no desenvolvimento das instituições de ensino. Em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a atuação da gestão educacional torna-se ainda mais relevante, especialmente quando se considera a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar.

A presença crescente da tecnologia na sociedade contemporânea tem impactado diretamente as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção do conhecimento, exigindo das escolas uma adaptação constante às novas realidades educacionais. Nesse cenário, a gestão escolar assume a responsabilidade de liderar processos de inovação, planejamento e implementação de estratégias que integrem a tecnologia ao cotidiano pedagógico de maneira significativa e eficaz.

A tecnologia educacional não se limita apenas à presença de equipamentos ou dispositivos digitais dentro da escola, como computadores, tablets, projetores ou plataformas online.

Trata-se de um conjunto de ferramentas, recursos e estratégias que, quando bem planejados e utilizados, podem contribuir significativamente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, para que essa integração aconteça de forma eficiente, é necessário que haja uma gestão comprometida com a inovação pedagógica, com a formação continuada dos profissionais da educação e com a criação de condições estruturais adequadas para o uso dessas tecnologias.

De acordo com Kenski (2012, p. 46), "as tecnologias transformam as formas de ensinar e aprender, exigindo do professor novas competências e a capacidade de integrar diferentes recursos ao processo educativo."

A gestão escolar, nesse sentido, atua como mediadora entre as políticas públicas educacionais, as necessidades da comunidade escolar e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Cabe aos gestores escolares planejar, organizar e acompanhar as ações que envolvem o uso de recursos tecnológicos na escola, garantindo que esses instrumentos sejam utilizados de forma pedagógica, crítica e alinhada aos objetivos educacionais da instituição.

Além disso, a gestão precisa promover uma cultura institucional que valorize a inovação, a criatividade e a busca constante por novas metodologias de ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar no contexto da tecnologia educacional refere-se à formação dos profissionais da educação. Muitos professores ainda se sentem inseguros ou pouco preparados para utilizar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Isso ocorre, muitas vezes, devido à ausência de formação específica ou à falta de oportunidades de capacitação voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel estratégico ao promover ações de formação continuada, oficinas, cursos e momentos de troca de experiências entre os professores, incentivando o desenvolvimento de competências digitais no ambiente escolar.

A formação docente voltada para o uso das tecnologias educacionais não deve se limitar ao aspecto técnico, ou seja, ao simples aprendizado de como utilizar determinadas ferramentas digitais.

É necessário que os educadores compreendam também as possibilidades pedagógicas dessas tecnologias, refletindo sobre como integrá-las ao planejamento das aulas, como utilizá-las para estimular a participação dos estudantes e como aproveitar os recursos digitais para promover aprendizagens mais significativas.

Dessa forma, a gestão escolar contribui para que os professores se sintam mais confiantes e preparados para inovar em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante relacionado à participação da gestão escolar na tecnologia educacional refere-se à organização e à infraestrutura da escola. Para que as tecnologias possam ser utilizadas de forma eficiente, é fundamental que a instituição disponha de equipamentos adequados, acesso à internet de qualidade e espaços apropriados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias.

Nesse contexto, cabe à gestão escolar buscar parcerias, participar de programas governamentais e elaborar projetos que viabilizem a aquisição e a manutenção desses recursos tecnológicos.

Além da infraestrutura, a gestão escolar também precisa estabelecer políticas internas e orientações claras sobre o uso das tecnologias no ambiente educacional. Isso inclui a elaboração de normas, protocolos e diretrizes que orientem tanto professores quanto estudantes sobre o uso responsável e ético das ferramentas digitais.

Em um mundo cada vez mais conectado, é essencial que a escola também contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar a tecnologia de maneira segura e responsável.

A participação da gestão escolar no processo de integração tecnológica também envolve o incentivo ao uso de metodologias inovadoras de ensino. As tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento de diferen-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

tes estratégias pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e a utilização de recursos multimídia nas aulas.

Essas metodologias contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e centrado no estudante, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.

Valente (2014, p. 33) afirma que "a formação de professores para o uso das tecnologias deve ir além do domínio técnico, contemplando a compreensão pedagógica e crítica das ferramentas digitais no contexto educacional."

Nesse contexto, a gestão escolar precisa atuar como liderança pedagógica, incentivando os professores a experimentarem novas práticas de ensino e criando um ambiente institucional favorável à inovação.

Isso significa valorizar iniciativas pedagógicas criativas, apoiar projetos que envolvam o uso de tecnologias e promover momentos de reflexão coletiva sobre as práticas educacionais desenvolvidas na escola. A liderança da gestão é fundamental para que a tecnologia seja incorporada de forma consistente ao projeto pedagógico da instituição.

Outro ponto relevante refere-se à utilização da tecnologia como ferramenta de gestão e organização administrativa da escola. Atualmente, diversas plataformas digitais e sistemas de gestão escolar permitem o acompanhamento de dados acadêmicos, a organização de informações administrativas e a comunicação entre escola, professores, estudantes e famílias. Essas ferramentas contribuem para tornar a gestão mais eficiente, transparente e participativa, facilitando a tomada de decisões e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A comunicação com a comunidade escolar também pode ser significativamente ampliada com o uso das tecnologias digitais. A gestão escolar pode utilizar plataformas online, aplicativos de mensagens, redes sociais e ambientes virtuais para compartilhar informações, divulgar projetos, fortalecer o diálogo com as famílias e promover maior participação da comunidade nas atividades da escola. Essa comunicação mais ágil e acessível contribui para aproximar a escola da comunidade e fortalecer o sentimento de pertencimento entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Além disso, a tecnologia também pode contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas. Recursos digitais podem auxiliar na adaptação de conteúdos, na criação de materiais acessíveis e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes.

Ferramentas como leitores de tela, aplicativos de tradução, plataformas interativas e softwares educacionais específicos podem favorecer a participação de estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais, ampliando as possibilidades de inclusão no ambiente escolar.

Nesse contexto, a gestão escolar tem o desafio de garantir que o uso da tecnologia esteja alinhado aos princípios da educação inclusiva, promovendo ações que assegurem o acesso equitativo às ferramentas digitais e incentivando práticas pedagógicas que respeitem a diversidade presente na escola.

A tecnologia, quando utilizada de forma consciente e planejada, pode se tornar uma importante aliada na construção de uma educação mais democrática e acessível.

Outro elemento importante diz respeito ao acompanhamento e à avaliação das ações relacionadas ao uso da tecnologia na escola. A gestão escolar precisa monitorar os resultados das iniciativas tecnológicas, avaliando se os recursos utilizados estão contribuindo efetivamente para a melhoria do processo educativo.

Esse acompanhamento permite identificar desafios, ajustar estratégias e planejar novas ações que fortaleçam a integração entre tecnologia e educação.

É importante destacar que a tecnologia, por si só, não garante melhorias na qualidade da educação. O impacto positivo das tecnologias no ambiente escolar depende diretamente da forma como elas são utilizadas e integradas às práticas pedagógicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, a atuação da gestão escolar é essencial para garantir que os recursos tecnológicos sejam utilizados de maneira consciente, pedagógica e alinhada aos objetivos educacionais da instituição.

Portanto, a gestão escolar assume um papel estratégico na construção de uma cultura educacional que valorize a inovação, a formação continuada e o uso responsável das tecnologias digitais. Ao promover a integração entre tecnologia, pedagogia e gestão, os gestores escolares contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a participação da gestão escolar na tecnologia educacional não se limita apenas à aquisição de equipamentos ou à implementação de plataformas digitais. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve planejamento, formação, liderança pedagógica, organização institucional e compromisso com a melhoria contínua da educação.

Ao assumir esse papel de liderança, a gestão escolar torna-se protagonista na construção de uma escola mais inovadora, inclusiva e alinhada às transformações tecnológicas do mundo atual.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

A formação docente para o uso da tecnologia em sala de aula tem se tornado um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores necessidades da educação contemporânea. Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, que transformaram a forma como as pessoas se comunicam, aprendem, trabalham e interagem com o mundo.

Nesse cenário, a escola não pode permanecer alheia a essas transformações, pois os estudantes que chegam às instituições de ensino fazem parte de uma geração que cresce cercada por dispositivos digitais, acesso à internet e múltiplas fontes de informação. Dessa forma, torna-se fundamental que os professores estejam preparados para lidar com essas novas realidades, utilizando a tecnologia como ferramenta pedagógica capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção." A presença da tecnologia no ambiente educacional não significa apenas a introdução de equipamentos eletrônicos nas escolas, como computadores, tablets, projetores ou lousas digitais.

Trata-se, sobretudo, de uma mudança na forma de compreender o ensino e a aprendizagem, exigindo novas competências e habilidades por parte dos educadores. O professor contemporâneo precisa desenvolver uma postura aberta à inovação, à experimentação de novas metodologias e à integração entre conhecimento pedagógico e recursos tecnológicos.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel central, pois é por meio dela que os professores adquirem conhecimentos, desenvolvem competências e refletem sobre as possibilidades de utilizar a tecnologia de forma significativa em suas práticas pedagógicas.

A formação inicial dos professores, muitas vezes, ainda apresenta lacunas no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Embora muitas instituições de ensino superior já tenham incluído disciplinas relacionadas às tecnologias educacionais em seus currículos, ainda há desafios no que se refere à integração efetiva desses conteúdos com a prática pedagógica.

Em muitos casos, o uso da tecnologia é abordado de forma superficial ou limitada ao aspecto técnico, sem uma reflexão mais profunda sobre as possibilidades pedagógicas que essas ferramentas podem oferecer. Dessa forma, torna-se necessário repensar os processos de formação inicial, garantindo que os futuros professores tenham oportunidades de experimentar, refletir e desenvolver competências relacionadas ao uso das tecnologias no contexto educacional.

Além da formação inicial, a formação continuada também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências tecnológicas dos professores. A rápida evolução das tecnologias digitais exige que os profissionais da educação estejam em constante atualização, acompanhando as mudanças e explorando novas ferramentas que possam contribuir para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, cursos de formação continuada, oficinas, seminários e comunidades de aprendizagem entre professores podem representar importantes espaços de troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos.

A formação docente voltada ao uso da tecnologia em sala de aula não deve se restringir ao aprendizado de como utilizar determinadas ferramentas digitais. Mais do que dominar aspectos técnicos, é fundamental que os professores compreendam o potencial pedagógico dessas tecnologias e saibam integrá-las de forma coerente ao planejamento das aulas.

A tecnologia deve ser vista como um recurso que amplia as possibilidades de ensino, permitindo a criação de atividades mais dinâmicas, interativas e significativas para os estudantes.

Nesse contexto, o uso de tecnologias educacionais pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas. Recursos digitais permitem, por exemplo, a utilização de vídeos, simulações, jogos educativos, plataformas de aprendizagem online e ferramentas colaborativas que favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Essas ferramentas podem estimular a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, tornando o aprendizado mais envolvente e conectado à realidade dos alunos.

Outro aspecto importante relacionado à formação docente para o uso da tecnologia refere-se à necessidade de desenvolver competências digitais. Essas competências envolvem não apenas a habilidade de utilizar ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade de selecionar informações de forma crítica, produzir conteúdos digitais, promover a colaboração online e orientar os estudantes quanto ao uso responsável da tecnologia.

O professor, nesse sentido, torna-se também um mediador digital, ajudando os estudantes a navegar em um mundo cada vez mais marcado pelo excesso de informações e pela diversidade de fontes de conhecimento.

A utilização da tecnologia em sala de aula também possibilita a adoção de metodologias de ensino mais inovadoras e centradas no estudante. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido, podem ser potencializadas pelo uso de recursos digitais, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais participativas e significativas.

Nessas abordagens, o estudante assume um papel mais ativo no processo educativo, enquanto o professor atua como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem.

No entanto, para que essas metodologias possam ser implementadas de forma eficaz, é necessário que os professores se sintam seguros e preparados para utilizar as tecnologias disponíveis. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao uso de ferramentas digitais, seja por falta de formação adequada, seja por receio de lidar com tecnologias que parecem complexas ou desconhecidas.

Nesse contexto, a formação docente precisa considerar essas dificuldades e oferecer suporte pedagógico e técnico aos professores, incentivando uma abordagem gradual e colaborativa no processo de integração tecnológica.

Outro ponto relevante diz respeito à importância de desenvolver uma postura crítica em relação ao uso da tecnologia na educação. Embora as tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas, é importante reconhecer que elas não substituem o papel do professor nem resolvem, por si só, os desafios da educação.

A tecnologia deve ser utilizada como ferramenta complementar ao trabalho pedagógico, e não como um fim em si mesma. O professor continua sendo o responsável por planejar as atividades, orientar os estudantes, estimular reflexões e promover a construção do conhecimento.

Além disso, a formação docente também precisa abordar aspectos relacionados à ética e à responsabilidade no uso das tecnologias digitais. Em um mundo cada vez mais conectado, questões como segurança digital, privacidade, uso responsável das redes sociais e combate à desinformação tornam-se temas relevantes no contexto educacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os professores precisam estar preparados para orientar os estudantes sobre essas questões, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis no ambiente digital.

Outro benefício da tecnologia no contexto educacional refere-se à possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem. Ferramentas digitais permitem acompanhar o progresso dos estudantes, identificar dificuldades e propor atividades diferenciadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Dessa forma, a tecnologia pode contribuir para tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às diferentes realidades presentes na sala de aula.

A formação docente para o uso da tecnologia também precisa considerar as condições reais das escolas. Nem todas as instituições dispõem da mesma infraestrutura tecnológica, o que exige dos professores criatividade e flexibilidade para utilizar os recursos disponíveis de forma eficaz.

Em muitos casos, o uso de tecnologias simples, como celulares, aplicativos gratuitos ou plataformas online acessíveis, já pode representar uma grande contribuição para a dinamização das aulas.

Nesse sentido, o apoio da gestão escolar também é fundamental para fortalecer a formação docente e incentivar o uso das tecnologias na escola. A gestão pode promover momentos de formação, incentivar projetos pedagógicos inovadores e criar um ambiente institucional favorável à experimentação de novas práticas educativas.

A colaboração entre professores, gestores e demais profissionais da educação contribui para construir uma cultura escolar voltada à inovação e ao uso consciente das tecnologias.

Diante dessas transformações, torna-se evidente que o professor do século XXI precisa desenvolver novas competências que vão além do domínio dos conteúdos disciplinares. A capacidade de integrar tecnologia, pedagogia e conhecimento específico da área de atuação torna-se cada vez mais importante para garantir uma educação alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

A formação docente, portanto, deve preparar os educadores para atuar em um contexto educacional marcado pela diversidade de recursos, pela rapidez das mudanças tecnológicas e pela necessidade de promover aprendizagens significativas.

Assim, a formação docente para trabalhar tecnologia em sala de aula representa um passo fundamental para a construção de uma educação mais inovadora, participativa e conectada com a realidade dos estudantes.

Ao desenvolver competências digitais e explorar as possibilidades pedagógicas das tecnologias, os professores podem transformar suas práticas educativas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e relevante para os desafios do mundo atual.

Portanto, investir na formação docente voltada ao uso da tecnologia não é apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma estratégia essencial para fortalecer o papel da escola na formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para viver em uma sociedade cada vez mais digital.

A tecnologia, quando utilizada de forma consciente, ética e pedagógica, pode se tornar uma poderosa aliada na construção de uma educação capaz de responder aos desafios e às oportunidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a presença da tecnologia na educação deixou de ser apenas uma possibilidade futura e passou a se constituir como uma realidade concreta nas escolas contemporâneas.

O avanço acelerado das tecnologias digitais, especialmente da Inteligência Artificial e das plataformas digitais de aprendizagem, tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar, aprender e organizar os processos educativos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse cenário, torna-se indispensável repensar o papel do professor, da gestão escolar e das políticas de formação docente, de modo que a tecnologia seja incorporada de maneira consciente, crítica e pedagógica no cotidiano escolar.

Segundo Lévy (2010, p. 157), "as novas tecnologias da informação e comunicação favorecem a construção de uma inteligência coletiva, na qual o conhecimento é produzido de forma colaborativa."

Ao analisar a relação entre educação e tecnologia, observa-se que a simples presença de dispositivos digitais nas escolas não garante, por si só, melhorias na qualidade do ensino.

A verdadeira transformação educacional ocorre quando esses recursos são integrados de forma planejada às práticas pedagógicas, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, participativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, destaca-se a importância do professor como mediador do conhecimento, responsável por orientar, estimular e promover experiências de aprendizagem que utilizem a tecnologia como ferramenta de construção do saber.

Outro aspecto fundamental evidenciado neste estudo refere-se à importância da formação docente para o uso pedagógico das tecnologias. Em um contexto em que novas ferramentas e plataformas digitais surgem constantemente, os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam utilizar esses recursos de forma estratégica e crítica.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a reflexão sobre suas possibilidades pedagógicas, seus limites e os impactos que podem gerar no processo educativo.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel central na construção de uma educação mais inovadora e conectada com as transformações sociais. Professores que compreendem o potencial das tecnologias digitais e sabem integrá-las às suas práticas pedagógicas conseguem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e estimulantes para os estudantes.

Além disso, a tecnologia pode contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento, diversificar as estratégias de ensino e favorecer a personalização da aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos alunos.

A participação da gestão escolar também se mostra essencial nesse processo de transformação educacional. Os gestores desempenham um papel estratégico na organização das condições necessárias para a integração das tecnologias no ambiente escolar.

Cabe à gestão planejar ações, promover formação continuada, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e garantir que a utilização dos recursos tecnológicos esteja alinhada ao projeto pedagógico da instituição. Dessa forma, a gestão escolar atua como liderança pedagógica, estimulando uma cultura institucional voltada à inovação, à colaboração e à melhoria contínua da qualidade da educação.

Além disso, a gestão escolar também precisa considerar aspectos relacionados à infraestrutura tecnológica e à organização institucional. O acesso à internet, a disponibilidade de equipamentos e a criação de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologia são elementos importantes para que os professores possam utilizar esses recursos de forma eficiente.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia não deve ser vista apenas como um recurso material, mas como parte de um processo mais amplo de transformação das práticas educativas.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de desenvolver uma postura crítica em relação ao uso da tecnologia na educação. Embora as tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas, é fundamental reconhecer que elas não substituem o papel humano do professor. A educação envolve dimensões afetivas, sociais e culturais que não podem ser automatizadas ou substituídas por máquinas. O professor continua sendo o responsável por promover o diálogo, incentivar o pensamento crítico, estimular a criatividade e construir relações significativas com os estudantes.

Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como uma aliada do trabalho docente, e não como uma ameaça à profissão.

O professor do futuro não será aquele que será substituído pela tecnologia, mas sim aquele que aprenderá a utilizá-la de forma estratégica para potencializar suas práticas pedagógicas.

Ao dominar as ferramentas digitais e compreender suas possibilidades educacionais, o professor amplia sua capacidade de inovar, de organizar o processo de ensino e de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

Outro aspecto importante que emerge das discussões apresentadas neste trabalho refere-se à formação de estudantes críticos e conscientes no uso das tecnologias digitais. A escola tem um papel fundamental na orientação dos alunos quanto ao uso responsável da tecnologia, abordando temas como ética digital, segurança na internet, análise crítica das informações e responsabilidade no ambiente virtual.

Dessa forma, o uso da tecnologia na educação também contribui para a formação de cidadãos preparados para atuar de maneira ética e consciente na sociedade contemporânea.

Além disso, as tecnologias educacionais também podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva. Recursos digitais possibilitam a adaptação de conteúdos, a criação de materiais acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes.

Ferramentas tecnológicas podem apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem, ampliar as formas de acesso à informação e favorecer a participação de todos no processo educativo. Dessa forma, quando utilizadas de maneira planejada e consciente, as tecnologias podem contribuir para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades educacionais.

Outro elemento importante refere-se à necessidade de fortalecer a cultura de inovação nas escolas. A integração entre tecnologia e educação exige uma postura aberta à experimentação, à colaboração e à reflexão constante sobre as práticas pedagógicas.

Professores, gestores e demais profissionais da educação precisam atuar de forma conjunta, compartilhando experiências, discutindo desafios e construindo soluções coletivas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, a construção de uma educação alinhada às demandas do século XXI depende de um conjunto de fatores que envolvem formação docente, liderança da gestão escolar, infraestrutura tecnológica adequada e compromisso institucional com a inovação pedagógica.

A tecnologia, quando utilizada de forma crítica e pedagógica, pode contribuir significativamente para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, interativo e conectado com a realidade dos estudantes.

Por fim, conclui-se que a integração entre educação e tecnologia representa um caminho promissor para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma escola mais preparada para os desafios do futuro.

No entanto, essa transformação não ocorre de maneira automática ou imediata. Ela exige planejamento, investimento em formação, reflexão pedagógica e compromisso coletivo com a construção de uma educação de qualidade.

Assim, o professor permanece como protagonista no processo educativo, utilizando a tecnologia como ferramenta para enriquecer suas práticas e ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. A escola, por sua vez, deve se consolidar como um espaço de inovação, diálogo e construção do conhecimento, no qual a tecnologia esteja a serviço da formação humana, do desenvolvimento intelectual e da construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

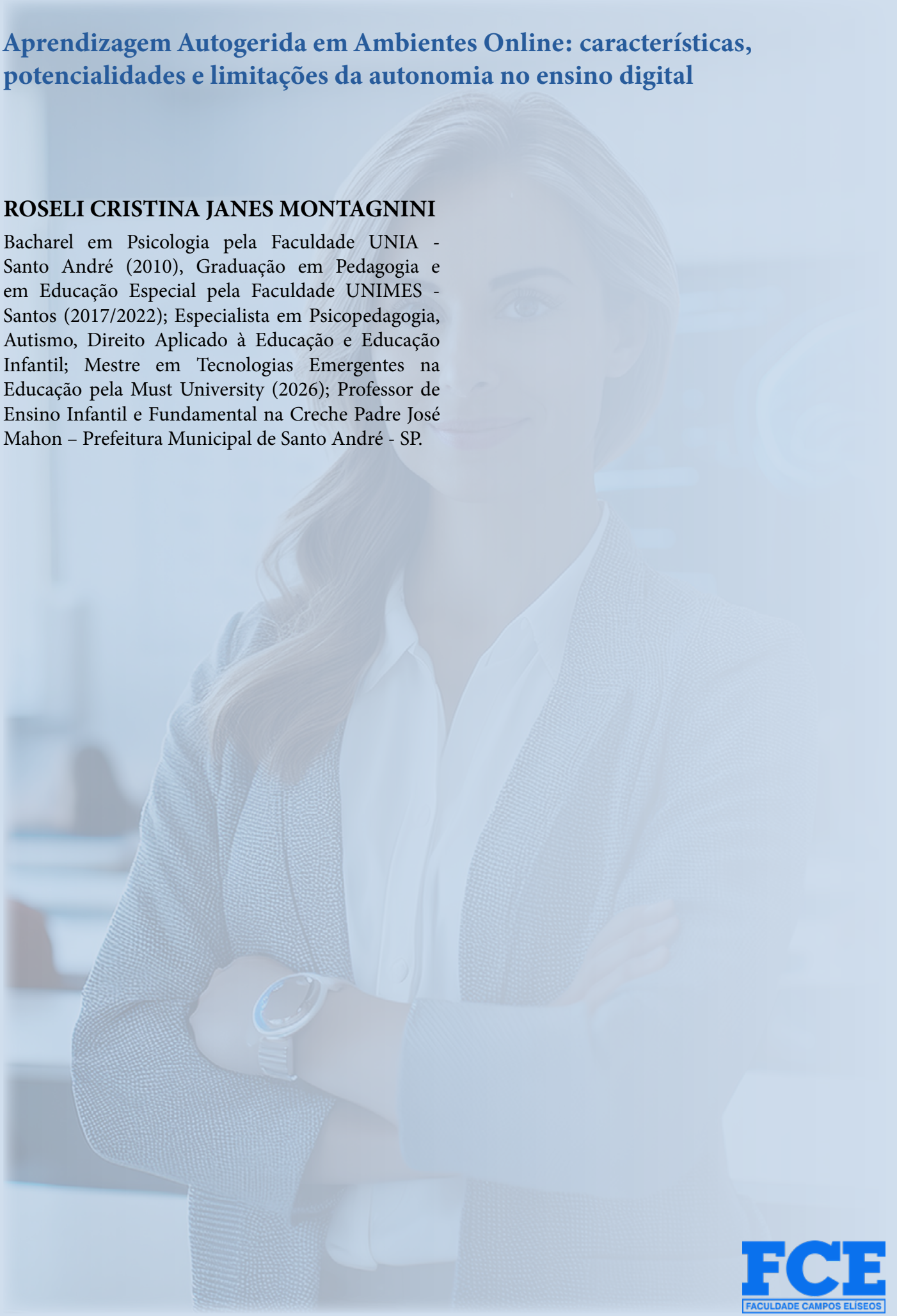
VALENTE, José Armando. **Integração das tecnologias digitais na educação**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Aprendizagem Autogerida em Ambientes Online: características, potencialidades e limitações da autonomia no ensino digital

ROSELI CRISTINA JANES MONTAGNINI

Bacharel em Psicologia pela Faculdade UNIA - Santo André (2010), Graduação em Pedagogia e em Educação Especial pela Faculdade UNIMES - Santos (2017/2022); Especialista em Psicopedagogia, Autismo, Direito Aplicado à Educação e Educação Infantil; Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University (2026); Professor de Ensino Infantil e Fundamental na Creche Padre José Mahon – Prefeitura Municipal de Santo André - SP.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a aprendizagem autogerida em ambientes educacionais digitais, com foco em suas características, vantagens e limitações. A partir de uma revisão bibliográfica, são discutidos os fundamentos teóricos da autodireção, especialmente em contextos de cursos online sem tutoria, como os oferecidos na plataforma Moodle. A análise evidencia que a aprendizagem autogerida favorece o protagonismo do estudante, a flexibilidade de tempo e espaço, e o desenvolvimento da autorregulação. No entanto, também apresenta desafios como a evasão, a falta de suporte pedagógico e a necessidade de competências específicas para o sucesso. Conclui-se que, embora promissora, a aprendizagem autogerida exige estratégias de acompanhamento, design instrucional eficaz e políticas educacionais que considerem o perfil dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Mediação Docente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem autogerida, também conhecida como autodirigida, tem ganhado destaque em discussões sobre metodologias ativas e educação digital.

Essa abordagem coloca o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem, permitindo que ele defina seus objetivos, escolha seus recursos e organize seu tempo de estudo.

Em ambientes online, especialmente em cursos sem tutoria, essa autonomia se torna ainda mais relevante — e desafiadora.

Este artigo tem como objetivo discutir as características, vantagens e limitações da aprendizagem autogerida em cursos online, com base em uma revisão de literatura que inclui o estudo de Silva et al. (2023) sobre cursos sem tutoria na plataforma Moodle.

A estrutura do texto está organizada em cinco seções: fundamentos teóricos da aprendizagem autogerida; características da autodireção em ambientes digitais; vantagens da autonomia no ensino online; desafios e limitações dos cursos sem tutoria; e estratégias para potencializar a aprendizagem autogerida. Ao final, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

Aprendizagem autogerida

A aprendizagem autogerida, ou autodirigida, é um conceito que ganhou força a partir dos estudos de Malcolm Knowles, especialmente no campo da educação de adultos. Segundo Knowles (1975), o aprendiz autodirigido é aquele que assume a iniciativa de diagnosticar suas necessidades, formular objetivos, identificar recursos e avaliar resultados. Essa abordagem valoriza a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de autorregulação.

No contexto contemporâneo, a aprendizagem autogerida também se relaciona com a teoria da aprendizagem transformadora, proposta por Mezirow (1991), que destaca a importância da reflexão crítica e da mudança de perspectiva. Em ambientes digitais, essa autonomia é potencializada pela flexibilidade de tempo e espaço, mas também exige competências específicas, como disciplina, organização e capacidade de tomada de decisão.

De acordo com Loures et al. (2024), "a integração entre aprendizagem autogerida e design instrucional eficiente resulta em experiências educacionais mais ricas e engajadoras". Isso mostra que, embora o estudante tenha liberdade, o papel do planejamento pedagógico continua sendo essencial para garantir que essa autonomia seja produtiva.

Características da autodireção em ambientes digitais

A aprendizagem autogerida em ambientes digitais apresenta características específicas que a diferenciam dos modelos tradicionais.

Entre elas, destacam-se a autonomia na escolha de conteúdos, a flexibilidade de tempo e espaço, e a responsabilidade do estudante pelo próprio percurso formativo.

Em cursos online sem tutoria, como os oferecidos na plataforma Moodle, essas características se tornam ainda mais evidentes, exigindo do aluno um alto grau de organização e motivação intrínseca.

Segundo Silva et al. (2023), "a ausência de tutoria nos cursos online exige que o estudante desenvolva habilidades de autogestão, como planejamento, disciplina e autorregulação emocional".

Essa exigência pode ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, mas também como um fator de risco para a evasão, especialmente entre estudantes com menor familiaridade com ambientes virtuais.

Loures et al. (2024) reforçam que o design instrucional tem papel crucial na sustentação da aprendizagem autogerida, pois "a personalização dos recursos e a clareza dos objetivos pedagógicos são elementos que favorecem a autonomia do estudante".

Isso significa que, mesmo em contextos autodirigidos, o suporte estrutural oferecido pela plataforma e pelo conteúdo pode influenciar diretamente na eficácia da aprendizagem.

Amorim et al. (2022) destacam que a autodireção em ambientes virtuais também está relacionada à capacidade de reflexão crítica e à construção de sentido.

Os autores afirmam que "a aprendizagem autodirecionada e transformadora exige que o estudante se envolva ativamente com os conteúdos, atribuindo significados que dialoguem com sua realidade".

Essa característica aproxima a autodireção da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, e da aprendizagem experiencial, defendida por Kolb.

Campos (2024) acrescenta que, na contemporaneidade, a aprendizagem autogerida se tornou uma resposta às demandas de flexibilidade e personalização do ensino. Para ele, "o protagonismo do estudante é a chave para enfrentar os desafios da educação digital, desde que haja condições mínimas de acesso e suporte tecnológico".

Essas características revelam que a autodireção não é apenas uma questão de escolha, mas de estrutura, contexto e preparo. A aprendizagem autogerida em ambientes digitais exige mais do que liberdade: requer intencionalidade, planejamento e suporte adequado para que o estudante possa realmente assumir o controle de sua formação.

Vantagens da aprendizagem autogerida

A aprendizagem autogerida oferece uma série de vantagens que a tornam uma abordagem promissora, especialmente em contextos digitais e flexíveis.

Entre os principais benefícios estão o desenvolvimento da autonomia, a personalização do processo de aprendizagem, a autorregulação e o fortalecimento da motivação intrínseca.

Segundo Silva et al. (2023), "a liberdade para escolher o ritmo e os recursos de estudo permite ao aluno adaptar sua trajetória às suas necessidades e interesses, o que favorece o engajamento e a persistência".

Essa flexibilidade é especialmente valiosa em cursos online, onde os estudantes podem conciliar os estudos com outras atividades pessoais e profissionais.

Loures et al. (2024) destacam que a aprendizagem autogerida estimula o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão, competências essenciais para o século XXI.

Os autores afirmam que "ao assumir o controle de sua formação, o estudante desenvolve habilidades de planejamento, avaliação e resolução de problemas que extrapolam o ambiente educacional".

Além disso, a autodireção favorece a aprendizagem significativa, pois permite que o estudante estabeleça conexões entre os conteúdos e sua realidade.

Amorim et al. (2022) apontam que "a aprendizagem autogerida promove a construção de sentido, tornando o conhecimento mais relevante e duradouro". Essa característica está alinhada com teorias construtivistas, que valorizam o papel ativo do aluno na construção do saber.

Campos (2024) acrescenta que a aprendizagem autogerida pode contribuir para a inclusão educacional, ao permitir que estudantes com diferentes perfis, ritmos e estilos de aprendizagem tenham acesso a experiências mais personalizadas. No entanto, ele ressalta que "essa vantagem só se concretiza quando há suporte tecnológico e pedagógico adequado".

Em síntese, as vantagens da aprendizagem autogerida vão além da autonomia: envolvem o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e capazes de aprender ao longo da vida.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e simbólicos.

Ao brincar, a criança experimenta o mundo, expressa emoções, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação. Essa prática, quando valorizada pela escola, contribui para uma educação que respeita a infância em sua totalidade.

Segundo Kishimoto (2007), o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico, da coordenação motora e da criatividade. A autora destaca que, ao brincar, a criança elabora situações vividas, resolve conflitos internos e aprende a lidar com regras e limites. O brincar, portanto, é uma forma de aprender sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

Brougère (1998) reforça que o brincar é uma atividade cultural que permite à criança apropriar-se de valores, normas e significados sociais. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança desenvolve habilidades de convivência, como cooperação, negociação, respeito às diferenças e resolução de conflitos. Essas competências são fundamentais para a formação de sujeitos éticos, críticos e participativos.

O artigo de Marques et al. (2020) apresenta evidências de que o brincar contribui para o desenvolvimento emocional da criança, permitindo a expressão de sentimentos, o enfrentamento de medos e a construção da autoestima.

Ao assumir papéis, criar histórias e resolver problemas, a criança fortalece sua identidade e sua capacidade de lidar com desafios. O brincar, nesse sentido, é também um espaço terapêutico e de cuidado.

A BNCC reconhece o brincar como prática que promove aprendizagens em todos os campos de experiência. Ao explorar materiais, espaços e situações lúdicas, a criança desenvolve competências como curiosidade, imaginação, iniciativa, persistência e autonomia. Essas habilidades são essenciais para a aprendizagem ao longo da vida e para a construção de projetos pessoais e coletivos.

Santos (2025) destaca que o brincar é uma forma de expressão que permite à criança comunicar seus desejos, medos, alegrias e descobertas. O autor aponta que, ao brincar, a criança constrói narrativas sobre o mundo e sobre si mesma, desenvolvendo a capacidade de simbolizar, criar e transformar. Essa dimensão simbólica do brincar é fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade de pensar.

Em resumo, o brincar é uma prática que articula diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e respeitando a singularidade de cada criança.

Ao valorizar o brincar como eixo da Educação Infantil, a escola contribui para a formação de sujeitos íntegros, criativos, sensíveis e capazes de construir conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Desafios e limitações dos cursos sem tutoria

Embora a aprendizagem autogerida oferece benefícios significativos, sua aplicação em cursos online sem tutoria apresenta diversos desafios que podem comprometer a eficácia do processo educativo.

A ausência de acompanhamento pedagógico direto exige do estudante um nível elevado de disciplina, organização e maturidade, o que nem sempre corresponde ao perfil dos participantes desses cursos.

Silva et al. (2023) apontam que "a falta de tutoria pode gerar sentimentos de abandono, insegurança e desmotivação, especialmente entre estudantes que não possuem familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem". Essa ausência de suporte pode resultar em altos índices de evasão, como observado em diversas plataformas de ensino a distância.

Segundo Amorim et al. (2022), a autodireção exige competências que nem todos os estudantes desenvolvem naturalmente, como autorregulação emocional, capacidade de planejamento e autonomia intelectual.

Os autores destacam que "sem estratégias de apoio, o estudante pode se perder diante da liberdade oferecida, transformando a autonomia em isolamento".

Campos (2024) reforça que o design instrucional inadequado é um dos principais fatores que dificultam a aprendizagem autogerida. Ele afirma que "a falta de clareza nos objetivos, a ausência de feedback e a escassez de recursos interativos tornam o percurso do estudante mais árido e desmotivador". Isso mostra que a estrutura do curso precisa ser pensada para sustentar a autonomia, e não apenas delegar responsabilidades ao aluno.

Além disso, Loures et al. (2024) destacam que o contexto socioeconômico dos estudantes influencia diretamente na capacidade de autogerir a aprendizagem.

Eles afirmam que "a desigualdade de acesso à tecnologia, à internet de qualidade e a ambientes adequados de estudo limita a efetividade dos cursos sem tutoria, ampliando as barreiras educacionais".

Portanto, os desafios da aprendizagem autogerida em cursos online sem tutoria não se restringem ao perfil do estudante, mas envolvem também questões estruturais, pedagógicas e sociais. Superá-los exige uma abordagem sistêmica, que combine autonomia com suporte, flexibilidade com orientação, e liberdade com responsabilidade.

Estratégias para potencializar a aprendizagem autogerida

Para que a aprendizagem autogerida seja efetiva, especialmente em cursos online sem tutoria, é necessário adotar estratégias que promovam o engajamento, a autorregulação e o suporte indireto ao estudante. Essas estratégias envolvem tanto o design instrucional quanto o desenvolvimento de competências pessoais e o uso de tecnologias educacionais.

Silva et al. (2023) sugerem que "a criação de trilhas de aprendizagem, com objetivos claros e recursos diversificados, pode orientar o estudante sem comprometer sua autonomia". Essas trilhas funcionam como mapas flexíveis, permitindo que o aluno escolha seu percurso, mas com referências que o ajudem a manter o foco e a progressão.

Loures et al. (2024) destacam a importância da metacognição como ferramenta para fortalecer a autodireção. Os autores afirmam que "ao refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, o estudante desenvolve consciência sobre suas estratégias, dificuldades e avanços". Para isso, é recomendável incluir atividades de autoavaliação, diários reflexivos e feedback automatizado.

Amorim et al. (2022) propõem o uso de fóruns e comunidades virtuais como forma de compensar a ausência de tutoria direta. Segundo eles, "a interação entre pares pode gerar apoio emocional, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento". Essa estratégia também favorece o senso de pertencimento, reduzindo o risco de evasão.

Campos (2024) reforça que o uso de tecnologias adaptativas pode personalizar a experiência de aprendizagem, ajustando o conteúdo ao ritmo e ao estilo de cada estudante.

Ele afirma que "plataformas que oferecem recomendações baseadas no desempenho do aluno ampliam a eficácia da aprendizagem autogerida, sem exigir intervenção constante do tutor".

Além disso, é fundamental que os cursos ofereçam orientações iniciais sobre como estudar de forma autônoma, incluindo dicas de organização, gestão do tempo e uso dos recursos disponíveis. A autonomia não é uma condição natural para todos os estudantes, mas pode ser desenvolvida com apoio e intencionalidade pedagógica.

Em resumo, potencializar a aprendizagem autogerida exige um equilíbrio entre liberdade e estrutura. Ao combinar estratégias de design, tecnologias educacionais e estímulo à autorreflexão, é possível criar ambientes que respeitam a autonomia do estudante sem deixá-lo desamparado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Considerações Finais

A aprendizagem autogerida representa uma abordagem inovadora e desafiadora no campo educacional, especialmente em ambientes digitais e cursos sem tutoria.

Ao colocar o estudante como protagonista de seu processo formativo, essa metodologia estimula competências como autonomia, autorregulação, pensamento crítico e capacidade de tomada de decisão.

No entanto, sua efetividade depende de múltiplos fatores, como o design instrucional, o suporte tecnológico, o perfil do estudante e as estratégias de acompanhamento indireto.

A análise dos estudos utilizados neste artigo evidencia que, embora a aprendizagem autogerida oferece vantagens significativas — como flexibilidade, personalização e engajamento — ela também apresenta limitações importantes, como o risco de evasão, a sobrecarga cognitiva e a desigualdade de acesso.

Superar esses desafios exige uma abordagem pedagógica que combine liberdade com estrutura, e autonomia com orientação.

Conclui-se que a aprendizagem autogerida não é uma solução universal, mas uma possibilidade que deve ser cuidadosamente planejada e adaptada aos diferentes contextos educacionais.

Quando bem implementada, pode transformar o papel do estudante, promovendo uma educação mais ativa, reflexiva e significativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. S.; LIMA, V., R.; DUARTE, M. E. **Autonomia e autorregulação na educação a distância: desafios da aprendizagem autodirigida.** Revista Brasileira de Educação a Distância, v. 22, n. 1, p. 45–62, 2022. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-8411.2022v22i1a5.

CAMPOS, R. A. **Aprendizagem autodirigida e inclusão digital: reflexões sobre equidade no ensino remoto.** Revista Educação e Sociedade, v. 45, n. 3, p. 101–118, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/ES2024v45n3a101.

KNOWLES, M. S. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers.** New York: Association Press, 1975.

LOURES, L. C.; MARTINS, P. R. FARIA, S. A. **Design instrucional e aprendizagem autogerida: contribuições para o ensino online.** *Cadernos de Educação Digital*, v. 18, n. 2, p. 77–94, 2024. Disponível em: https://educacaodigital.org.br/cadernos/article/view/2024-18-2-77. Acesso em: 4 maio 2026.

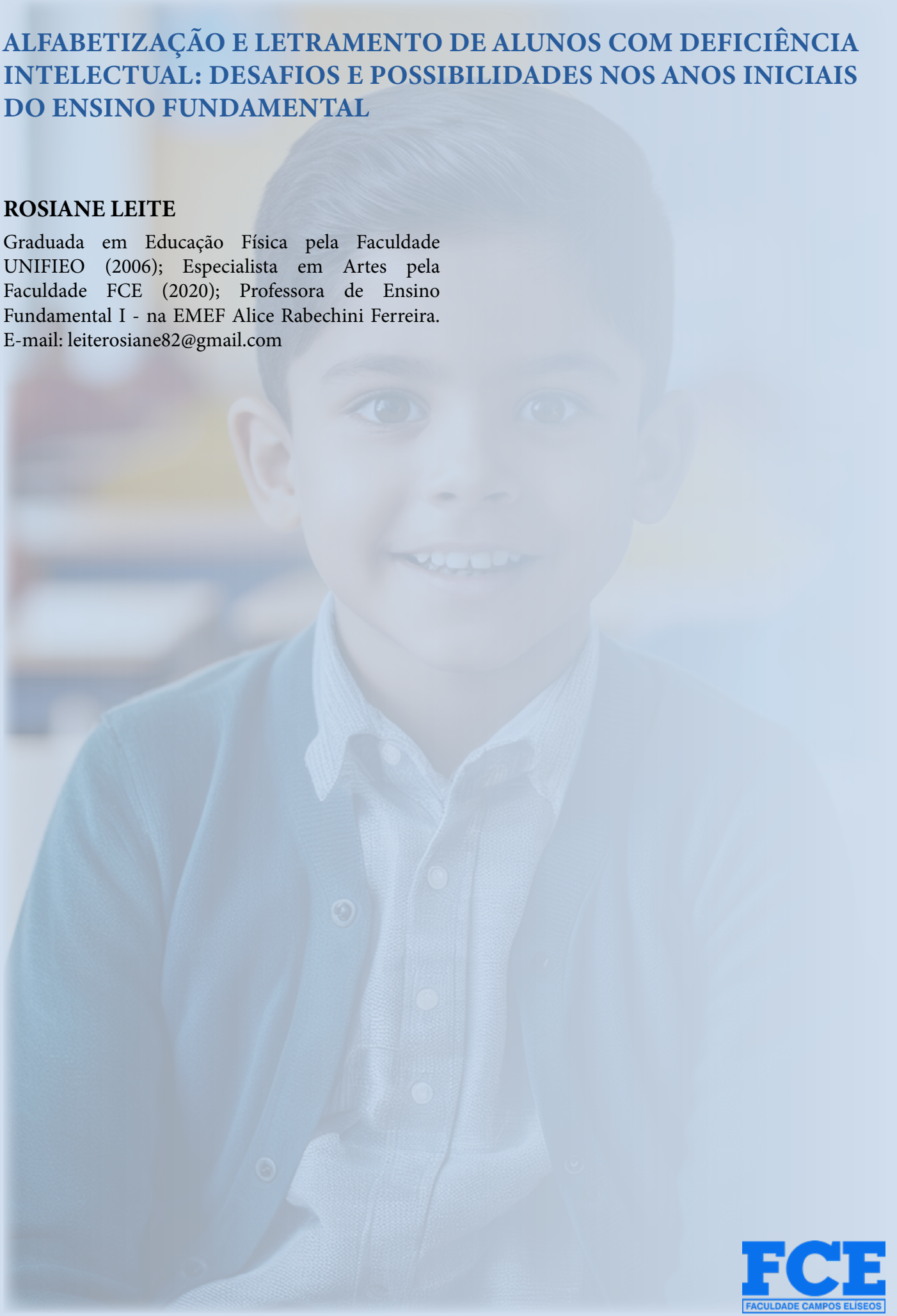
SILVA, R. M. OLIVEIRA, A. C. COSTA, J. F. **Aprendizagem autogerida e os cursos online sem tutoria: uma reflexão sobre cursos oferecidos na plataforma Moodle.** *ResearchGate*, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374967176. Acesso em: 4 maio 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSIANE LEITE

Graduada em Educação Física pela Faculdade UNIFIEO (2006); Especialista em Artes pela Faculdade FCE (2020); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Alice Rabechini Ferreira.
E-mail: leiterosiane82@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento de alunos com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e a inclusão escolar. Busca ainda refletir sobre o papel da escola, dos professores e da família na construção de práticas educacionais que promovam o desenvolvimento integral desses estudantes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Soares (2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1996), Vygotsky (1998), Mantoan (2015), Carvalho (2018), Glat (2007), entre outros autores que discutem alfabetização, letramento, inclusão escolar e Deficiência Intelectual. Os resultados demonstram que os estudantes com Deficiência Intelectual possuem potencial para desenvolver habilidades de leitura e escrita quando participam de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e adequadas às suas necessidades. As análises evidenciam que a alfabetização e o letramento devem estar associados à promoção da autonomia, da participação social e da valorização das capacidades individuais dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido que a alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da participação social dos estudantes.

Por meio da leitura e da escrita, os indivíduos ampliam suas possibilidades de comunicação, acesso à informação e interação com o mundo que os cerca. No contexto da Educação Especial, esses processos assumem importância ainda maior quando relacionados aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), pois o domínio da linguagem escrita representa um importante instrumento para a promoção da inclusão, da independência e do exercício da cidadania.

A Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se em habilidades conceituais, sociais e práticas necessárias para a vida cotidiana. Essas características podem influenciar os processos de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e apoio adequado para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, é importante destacar que a Deficiência Intelectual não impede a aprendizagem. Cada aluno possui potencialidades, interesses e capacidades que devem ser reconhecidos e estimulados por meio de práticas educativas inclusivas e significativas.

Durante muitos anos, predominou a ideia equivocada de que estudantes com Deficiência Intelectual apresentavam poucas condições de desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Essa concepção contribuiu para a construção de práticas educacionais limitadoras, que frequentemente restringiam o acesso desses alunos ao currículo escolar.

Com os avanços das pesquisas na área da educação inclusiva e das teorias sobre aprendizagem, passou-se a reconhecer que todos os estudantes podem aprender, desde que sejam oferecidas oportunidades adequadas, recursos acessíveis e metodologias compatíveis com suas necessidades.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual exigem um trabalho pedagógico fundamentado no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades individuais. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve considerar os ritmos de desenvolvimento, as experiências prévias, os interesses e as necessidades específicas de cada estudante, promovendo situações de aprendizagem que façam sentido para sua realidade.

A alfabetização não deve ser compreendida apenas como o ensino das letras, sílabas e palavras. Conforme destaca Soares (2018), alfabetizar significa possibilitar que o estudante compreenda e utilize o sistema de escrita alfabética. Entretanto, esse processo precisa estar articulado ao letramento, que corresponde à utilização da leitura e da escrita em práticas sociais significativas.

Dessa forma, alfabetização e letramento devem ocorrer simultaneamente, permitindo que o estudante aprenda não apenas a decodificar palavras, mas também a compreender os usos e as funções da linguagem escrita em seu cotidiano.

No caso dos alunos com Deficiência Intelectual, o letramento assume papel ainda mais relevante, pois favorece a construção de aprendizagens relacionadas à vida prática, à comunicação e à participação social. Atividades que envolvem leitura de placas, listas, calendários, receitas, bilhetes, histórias e outros textos presentes no cotidiano contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa e funcional.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escola inclusiva. A inclusão escolar pressupõe a criação de ambientes que respeitem a diversidade e garantam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse contexto, os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes formas de aprender presentes na sala de aula, promovendo a participação ativa dos alunos com Deficiência Intelectual em todas as atividades escolares.

A utilização de recursos pedagógicos diversificados também contribui significativamente para o processo de alfabetização e letramento. Jogos educativos, materiais concretos, recursos visuais, tecnologias digitais, histórias ilustradas e atividades lúdicas favorecem a compreensão dos conteúdos e estimulam o interesse

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

dos estudantes pela leitura e pela escrita. Essas estratégias tornam a aprendizagem mais acessível e respeitam as necessidades individuais dos alunos.

A participação da família representa outro elemento fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Quando os familiares incentivam práticas de leitura, acompanham as atividades escolares e participam do processo educativo, contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer a autoestima dos estudantes. A parceria entre escola e família favorece a construção de experiências mais significativas e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Além dos aspectos pedagógicos, a alfabetização e o letramento influenciam diretamente a autonomia e a qualidade de vida dos estudantes com Deficiência Intelectual. A capacidade de compreender informações escritas, comunicar-se por meio da escrita e utilizar a leitura em situações do cotidiano amplia as possibilidades de participação social e favorece o exercício da cidadania.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à superação de preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. Essas questões reforçam a necessidade de ampliar os debates sobre inclusão escolar e fortalecer práticas educacionais comprometidas com a garantia dos direitos de todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as possibilidades e os desafios relacionados à alfabetização e ao letramento de alunos com deficiência intelectual. Compreender esses processos significa contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Conclui-se que a alfabetização e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual representam processos possíveis, necessários e fundamentais para sua inclusão educacional e social. Dessa forma, torna-se necessário fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, investir na formação docente, ampliar o acesso a recursos educacionais e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual devem ser compreendidos como processos possíveis e fundamentais para seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal. Esses processos exigem práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem as potencialidades individuais dos estudantes.

Durante muito tempo, acreditou-se que pessoas com Deficiência Intelectual não eram capazes de aprender a ler e escrever de maneira significativa. Essa concepção resultou em práticas educacionais limitadas, centradas apenas em habilidades básicas e frequentemente desvinculadas das necessidades reais dos estudantes. Com o avanço das pesquisas educacionais, essa visão foi sendo superada, dando lugar a uma compreensão mais inclusiva da aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a construção da linguagem escrita ocorre por meio de hipóteses elaboradas pelos próprios estudantes durante o processo de aprendizagem. Essa compreensão também se aplica aos alunos com Deficiência Intelectual, que constroem conhecimentos sobre a escrita a partir de suas experiências e interações com o meio.

A alfabetização desses estudantes deve partir de situações concretas e significativas. Atividades relacionadas ao cotidiano, como leitura de nomes, identificação de objetos, interpretação de imagens, leitura de placas e utilização de listas, favorecem a compreensão da função social da escrita e tornam a aprendizagem mais relevante para os alunos.

Segundo Soares (2018), alfabetizar e letrar são processos indissociáveis. Não basta ensinar o estudante a reconhecer letras e formar palavras; é necessário possibilitar que ele utilize a leitura e a escrita em situações

reais de comunicação e participação social. Essa perspectiva é especialmente importante para os alunos com Deficiência Intelectual, pois favorece a construção de aprendizagens funcionais e significativas.

A utilização de recursos visuais constitui uma estratégia importante nesse processo. Imagens, figuras, símbolos, cartazes ilustrados e materiais concretos facilitam a compreensão dos conteúdos e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esses recursos auxiliam os estudantes na associação entre palavras e significados, favorecendo a aprendizagem.

As atividades lúdicas também desempenham papel relevante na alfabetização. Jogos pedagógicos, brincadeiras educativas, músicas, histórias e atividades interativas tornam o processo mais motivador e estimulam a participação dos estudantes. O caráter lúdico favorece a atenção, a memória e o interesse pelas atividades escolares.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das conquistas individuais. Cada avanço no processo de alfabetização deve ser reconhecido e celebrado, fortalecendo a autoestima e a confiança dos estudantes. O respeito ao ritmo de aprendizagem é fundamental para evitar frustrações e promover experiências positivas de aprendizagem.

A mediação do professor exerce papel decisivo nesse contexto. Cabe ao educador observar as necessidades dos estudantes, adaptar estratégias quando necessário e criar oportunidades para que todos participem ativamente das atividades propostas. O acompanhamento individualizado contribui para identificar dificuldades e potencialidades, favorecendo intervenções mais eficazes.

Além disso, a alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual devem estar articulados ao desenvolvimento da autonomia. A capacidade de ler informações simples, identificar sinais, escrever recados ou compreender orientações escritas amplia as possibilidades de participação social e fortalece a independência dos indivíduos.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento na perspectiva da Deficiência Intelectual representam processos que vão muito além da aprendizagem da leitura e da escrita. Eles constituem instrumentos de inclusão, participação social, desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, contribuindo para que os estudantes construam trajetórias mais autônomas e significativas.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual representam um importante desafio para os profissionais da educação, especialmente quando se considera a diversidade de necessidades presentes no contexto escolar. Embora os avanços nas políticas públicas e nas pesquisas sobre inclusão tenham ampliado as oportunidades de acesso à educação, muitos obstáculos ainda fazem parte da realidade das escolas e influenciam diretamente o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Um dos principais desafios está relacionado à formação docente. Muitos profissionais concluem sua formação inicial sem aprofundar conhecimentos sobre Educação Especial, alfabetização inclusiva e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual. Essa situação pode gerar insegurança diante das demandas presentes na sala de aula e dificultar a elaboração de práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Segundo Mantoan (2015), a formação continuada é fundamental para fortalecer a atuação dos professores e ampliar sua capacidade de desenvolver práticas inclusivas. O conhecimento sobre as características da Deficiência Intelectual, os processos de aprendizagem e as metodologias acessíveis contribui para que o educador atue de forma mais segura e eficiente.

Outro desafio refere-se à necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Os estudantes com Deficiência Intelectual apresentam formas particulares de construir conhecimentos, exigindo um planejamento pedagógico flexível e individualizado. Muitas vezes, o currículo escolar tradicional não contempla adequadamente essas diferenças, exigindo adaptações que garantam a participação efetiva dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A falta de recursos pedagógicos também constitui uma dificuldade significativa. Materiais adaptados, jogos educativos, recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades diferenciadas são importantes instrumentos para favorecer a alfabetização e o letramento. Entretanto, nem todas as instituições dispõem desses recursos em quantidade suficiente, o que pode limitar as possibilidades de intervenção pedagógica.

A organização do tempo escolar representa outro desafio importante. O processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual pode demandar mais tempo para a consolidação das aprendizagens. Em muitos casos, o professor precisa conciliar o atendimento às necessidades específicas desses alunos com as demandas dos demais estudantes da turma, o que exige planejamento cuidadoso e constante reorganização das práticas pedagógicas.

Segundo Carvalho (2018), a inclusão escolar requer mudanças não apenas na estrutura física das instituições, mas também nas formas de organização do trabalho pedagógico. A escola precisa estar preparada para oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas características e necessidades.

Outro aspecto relevante está relacionado às expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. Em alguns contextos, ainda existem concepções equivocadas que subestimam as capacidades desses alunos, limitando as oportunidades oferecidas a eles. Quando os professores acreditam no potencial de aprendizagem dos estudantes e desenvolvem estratégias adequadas, as possibilidades de sucesso educacional tornam-se significativamente maiores.

A participação da família também influencia o processo de alfabetização. Em determinadas situações, a falta de acompanhamento ou de compreensão sobre as necessidades educacionais do estudante pode dificultar a continuidade das aprendizagens fora do ambiente escolar. Por isso, o diálogo constante entre escola e família é fundamental para fortalecer o desenvolvimento dos alunos.

As barreiras atitudinais também merecem destaque. O preconceito, a discriminação e a falta de informação ainda podem comprometer a inclusão escolar. A construção de uma cultura baseada no respeito às diferenças é indispensável para garantir que os estudantes com Deficiência Intelectual sejam reconhecidos como sujeitos capazes de aprender e participar ativamente da vida escolar.

Apesar dos desafios existentes, é importante destacar que inúmeras experiências educacionais demonstram que a alfabetização e o letramento desses estudantes são plenamente possíveis quando há planejamento, recursos adequados, formação docente e compromisso com a inclusão. O reconhecimento das dificuldades não deve servir como justificativa para limitar oportunidades, mas como ponto de partida para a construção de soluções pedagógicas mais eficientes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O desenvolvimento do letramento de estudantes com Deficiência Intelectual exige práticas pedagógicas que valorizem suas potencialidades, respeitem seus ritmos de aprendizagem e promovam experiências significativas relacionadas ao uso da linguagem escrita. Essas práticas devem possibilitar que os estudantes compreendam a função social da leitura e da escrita, utilizando esses conhecimentos em diferentes situações do cotidiano.

Uma das estratégias mais importantes consiste na utilização de textos que façam parte da realidade dos estudantes. Bilhetes, listas de compras, receitas, convites, calendários, histórias, placas e anúncios são exemplos de materiais que podem ser explorados em sala de aula para aproximar a aprendizagem das experiências vividas pelos alunos. Quando os conteúdos possuem significado para o estudante, sua participação tende a ser maior e o processo de aprendizagem torna-se mais eficiente.

Segundo Soares (2018), o letramento envolve a participação em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Dessa forma, é fundamental que os estudantes tenham contato frequente com diferentes gêneros textuais e sejam incentivados a utilizar a linguagem escrita em situações reais de comunicação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A leitura compartilhada representa uma importante estratégia pedagógica. Durante essas atividades, o professor realiza a leitura de histórias, textos informativos ou outros materiais escritos, promovendo momentos de interação, interpretação e reflexão. Essa prática contribui para ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão textual e estimular o interesse pela leitura.

As atividades lúdicas também favorecem significativamente o processo de letramento. Jogos de palavras, quebra-cabeças com letras, caça-palavras, dominós ilustrados e brincadeiras envolvendo leitura e escrita tornam a aprendizagem mais atrativa e estimulam a participação dos estudantes. O caráter lúdico contribui para reduzir a ansiedade e fortalecer a motivação para aprender.

Outro recurso importante é o uso de materiais visuais. Figuras, fotografias, pictogramas, símbolos e ilustrações auxiliam na compreensão dos conteúdos e favorecem a associação entre palavras e significados. Esses recursos são especialmente relevantes para estudantes que apresentam dificuldades relacionadas à abstração e à compreensão de conceitos mais complexos.

A produção de textos coletivos também constitui uma prática eficaz. Durante essa atividade, professor e alunos constroem textos em conjunto, discutindo ideias, organizando informações e refletindo sobre a escrita. Essa estratégia favorece a participação ativa dos estudantes e fortalece sua compreensão sobre a estrutura dos textos.

As tecnologias digitais oferecem importantes possibilidades para o desenvolvimento do letramento. Aplicativos educativos, jogos digitais, softwares de leitura e recursos multimídia podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e acessível. Quando utilizados de forma planejada, esses recursos ampliam as oportunidades de participação e favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A contação de histórias representa outra estratégia amplamente utilizada. Além de estimular a imaginação e a criatividade, essa prática favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da compreensão textual e do interesse pelos livros. O contato frequente com histórias contribui para a formação de leitores e fortalece o vínculo dos estudantes com a leitura.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, atividades realizadas em duplas ou grupos favorecem a troca de experiências e contribuem para a construção coletiva do conhecimento. O trabalho colaborativo possibilita que os estudantes aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais importantes para sua formação.

A valorização das conquistas individuais também desempenha papel fundamental. Reconhecer os avanços dos estudantes fortalece sua autoestima e aumenta sua confiança para enfrentar novos desafios. Cada progresso deve ser compreendido como resultado de um processo de aprendizagem que respeita às características e potencialidades de cada aluno.

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas ao letramento de estudantes com Deficiência Intelectual devem promover experiências significativas, contextualizadas e inclusivas. Quando a leitura e a escrita são trabalhadas de forma funcional e relacionada ao cotidiano dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, participação social e desenvolvimento da autonomia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, desenvolvida com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento de estudantes com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar conhecimentos científicos produzidos sobre inclusão escolar, alfabetização, letramento e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à Educação Especial e à alfabetização inclusiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre deter-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

minado tema a partir do estudo de produções acadêmicas já existentes, favorecendo a construção de análises fundamentadas e reflexões críticas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando aspectos relacionados às experiências, significados, práticas pedagógicas e desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia possibilita compreender como ocorre a alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual e quais estratégias podem favorecer seu desenvolvimento educacional.

Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa foram selecionados com base em sua relevância para os estudos sobre alfabetização, letramento, inclusão escolar e Deficiência Intelectual. Entre os principais autores analisados destacam-se Soares (2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1996), Vygotsky (1998), Mantoan (2015), Carvalho (2018), Glat (2007) e outros pesquisadores que contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de alfabetização, letramento e Deficiência Intelectual. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras mais relevantes para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando identificar contribuições teóricas, desafios e estratégias pedagógicas relacionadas ao tema.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que contemplam os processos de alfabetização e letramento, os desafios enfrentados pelos professores, as práticas pedagógicas inclusivas e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual. Essa organização permitiu analisar de forma sistemática os aspectos mais relevantes para a construção do referencial teórico da pesquisa.

A escolha do tema justifica-se pela importância da alfabetização e do letramento para a inclusão educacional e social dos estudantes com Deficiência Intelectual. Compreender os desafios e as possibilidades presentes nesse processo contribui para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas e ampliar as oportunidades de aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados permitiram construir uma reflexão fundamentada sobre a alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual, contribuindo para a compreensão de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que a alfabetização e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual constituem processos fundamentais para a promoção da inclusão escolar, da autonomia e da participação social.

O acesso à leitura e à escrita amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece a comunicação e contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para atuar de forma mais independente em diferentes contextos da vida cotidiana.

Os estudos analisados demonstraram que a Deficiência Intelectual não impede a aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo contrário, evidenciam que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas, recursos acessíveis, estratégias pedagógicas significativas e apoio contínuo durante o processo educativo. Dessa forma, torna-se necessário superar concepções limitadoras que ainda associam a deficiência à incapacidade de aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que a alfabetização e o letramento devem ocorrer de maneira integrada, possibilitando que os estudantes não apenas aprendam o sistema de escrita alfabética, mas também compreendam os usos sociais da leitura e da escrita. Quando as atividades estão relacionadas ao cotidiano dos alunos e possuem significado para suas experiências de vida, a aprendizagem torna-se mais motivadora e eficiente.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. A atuação docente influencia diretamente o desenvolvimento dos estudantes com Deficiência Intelectual, exigindo planejamento, sensibilidade e conhecimento sobre práticas inclusivas. A utilização de metodologias

diversificadas, recursos visuais, atividades lúdicas e estratégias individualizadas favorece significativamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As análises também demonstraram que a formação continuada dos professores constitui um elemento essencial para o fortalecimento da educação inclusiva. O conhecimento sobre Deficiência Intelectual, alfabetização e letramento possibilita que os educadores desenvolvam práticas mais adequadas às necessidades dos estudantes, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e participação.

A participação da família revelou-se igualmente importante nesse processo. O incentivo à leitura em casa, o acompanhamento das atividades escolares e o fortalecimento dos vínculos entre escola e família contribuem para ampliar as experiências de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Quando existe parceria entre os diferentes envolvidos no processo educativo, os resultados tendem a ser mais significativos.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de garantir recursos pedagógicos acessíveis e ambientes escolares inclusivos. Materiais adaptados, tecnologias assistivas, atividades contextualizadas e espaços acolhedores favorecem a participação dos estudantes e contribuem para a construção de experiências educacionais mais positivas e significativas.

Observou-se ainda que o letramento desempenha papel fundamental na promoção da autonomia. A capacidade de compreender informações escritas, interpretar textos simples, utilizar a leitura em situações cotidianas e expressar-se por meio da escrita amplia as possibilidades de participação social dos estudantes com Deficiência Intelectual e fortalece sua independência.

Conclui-se que a alfabetização e o letramento de alunos com Deficiência Intelectual representam um direito educacional que deve ser garantido por meio de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e comprometidas com o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. A escola precisa reconhecer que todos são capazes de aprender e que as diferenças devem ser compreendidas como elementos que enriquecem o processo educativo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre alfabetização, letramento e inclusão escolar, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, a autonomia e a participação social dos estudantes com Deficiência Intelectual. Investir em uma educação inclusiva significa investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito às diferenças humanas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

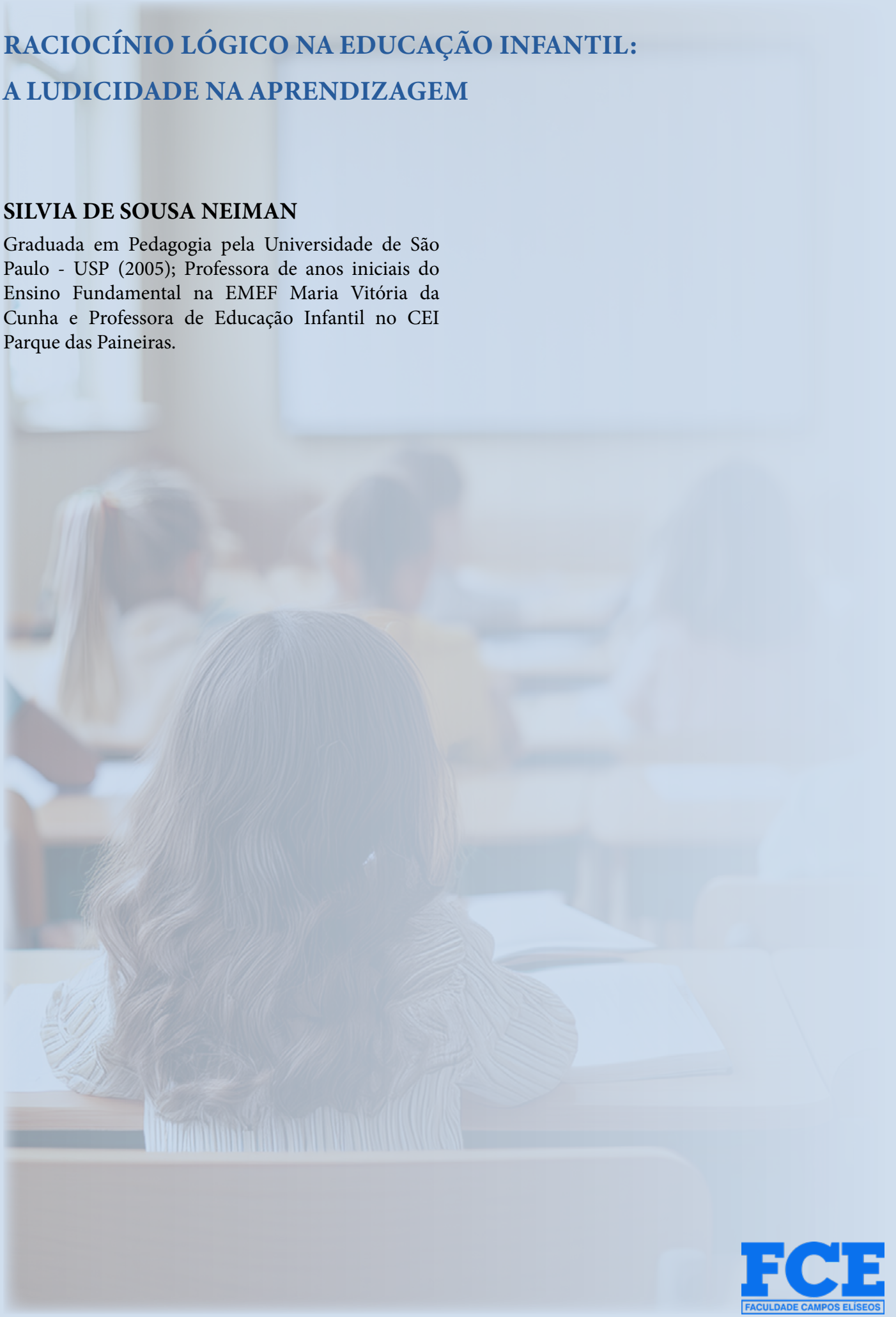
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

SILVIA DE SOUSA NEIMAN

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP (2005); Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Maria Vitória da Cunha e Professora de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este estudo aborda a importância dos jogos como atividades lúdicas no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, motor e emocional das crianças. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica, com autores como Antunes, Batllori, Brenelli e Piaget, que investigam essa temática. Por meio dos jogos, a matemática pode ser introduzida de forma significativa, favorecendo um ambiente prazeroso e atraente, no qual o desenvolvimento intelectual das crianças se fortalece. Nessa perspectiva, os jogos promovem o rompimento com práticas tradicionais, possibilitando a construção do conhecimento por meio de situações ativas e participativas. Além disso, estimulam a socialização e a interação entre os colegas, contribuindo para o desenvolvimento da moral, do respeito às regras e do raciocínio lógico-matemático. Assim, o uso de jogos configura-se como uma estratégia pedagógica relevante e eficaz no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Dessa forma, amplia-se o interesse dos alunos e fortalecem-se aprendizagens significativas desde os primeiros anos escolares formais.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui características próprias, nas quais o cuidar, o brincar e o educar constituem a tríade essencial para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo das crianças. Essa fase abrange a primeira infância e demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades da idade.

As instituições de educação infantil têm como função promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e sociais, conforme orientações de documentos oficiais (DUTRA, 2020).

Nesse contexto, o ambiente escolar deve ser planejado como um espaço desafiador, que favoreça interações, brincadeiras, jogos e experiências significativas, com organização e mobiliário adequados às necessidades infantis (VICTER, 2023).

Diante dessa realidade, esse estudo objetivou analisar como o ambiente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente por meio de jogos e brincadeiras, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático das crianças.

A relevância do estudo justifica-se na importância da organização de espaços e propostas pedagógicas adequadas é fundamental para garantir o desenvolvimento integral da criança. O uso de jogos e brincadeiras favorece a construção do conhecimento, estimula a curiosidade, fortalece habilidades motoras e promove a socialização, além de contribuir para a formação de valores, regras e atitudes.

Neste contexto, o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático na educação infantil deverá ter uma linguagem no qual o professor intencione a aquisição e o aprimoramento de atitudes e comportamentos os jogos devem contribuir para o fortalecimento e o aparecimento de atitudes, regras e valores assim como o desenvolvimento das coordenações motoras.

O estudo baseia-se em uma abordagem teórica, fundamentada em documentos oficiais e referenciais da área da Educação Infantil, analisando práticas pedagógicas, organização dos espaços e o uso de jogos como estratégias para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A matemática na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo de construção que se inicia nas primeiras experiências da criança com o mundo.

Nessa etapa, o conhecimento matemático não se apresenta de forma sistematizada ou abstrata, mas emerge das vivências cotidianas, das interações e das descobertas que a criança realiza ao explorar o ambiente ao seu redor (PASSOS, 2019).

O ensino da matemática, portanto, precisa estar pautado em experiências significativas, diretamente relacionadas à realidade da criança. Situações como organizar brinquedos, dividir objetos, comparar tamanhos ou contar elementos do cotidiano são exemplos de práticas que favorecem a construção de noções matemáticas de maneira natural e contextualizada (NACARATO, 2018).

De acordo com Victer:

> A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através de signos. Um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo (VICTER, 2023, p. 13).

Sendo assim, o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às interações sociais e ao uso de elementos simbólicos, que permitem à criança compreender e se adaptar ao meio em que vive. Ao internalizar

esses recursos, ela amplia sua capacidade de controlar e orientar o próprio comportamento, tornando-se gradativamente mais autônoma.

Esse processo demonstra que aprender vai além da aquisição de conteúdos, envolvendo a construção de formas de pensar, agir e se relacionar com o mundo, o que reforça a importância de práticas educativas que valorizem a mediação, a linguagem e as experiências sociais no desenvolvimento da criança.

Quando os conteúdos são apresentados de forma abstrata e descontextualizada, há maior dificuldade de compreensão, além de desinteresse por parte das crianças. Por isso, é fundamental que o professor utilize estratégias que aproximem a matemática do universo infantil, tornando-a acessível, concreta e relevante para o aluno (VICTER, 2023).

Nesse contexto, o uso de jogos e atividades lúdicas destaca-se como uma importante ferramenta pedagógica. Ao brincar, a criança atribui significado às situações, experimenta possibilidades e constrói o conhecimento de forma ativa. O jogo possibilita a aprendizagem de conceitos matemáticos sem que essa aprendizagem se torne mecânica ou desmotivadora (FACCI, 2024).

Além dos jogos, as brincadeiras espontâneas também contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento matemático. Ao participar de atividades como montar, encaixar, ordenar ou agrupar objetos, a criança desenvolve habilidades essenciais para a construção do raciocínio lógico (SMOLE, 2016).

A aprendizagem matemática na infância envolve a construção de noções fundamentais, como quantidade, espaço, tempo e forma. Essas noções são desenvolvidas progressivamente, a partir das interações da criança com o meio físico e social, sendo essenciais para a compreensão de conceitos mais complexos no futuro (SOUSA; SANTOS, 2020).

A noção de quantidade, por exemplo, começa a ser construída quando a criança estabelece relações entre objetos, percebendo diferenças e semelhanças. Já as noções espaciais se desenvolvem por meio da exploração do ambiente, permitindo que a criança compreenda posições, distâncias e deslocamentos (OLIVEIRA, 2024).

As noções de tempo, por sua vez, estão relacionadas à vivência de rotinas e à percepção de sequência e duração dos acontecimentos. Ao organizar atividades diárias e compreender a ordem dos eventos, a criança começa a desenvolver a ideia de temporalidade, essencial para o pensamento lógico (VICTER, 2023).

A compreensão de formas também é construída a partir da manipulação de objetos e da observação do ambiente. Ao identificar características como tamanho, contorno e estrutura, a criança amplia sua capacidade de análise e percepção, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (DUTRA, 2020).

Outro aspecto importante refere-se ao papel das interações sociais na construção do conhecimento matemático. Ao compartilhar experiências com colegas e professores, a criança amplia suas formas de pensar, confronta ideias e constrói novos significados (MENEZES, 2018).

O professor, nesse processo, atua como mediador, organizando situações que favoreçam a aprendizagem e propondo desafios que estimulem o raciocínio. Sua atuação deve ser intencional, considerando as necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças (PASSOS, 2019).

É fundamental também que o educador valorize as estratégias utilizadas pelas crianças, incentivando-as a explicar seu raciocínio e a registrar suas descobertas. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança em suas próprias capacidades (VICTER, 2023).

O planejamento pedagógico deve contemplar atividades diversificadas, que envolvam diferentes linguagens e formas de expressão. A integração da matemática com outras áreas do conhecimento amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o processo mais significativo (SOUSA; SANTOS, 2020).

Além disso, o ambiente educativo deve ser rico em estímulos, oferecendo materiais variados que incentivam a exploração, a curiosidade e a investigação. Espaços organizados e acessíveis favorecem a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de suas habilidades (FACCI, 2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma, a matemática na Educação Infantil deve ser ensinada de maneira contextualizada, lúdica e intencional, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa. Ao valorizar as experiências da criança e incentivar sua participação, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender o mundo ao seu redor (VICTER, 2023).

Nesse sentido, Jean Piaget contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático ao afirmar que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio. Para o autor, a criança passa por estágios de desenvolvimento cognitivo, nos quais constrói progressivamente estruturas mentais cada vez mais complexas. Na Educação Infantil, essa construção ocorre principalmente por meio da ação, da experimentação e da resolução de problemas concretos (DUTRA, 2020).

Sendo assim, Vygotsky destaca o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, enfatizando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da linguagem. A chamada zona de desenvolvimento proximal evidencia a importância do professor como mediador, auxiliando a criança a avançar em suas aprendizagens por meio de intervenções planejadas (MENEZES, 2018).

Assim, a articulação entre as contribuições de Piaget e Vygotsky permite compreender que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático depende tanto das experiências individuais quanto das interações sociais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o brincar, o diálogo e a mediação docente (VICTER, 2023).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

A Educação Infantil representa um período fundamental para a construção das bases do pensamento humano, sendo reconhecida como a etapa inicial da educação básica em que se estruturam aprendizagens essenciais para a vida. Nesse contexto, a criança inicia a organização de suas estruturas cognitivas, estabelecendo relações com o mundo ao seu redor por meio de experiências concretas, significativas e mediadas pelas interações sociais. É nesse período que se ampliam as possibilidades de descoberta, exploração e construção de conhecimentos, tornando-se indispensável um trabalho pedagógico intencional e sensível às necessidades da infância (NACARATO, 2018).

O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático não ocorre de forma espontânea, mas resulta das interações que a criança estabelece com o meio físico, social e cultural. Assim, a aprendizagem matemática deve ser compreendida como um processo contínuo e gradual, construído a partir de vivências que envolvam comparação, classificação, seriação, correspondência e resolução de problemas. Essas experiências favorecem a construção de noções fundamentais que servirão de base para aprendizagens mais complexas ao longo da escolarização (VICTER, 2023).

Durante os primeiros anos de vida, a criança encontra-se no estágio sensório-motor, no qual o conhecimento é construído por meio da ação direta sobre os objetos. Nesse momento, a exploração do ambiente, a manipulação de materiais e a experimentação são essenciais para o desenvolvimento das primeiras noções matemáticas, como quantidade, espaço, forma e tamanho. O corpo e o movimento assumem papel central nesse processo, pois é por meio deles que a criança interage e compreende o mundo (PASSOS, 2019).

À medida que avança para a fase pré-operatória, a criança desenvolve a capacidade simbólica, ampliando significativamente suas formas de expressão e compreensão. Nesse período, a linguagem, o faz de conta e as representações ganham destaque, permitindo que a criança organize melhor seu pensamento. O jogo, nesse contexto, assume papel fundamental, pois possibilita a construção de significados, a resolução de conflitos cognitivos e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de forma lúdica e significativa (FACCI, 2024).

O brincar, portanto, constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo um meio privilegiado para a aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta, testa hipóteses, estabelece relações e desenvolve habilidades cognitivas importantes para o pensamento matemático. Jogos de encaixe, construção, sequência e regras contribuem diretamente para a formação de conceitos como ordem, número, espaço e tempo, além de favorecerem a autonomia e a criatividade (DUTRA, 2020).

O papel do professor nesse processo é essencial, pois cabe a ele planejar, mediar e propor situações que estimulem o pensamento lógico-matemático. A intencionalidade pedagógica deve estar presente na organização das atividades, na escolha dos materiais e na condução das interações. O educador deve observar atentamente as ações das crianças, valorizando seus registros, estratégias e formas de resolução, promovendo intervenções que ampliem suas possibilidades de aprendizagem (VICTER, 2023).

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente educativo, que deve ser planejado de modo a favorecer a exploração, a curiosidade e a investigação. Espaços diversificados, materiais acessíveis e desafiadores, bem como a presença de jogos e brincadeiras estruturadas, contribuem para a construção de um ambiente rico em estímulos. Esse contexto possibilita que a criança aprenda de forma ativa, significativa e integrada às suas experiências cotidianas (SOUSA; SANTOS, 2020).

A interação entre as crianças também desempenha um papel importante no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Ao compartilhar experiências, negociar regras, comparar resultados e resolver problemas em grupo, elas ampliam suas formas de pensar e constroem novos conhecimentos. A aprendizagem, nesse sentido, é um processo social, que se fortalece por meio do diálogo, da cooperação e do respeito às diferenças (OLIVEIRA, 2024).

Além disso, é importante considerar que a matemática na Educação Infantil não deve ser apresentada de forma mecânica ou descontextualizada. Ao contrário, deve estar integrada às situações do cotidiano da criança, como brincadeiras, histórias, jogos e experiências práticas. Dessa forma, o conhecimento matemático torna-se mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem (VICTER, 2023).

Dessa maneira, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, desde que sejam garantidas condições adequadas de ensino, com práticas pedagógicas intencionais, ambientes estimulantes e valorização do brincar. Ao promover experiências significativas, a escola contribui para a formação de crianças mais autônomas, críticas e capazes de compreender e interagir com o mundo de forma consciente e reflexiva (DUTRA, 2020).

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A ludicidade, entendida como a utilização de jogos, brincadeiras e atividades prazerosas no processo de ensino, constitui uma importante estratégia pedagógica na Educação Infantil. Ao incorporar o lúdico ao contexto escolar, o professor possibilita que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa, respeitando o ritmo, os interesses e as características individuais de cada criança. Dessa forma, o aprender deixa de ser um processo mecânico e passa a envolver emoção, curiosidade e engajamento (VICTER, 2023).

Nesse sentido, o lúdico não se restringe ao ato de brincar, mas representa uma forma de linguagem própria da infância, por meio da qual a criança se expressa, interpreta o mundo e constrói conhecimentos. Ao brincar, ela experimenta papéis sociais, resolve problemas, desenvolve a imaginação e estabelece relações, elementos essenciais para o desenvolvimento integral. Assim, a ludicidade contribui não apenas para a aprendizagem cognitiva, mas também para aspectos sociais, emocionais e culturais (OLIVEIRA, 2024).

Diferentemente das metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, a abordagem lúdica valoriza a participação ativa do aluno, incentivando a experimentação, a investigação e a construção do conhecimento. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte do percurso de aprendizagem, permitindo que a criança formule hipóteses, teste possibilidades e avance em seu desenvolvimento (PASSOS, 2019).

Segundo Oliveira:

> O jogo faz parte do cotidiano do aluno, por isso, ele se torna um instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Em síntese a educação lúdica, entendida como o aprender brincando, integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são as estimulações das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação (OLIVEIRA, 2024, p.45).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os jogos, nesse contexto, assumem um papel relevante, desde que utilizados de forma intencional e planejada. Não se trata apenas de entreter, mas de propor situações que estimulem habilidades específicas, como o raciocínio lógico, a atenção, a memória, a coordenação motora e a socialização. Cabe ao professor definir objetivos claros para cada atividade, alinhando o uso dos jogos às propostas pedagógicas e às necessidades dos estudantes.

Além disso, o ambiente escolar deve ser cuidadosamente organizado para favorecer a ludicidade, oferecendo materiais diversificados, acessíveis e desafiadores. Os espaços que permitam a livre exploração, a interação e o movimento contribuem para que a criança se sinta motivada a participar das atividades. A organização do tempo e do espaço também é fundamental para garantir momentos de brincadeira livre e dirigida, equilibrando autonomia e mediação pedagógica (VICTER, 2023).

O papel do professor, nesse cenário, é o de mediador do processo de aprendizagem, observando, incentivando e intervindo quando necessário. É por meio de sua ação intencional que o brincar se transforma em uma experiência educativa, capaz de promover avanços significativos no desenvolvimento infantil. A escuta atenta e o respeito às manifestações das crianças são fundamentais para potencializar as aprendizagens (DUTRA, 2020).

A ludicidade também favorece a interação entre as crianças, promovendo a cooperação, o respeito às regras e a construção de valores. Ao participar de jogos e brincadeiras coletivas, os alunos aprendem a lidar com desafios, frustrações e conquistas, desenvolvendo competências socioemocionais importantes para a convivência em grupo. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos (PASSOS, 2019).

Dessa forma, a ludicidade se consolida como uma estratégia pedagógica indispensável na Educação Infantil, pois integra aprendizagem e prazer, teoria e prática, ensino e experiência. Ao valorizar o brincar como eixo estruturante, a escola promove um ambiente mais significativo, acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a construção de conhecimentos de maneira ativa e contextualizada (OLIVEIRA, 2024).

OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO

Os jogos desempenham um papel essencial no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois apresentam desafios que mobilizam a criança a pensar, planejar e agir de forma estratégica. Ao se envolver nessas atividades, ela é levada a tomar decisões, antecipar resultados e buscar soluções para problemas, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais, como atenção, memória, concentração e pensamento crítico. Dessa forma, o jogo se configura como um importante recurso para a construção do conhecimento (MENEZES, 2018).

Além disso, os jogos favorecem a elaboração de estratégias, permitindo que a criança teste hipóteses e aprenda com suas próprias ações. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que o aluno passa a refletir sobre suas escolhas e a reorganizar seu pensamento diante dos desafios apresentados. Assim, o raciocínio lógico vai sendo construído de maneira progressiva e significativa (DUTRA, 2020).

Outro aspecto relevante é a presença de regras nos jogos, elemento fundamental para o desenvolvimento moral e social. Ao compreender, aceitar e respeitar regras, a criança aprende a lidar com limites, a esperar sua vez e a reconhecer direitos e deveres. Esse processo contribui para a formação de atitudes como cooperação, respeito e responsabilidade, essenciais para a convivência em grupo (FACCI, 2024).

Os jogos também favorecem o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, pois exigem que a criança enfrente situações desafiadoras e busque diferentes caminhos para solucioná-las. Nesse contexto, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem, possibilitando revisões de estratégias e novas tentativas, o que fortalece o pensamento reflexivo (OLIVEIRA, 2024).

A interação social promovida pelos jogos é outro fator de grande importância, uma vez que possibilita a troca de experiências, ideias e estratégias entre as crianças. Esse compartilhamento contribui para a constru-

ção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento da linguagem, ampliando as formas de comunicação e expressão dos estudantes (NACARATO, 2018).

No contexto da Educação Infantil, os jogos devem ser planejados de forma intencional pelo professor, considerando os objetivos de aprendizagem e as necessidades das crianças. A escolha adequada dos jogos pode potencializar o desenvolvimento de habilidades específicas, como classificação, seriação, contagem e noção de espaço e tempo, fundamentais para o raciocínio lógico-matemático (DUTRA, 2020).

No ensino da matemática, os jogos permitem a introdução de conceitos de maneira contextualizada e significativa, aproximando o conteúdo da realidade da criança. Por meio de atividades lúdicas, os alunos exploram noções matemáticas de forma concreta, o que facilita a compreensão e favorece a construção do pensamento lógico (VICTER, 2023).

Dessa forma, os jogos se consolidam como ferramentas pedagógicas eficazes no desenvolvimento do raciocínio lógico, ao integrarem aprendizagem e ludicidade. Ao serem utilizados de maneira planejada e intencional, contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de resolver problemas, fortalecendo não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e emocionais (MENEZES, 2018).

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

O papel do professor na mediação do conhecimento, especialmente na Educação Infantil, é central para a construção de aprendizagens significativas. O docente não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador entre a criança e o conhecimento, organizando experiências que favoreçam o desenvolvimento integral. Nesse contexto, sua atuação exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compreensão das especificidades da infância (VICTER, 2023).

Ao considerar a ludicidade como eixo estruturante, o professor assume a responsabilidade de planejar situações de aprendizagem que integrem o brincar ao desenvolvimento cognitivo. Essa mediação envolve a organização do ambiente, a seleção criteriosa de materiais e a proposição de atividades que estimulem a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças. Assim, o brincar deixa de ser apenas recreação e passa a constituir-se como prática educativa (OLIVEIRA, 2024).

A observação atenta é uma das principais ferramentas do professor nesse processo. Ao acompanhar as ações das crianças durante as atividades lúdicas, o docente consegue identificar suas dificuldades, avanços, interesses e potencialidades. Essa escuta sensível permite a realização de intervenções mais adequadas, respeitando o ritmo de cada criança e favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades (SOUSA; SANTOS, 2020).

A partir dessa observação, o professor pode propor desafios que ampliem o pensamento infantil, estimulando a construção de novas aprendizagens. Esses desafios devem ser cuidadosamente planejados para provocar desequilíbrios cognitivos produtivos, levando a criança a refletir, testar hipóteses e reorganizar suas ideias. Dessa forma, o processo de aprendizagem torna-se dinâmico e significativo (NACARATO, 2018).

A mediação pedagógica também envolve a criação de situações que incentivem a reflexão. Ao questionar, problematizar e dialogar com as crianças, o professor contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico. Esse processo favorece a autonomia intelectual, pois a criança passa a compreender suas ações e a buscar soluções de maneira mais independente (SOUSA; SANTOS, 2020).

Outro aspecto importante da atuação docente refere-se à promoção de momentos de socialização. Ao incentivar a interação entre as crianças, o professor contribui para a construção coletiva do conhecimento, valorizando o diálogo, a troca de experiências e o respeito às diferenças. Esse convívio favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional (SILVA, 2016).

Além da mediação, é fundamental destacar a importância dos materiais utilizados nas atividades lúdicas. Os recursos pedagógicos desempenham um papel essencial na aprendizagem, pois são por meio deles que a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos. A diversidade de materiais amplia as possibilidades de ação e favorece diferentes formas de aprendizagem (SMOLE, 2016).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os materiais podem ser estruturados, como jogos de encaixe, quebra-cabeças e blocos lógicos, ou não estruturados, como objetos do cotidiano, sucatas e elementos da natureza. Ambos são igualmente importantes, pois oferecem experiências distintas e complementares. Enquanto os materiais estruturados orientam determinadas ações, os não estruturados estimulam a criatividade e a imaginação (PASSOS, 2019).

A escolha desses materiais deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos e às características das crianças. É essencial que sejam desafiadores, mas acessíveis, permitindo que a criança participe ativamente das atividades. Materiais inadequados podem gerar desinteresse ou frustração, enquanto recursos bem selecionados potencializam a aprendizagem (SOUSA; SANTOS, 2020).

No que se refere aos tipos de jogos, destacam-se aqueles que envolvem contagem, classificação, comparação, seriação e resolução de problemas. Jogos como dominó, Tangram, jogos de encaixe e atividades de agrupamento são exemplos de práticas que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de forma lúdica e significativa (SMOLE, 2016).

Esses jogos permitem que a criança compreenda conceitos matemáticos de maneira concreta, manipulando objetos e vivenciando situações reais. Esse contato direto com o conhecimento facilita a construção de noções mais abstratas no futuro, tornando a aprendizagem mais consistente e duradoura (SILVA, 2016).

Dessa forma, o professor, ao atuar como mediador e ao selecionar adequadamente materiais e jogos, contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a formação integral da criança. Sua prática pedagógica, quando intencional e reflexiva, transforma o ambiente escolar em um espaço rico em experiências, no qual aprender e brincar caminham juntos de forma indissociável (PASSOS, 2019).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização de jogos na Educação Infantil deve estar diretamente vinculada ao planejamento pedagógico, não sendo compreendida apenas como um momento de recreação, mas como uma estratégia intencional de ensino. Nesse sentido, o professor precisa selecionar atividades que estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem, considerando a faixa etária, o nível de desenvolvimento e os interesses das crianças (SOUSA; SANTOS, 2020).

Os jogos podem ser classificados em diferentes tipos, como jogos de regras, jogos simbólicos e jogos de construção, todos com potencial para contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Os jogos de regras, por exemplo, favorecem a compreensão de limites, a organização do pensamento e o respeito às normas. Já os jogos de construção, como blocos e encaixes, estimulam noções espaciais, de equilíbrio e de forma, fundamentais para o pensamento matemático (SILVA, 2016).

Entre as práticas pedagógicas mais utilizadas, destacam-se atividades como jogos de contagem, dominó, bingo de números, quebra-cabeças, jogos de sequência e classificação, além de brincadeiras que envolvem agrupamento e comparação de objetos. Essas atividades possibilitam que a criança desenvolva habilidades como correspondência, seriação, classificação e noção de quantidade de maneira concreta e significativa (SMOLE, 2016).

É importante ressaltar que a mediação do professor durante a realização dos jogos é fundamental para potencializar a aprendizagem. Ao observar, questionar e intervir de forma adequada, o docente contribui para que a criança reflita sobre suas ações, formule hipóteses e avance em seu raciocínio. Perguntas como "quantos faltam?", "o que acontece se mudar a posição?" ou "como você chegou a esse resultado?" São exemplos de intervenções que estimulam o pensamento lógico (MENEZES, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à adaptação dos jogos, que deve considerar as necessidades individuais das crianças. O professor pode modificar regras, ampliar desafios ou simplificar atividades, garantindo a participação de todos e promovendo a inclusão. Dessa forma, os jogos tornam-se instrumentos acessíveis e eficazes para diferentes ritmos de aprendizagem (DUTRA, 2020).

Além disso, o uso de materiais concretos e do cotidiano, como tampinhas, palitos, caixas e objetos diversos, amplia as possibilidades de trabalho com a matemática de forma lúdica. Esses recursos permitem que a criança manipule, explore e construa conceitos, tornando o aprendizado mais significativo (SOUSA; SANTOS, 2020).

A organização do espaço também influencia diretamente no desenvolvimento das atividades. Ambientes que favorecem a circulação, a interação e o acesso aos materiais estimulam a autonomia e o envolvimento das crianças. Cantinhos temáticos, espaços de jogos e áreas de construção são exemplos de organização que potencializam o uso pedagógico dos jogos (FACCI, 2024).

Dessa forma, as práticas pedagógicas que integram jogos ao ensino da matemática contribuem significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, desde que sejam planejadas de maneira intencional e mediadas de forma adequada. Ao articular teoria e prática, o professor promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (SILVA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite reafirmar que a ludicidade ocupa um lugar central no processo de aprendizagem na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Ao considerar o brincar como linguagem própria da infância, compreende-se que as atividades lúdicas, quando planejadas de forma intencional, favorecem a construção de conhecimentos de maneira significativa, contextualizada e alinhada às necessidades das crianças.

Nesse contexto, os jogos se destacam como importantes recursos pedagógicos, pois possibilitam a articulação entre o aprender e o prazer. Ao envolverem desafios, regras e estratégias, contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para aspectos sociais e emocionais, como a cooperação, o respeito às normas e a construção de valores essenciais à convivência em grupo. Dessa forma, os jogos ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o processo mais dinâmico e participativo.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor, cuja atuação é determinante para o êxito das práticas pedagógicas. Cabe ao docente mediar as experiências, organizar o ambiente educativo, selecionar materiais adequados e planejar atividades que estimulem o pensamento das crianças. Essa mediação exige intencionalidade, sensibilidade e atenção às singularidades dos alunos, garantindo que o brincar esteja articulado aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, destaca-se a importância de um ambiente escolar que favoreça a exploração, a curiosidade e a interação. Os espaços bem organizados, ricos em materiais diversificados e desafiadores, contribuem para que a criança participe ativamente do processo educativo. Esse contexto possibilita a vivência de experiências significativas, fundamentais para o desenvolvimento integral e para a construção do pensamento lógico-matemático.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a ludicidade se configura como uma estratégia pedagógica eficaz para superar práticas tradicionais centradas na memorização e na transmissão de conteúdo. Ao valorizar o protagonismo infantil e as experiências concretas, promove-se uma aprendizagem mais significativa, na qual a criança constrói seu conhecimento de forma ativa e reflexiva.

Conclui-se, portanto, que a inserção do lúdico no ensino da matemática na Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de compreender o mundo de maneira lógica e estruturada. Assim, investir em práticas pedagógicas que integrem o brincar e o aprender é essencial para garantir uma educação de qualidade, que respeite a infância e potencialize o desenvolvimento pleno das crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

DUTRA, C. C. M. **A Construção do Conhecimento Lógico-Matemático na Educação Infantil**: Reflexões sobre a prática em sala de aula. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2020.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 67, abril de 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ ract & pid=S0101-3262200.pdf. Acesso em 20 abr. 2026.

MENEZES, V. S. **A importância do ensino da matemática na Educação Infantil com a ludicidade na abordagem do processo.** XI Simpósio Pedagógico de Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos18/40527180.pdf. Acesso em 20 abr. 2026.

NACARATO, A. M. **Narrar a experiência docente: um processo de (auto)formação.** In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. (orgs.). De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática. São Carlos: Pedro e João, 2018.

OLIVEIRA, A. V. B. **Aprendizagem do conhecimento matemático na educação infantil: a relação entre ludicidade e tecnologias.** Caderno Pedagógico, 21(5), e 4488, 2024. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-186. Acesso em 20 abr. 2026.

PASSOS, C. L. B. **Processos de leitura e de escrita nas aulas de Matemática revelados pelos diários reflexivos e relatórios de futuros professores.** In: LOPES, C. A. E.; NACARATO, A. (orgs.). Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SMOLE, K. C. S. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** 11ª ed. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 2016.

SILVA, E. L. Jogos e brincadeiras nas séries: alternativas para o processo de alfabetização. In: SMOLE, K. C. S**. A Matemática na Educação Infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 2016.

SOUSA, K. F.; SANTOS, E. B. **A ludicidade no ensino da matemática na Educação Infantil.** VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020_28072020185444.pdf. Acesso em 20 abr. 2026.

VICTER, E. F. **O ensino-aprendizagem do raciocínio lógico-matemático na Educação Infantil.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 13, 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/13/o-ensino-aprendizagem-do-raciocinio-logico-matematico-na-educacao-infantil. Acesso em 20 abr. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REPRESENTATIVIDADE AFRICANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENSIONAMENTOS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DOS JOGOS DE MATRIZ AFRICANA

WESLEY RODRIGUES DE LIMA

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2022); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Professor de Ensino Fundamental I e II - Educação Física - na EMEF Dona Chiquinha Rodrigues.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A escola contemporânea possui o desafio de desconstruir hierarquias histórico-culturais que marginalizam saberes e identidades, especialmente da população negra. Este artigo tem como objetivo geral discutir a representatividade africana na educação básica brasileira, com foco específico no componente curricular de Educação Física. Como objetivos específicos, busca sistematizar aportes teóricos sobre currículo e representação, analisar os entraves metodológicos na implementação da Lei nº 10.639/03 e sugerir encaminhamentos pedagógicos práticos. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos culturais e sociológicos de Stuart Hall (1997) e na filosofia educacional de Masschelein e Simons (2017). Os resultados apontam que a hegemonia de narrativas eurocêntricas inviabilizou a cultura corporal de matriz africana. Como proposta de intervenção, o estudo apresenta a inserção contínua de um inventário de jogos e brincadeiras africanas (como Mamba, Haishu e Ampe) no cotidiano escolar, superando a lógica de projetos episódicos. Conclui-se que a Educação Física escolar, ao adotar metodologias ativas e avaliações formativas focadas na diversidade, atua como um espaço público de igualdade, promovendo o reconhecimento, o pertencimento e o cumprimento efetivo das normativas vigentes sobre a história e cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Relações Étnico-Raciais; Jogos Africanos; Lei 10.639/03; Currículo Pluricultural.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI encontra-se diante de uma responsabilidade inescapável: a de formar sujeitos que não apenas ingressam na sociedade, mas que possuam o instrumental crítico necessário para transformá-la de maneira consciente e ética. No cenário brasileiro, essa missão ganha contornos de urgência devido à profunda pluralidade cultural e étnico-racial que constitui o país, exigindo que a instituição escolar transcende a mera preparação tecnicista para a vida produtiva.

É imperativo que o espaço educativo se torne um centro de reflexão sobre as estruturas que, secularmente, produziram e perpetuam desigualdades sistêmicas. Diversos indicadores sociais, como os apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), revelam de forma inconteste que a população preta e parda enfrenta desvantagens persistentes em campos vitais como renda, escolarização, acesso à saúde e representatividade política.

Essa assimetria estrutural não é fruto do acaso, nem ocorre em um vácuo social; ela é o resultado de um processo histórico de exclusão que se retroalimenta e encontra, muitas vezes, legitimação velada nos currículos oficiais, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas que silenciam vozes não hegemônicas.

Tais assimetrias são, fundamentalmente, efeitos de complexos e duradouros processos de representação social que hierarquizam culturas e conhecimentos ao longo dos séculos. Sob a influência de uma matriz colonial, estabeleceu-se um padrão eurocêntrico como parâmetro universal e normativo de "civilização", relegando outras formas de saber ao estatuto de "folclore" ou "atraso" (HALL, 1997).

Nesse horizonte histórico e político, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, constitui um marco de resistência e reparação. Esses dispositivos visam tensionar a reprodução de um currículo monocultural e eurocêntrico, exigindo o reconhecimento substantivo da contribuição dos povos africanos e de seus descendentes na formação da identidade, da economia e da cultura brasileira.

Entretanto, a existência de marcos legais, por mais avançados que sejam, não assegura automaticamente sua materialização no "chão da escola". A implementação efetiva dessas normativas enfrenta desafios materiais e simbólicos profundos. Entre os obstáculos mais persistentes, destaca-se a formação de professores — tanto inicial quanto continuada — que, em sua maioria, foi forjada sob a égide de currículos que omitiram as contribuições africanas.

Há, portanto, um hiato entre o dever legal de ensinar e o repertório metodológico disponível para os docentes, o que frequentemente resulta em abordagens superficiais ou restritas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra.

No componente curricular de Educação Física, essa tensão entre a norma e a prática é particularmente evidente. Historicamente, a Educação Física escolar brasileira foi estruturada sobre bases higienistas, militares e métodos ginásticos europeus (sueco, francês e alemão).

Posteriormente, a disciplina foi capturada pela lógica do esporte de rendimento com fundamentos anglo-saxônicos, consolidando uma cultura corporal voltada para a técnica e para a performance padronizada.

Esse percurso histórico acabou por marginalizar as manifestações da cultura corporal de movimento de matriz africana — tais como as lutas, as danças rituais e os jogos tradicionais —, tratando-as muitas vezes como elementos exóticos e desprovidos de valor pedagógico ou rigor técnico.

Diante desse cenário de invisibilidade, este artigo objetiva discutir a representatividade africana na educação básica brasileira, elegendo a Educação Física escolar como campo de análise e intervenção prioritária.

Para além da denúncia do eurocentrismo, busca-se sistematizar aportes teóricos sobre representação e currículo que fundamentam uma prática pedagógica decolonial. Analisam-se os principais entraves burocráticos e subjetivos para a aplicação das leis vigentes e, sobretudo, propõem-se encaminhamentos metodológicos que sejam viáveis no cotidiano das escolas públicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A hipótese central que norteia este trabalho é a de que a incorporação contínua e planejada de manifestações culturais de matriz africana — especificamente através de um inventário de jogos e brincadeiras tradicionais — favorece não apenas o desenvolvimento motor, cognitivo e tático-estratégico dos estudantes, mas atua como uma poderosa tecnologia social de reparação histórica.

Ao trazer para o centro da quadra saberes que foram historicamente silenciados, a escola promove o reconhecimento identitário e a valorização da ancestralidade, consolidando-se como um espaço efetivamente plural, democrático e comprometido com o combate ao racismo estrutural. O texto que se segue organiza-se, portanto, entre a fundamentação teórica crítica e a proposição de uma práxis que dialogue com as reais necessidades da comunidade escolar contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A discussão proposta neste artigo apoia-se primordialmente no conceito de representação cultural elaborado por Stuart Hall (1997), compreendido como o processo social contínuo por meio do qual os significados são produzidos, negociados, contestados e estabilizados em uma dada cultura.

A hegemonia de narrativas eurocêntricas na história da educação brasileira não apenas excluiu conhecimentos, mas instituiu padrões de normalidade e regimes de verdade que invisibilizam estéticas, saberes e práticas corporais de povos africanos e afrodescendentes (TESSAROLO, 2017).

Para Hall, a representação não é apenas um reflexo da realidade, mas uma força constitutiva: quem tem o poder de representar o outro detém o poder de moldar a percepção social sobre ele, frequentemente cristalizando estereótipos que limitam as potencialidades dos sujeitos negros no ambiente escolar.

Para contrapor essa lógica de reprodução de desigualdades, mobilizam-se as reflexões de Masschelein e Simons (2017), que contribuem de forma decisiva ao argumentar sobre a ontologia da instituição escolar.

Os autores defendem que a escola, em sua essência, ao instituir o *skholé* (o "tempo livre" em relação às urgências, demandas econômicas e determinações de origem familiar ou social), pode e deve funcionar como uma instituição pública de igualdade.

Trata-se de um espaço-tempo privilegiado no qual é possível suspender temporariamente as hierarquias do mundo exterior e reconfigurar as formas de visibilidade. Na quadra de Educação Física, esse "tempo livre" permite que corpos historicamente silenciados protagonizam novas narrativas por meio do movimento.

No ordenamento jurídico e educacional brasileiro, a Lei nº 10.639/03 (que altera a LDB 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (REGINA et al., 2016) são os instrumentos legais que ancoram essa reconfiguração de visibilidade.

No entanto, como assinalam Guedes, Nunes e de Andrade (2013), a implementação de tais diretrizes enfrenta dilemas pedagógicos recorrentes: o que ensinar, como ensinar e com quais recursos didáticos? Essa dificuldade é acentuada pelo fato de que o repertório de muitos docentes foi consolidado sem a presença sistemática desses conteúdos temáticos em suas formações iniciais.

No campo específico da Educação Física, o brincar, os jogos e as brincadeiras tradicionais não são meras atividades de lazer ou passatempo; são complexos artefatos culturais e pedagógicos (CEPEUSP, s.d.; FREIRE; GUERRINI, s.d.). Eles são capazes de mediar de forma simultânea aprendizagens motoras, interações sociais e apropriações simbólicas. O inventário de jogos e brincadeiras africanas — como *Mamba* (África do Sul), *Pegue o Bastão* (Egito), *Ampe* e *Mbube Mbube* (Gana), *Kamenashi Mpuku Ne* (República Democrática do Congo) e *Haishu* (Zimbabwe), entre outros (CUNHA; FREITAS, 2010; ZIMBABWEAN CHILDREN GAMES, 2013) — constitui um repertório extremamente fértil para a escola.

A mobilização desse acervo tensiona a centralidade quase exclusiva das matrizes europeias e norte-americanas nos esportes escolares, promovendo um senso de reconhecimento e pertencimento entre os estudantes, ao mesmo tempo em que educa toda a comunidade escolar para o respeito à alteridade.

Este artigo caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa de base bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e com abordagem descritivo-analítica. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se

pela necessidade de imersão nas nuances e na complexidade das relações étnico-raciais que atravessam o currículo escolar.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas.

A construção do *corpus* teórico e o levantamento bibliográfico foram realizados a partir de uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas (como Scielo, Google Acadêmico e repositórios de universidades públicas), utilizando descritores como "Educação Física Escolar", "Lei 10.639/03", "Relações Étnico-Raciais" e "Jogos Africanos".

O critério de seleção priorizou obras de referência nos campos dos estudos culturais, da sociologia da educação e da pedagogia do movimento que oferecessem sustentação para a desconstrução do eurocentrismo. Destacam-se as contribuições de Stuart Hall (1997) sobre os regimes de representação cultural e poder; as formulações de Masschelein e Simons (2017) sobre a função pública e a ontologia da escola como espaço de igualdade; e os debates contemporâneos sobre relações étnico-raciais e currículo propostos por Regina et al. (2016), Guedes, Nunes e de Andrade (2013) e Tessarolo (2017).

No plano empírico-documental, a pesquisa debruçou-se sobre a análise de marcos legais fundamentais que balizam a educação brasileira. Foram analisados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e suas alterações fundamentais pela Lei nº 10.639/03; o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especificamente no que tange às competências gerais e às unidades temáticas de "Brincadeiras e Jogos" e "Lutas".

Adicionalmente, mobilizou-se um inventário prático de jogos e brincadeiras africanas, selecionado a partir de uma triangulação de fontes que incluiu: cartilhas pedagógicas produzidas por órgãos de referência (como o CEPEUSP); compilações acadêmicas referenciadas por Cunha e Freitas (2010); e catálogos internacionais de cultura lúdica, com destaque para as sistematizações de jogos tradicionais do Zimbabwe e de Gana (ZIMBABWEAN CHILDREN GAMES, 2013).

O critério de inclusão dos jogos no inventário seguiu a lógica da aplicabilidade pedagógica na Educação Física, considerando a diversidade de materiais, a segurança dos participantes e o potencial de discussão cultural.

A análise dos dados seguiu procedimentos comparativos e propositivos, estruturando-se em três etapas principais e interdependentes:

(a) **Mapeamento e Problematização:** Nesta etapa, realizou-se uma leitura crítica do currículo tradicional de Educação Física, identificando os mecanismos de invisibilidade da cultura corporal de matriz africana. Buscou-se compreender como o "quarteto fantástico" (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) e os métodos ginásticos europeus consolidaram-se como padrão de normalidade, relegando outros saberes à marginalidade.

(b) **Análise de Possibilidades Metodológicas:** Aqui, o foco voltou-se para o tensionamento entre a prática esporádica (os projetos de "datas comemorativas") e a necessidade de uma inserção contínua e orgânica. Discutiu-se como a teoria do *skholé* (tempo livre) de Masschelein e Simons pode ser aplicada para reconfigurar o visível na quadra escolar, permitindo que os jogos africanos ocupem o centro do planejamento docente.

(c) **Sistematização e Proposição:** Na fase final, os dados teóricos e os inventários lúdicos foram sintetizados para a formulação de exemplos práticos de planejamento didático e estratégias de avaliação formativa. Esta etapa visou fornecer um roteiro exequível para o professor regente, garantindo que a proposta de intervenção estivesse perfeitamente alinhada às competências específicas da BNCC e aos desafios cotidianos das redes de ensino estaduais e municipais.

Dessa forma, o percurso metodológico aqui delineado buscou não apenas descrever o estado da arte do tema, mas propor caminhos de transformação para a práxis pedagógica na Educação Física, fundamentados no rigor teórico e na viabilidade prática no chão da escola pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EUROCENTRISMO, HIGIENISMO E A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A compreensão da invisibilidade dos saberes africanos exige um recuo histórico às raízes da Educação Física (EF) no Brasil. Durante o século XIX e início do XX, a EF não era apenas uma disciplina de exercícios, mas um projeto biopolítico de "eugenia" e "branqueamento" da população.

Sob a influência dos métodos ginásticos europeus (Francês, Sueco e Alemão), o corpo era tratado como uma máquina a ser disciplinada para o trabalho e para a defesa da pátria. Nesse cenário, as práticas de matriz africana, como a Capoeira, foram sistematicamente perseguidas e criminalizadas pelo Código Penal de 1890, sob a pecha de "vadiagem".

A transição para o modelo esportivista, na metade do século XX, não rompeu com esse eurocentrismo; apenas o sofisticou. A consolidação do "quarteto fantástico" (futebol, vôlei, basquete e handebol) institucionalizou uma lógica de rendimento e técnica que ignora a ancestralidade lúdica. Como resultado, produz-se o que Boaventura de Sousa Santos denomina "epistemicídio": a destruição de saberes de povos colonizados.

Na EF, isso se manifesta quando o estudante negro tem seu corpo valorizado apenas pela "potência física" (o estereótipo do atleta), mas sua cultura, seus jogos e sua história são apagados do plano de ensino. Restituir a matriz africana é, portanto, um ato de justiça epistêmica.

A ESCOLA COMO *SKHOLÉ*: O DIREITO AO TEMPO LIVRE E À RECONFIGURAÇÃO DO VISÍVEL

Apoiando-nos em Masschelein e Simons (2017), é preciso reafirmar o papel da escola como o lugar da "profanação". Profanar, no sentido pedagógico, significa retirar um objeto de seu uso sagrado ou privado e torná-lo disponível para o uso de todos, independentemente da origem social ou étnica do estudante.

Quando a aula de Educação Física introduz um jogo tradicional do Zimbabwe ou de Gana, ela está "suspendendo" as hierarquias que dizem que apenas o esporte olímpico é "cultura de elite".

Nesse "tempo livre" (*skholé*), a quadra escolar deixa de ser um espaço de competição excludente para se tornar um laboratório de experimentação existencial. Ao praticar o *Ampe* (Gana), por exemplo, o estudante não está apenas saltando; ele está ocupando o espaço com uma lógica de ritmo e coletividade que desafia a linearidade europeia.

Essa suspensão das determinações sociais permite que estudantes pretos e pardos experimentem o orgulho da pertença, enquanto estudantes brancos são provocados a descentralizar seu olhar, reconhecendo a inteligência estratégica e motora em matrizes que a sociedade racista costuma subestimar.

TENSÕES NORMATIVAS: ENTRE O TEXTO DA LEI 10.639/03 E O "VAZIO PEDAGÓGICO"

Embora a Lei nº 10.639/03 tenha mais de duas décadas, sua implementação ainda esbarra no que a literatura denomina "currículo oculto" — aquilo que é ensinado através do silêncio e das escolhas omitidas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avança ao incluir "Brincadeiras e Jogos do Mundo", mas a falta de material didático específico para a Educação Física deixa o professor em um estado de insegurança pedagógica.

Muitos docentes, influenciados pelo mito da "democracia racial", acreditam erroneamente que abordar a questão racial "gera conflito" onde supostamente não haveria. No entanto, o hiato entre a norma e a prática só será superado quando o planejamento pedagógico deixar de tratar o tema como um "adendo" ao conteúdo principal. A integração exige que o professor reconheça a África não como um bloco monolítico e carente, mas como um continente com 54 países e uma sofisticação lúdica que dialoga com as competências de "Autoconhecimento" e "Repertório Cultural" da BNCC.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ÉTICA DA FILOSOFIA UBUNTU NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para além das habilidades motoras, a introdução de jogos de matriz africana permite a inserção de uma nova ética na escola: a Filosofia Ubuntu. Originada entre os povos de língua bantu, a máxima *"Umuntu ngumunt ngabantu"* (Eu sou porque nós somos) oferece um contraponto radical ao individualismo exacerbado do esporte moderno ocidental.

No contexto da quadra, o Ubuntu transforma a relação com o "adversário". Enquanto na lógica eurocêntrica o objetivo costuma ser a eliminação do outro, nos jogos africanos a existência do outro é o que garante a própria brincadeira. Ao ensinar jogos como o *Mamba*, o professor não trabalha apenas agilidade; ele trabalha a interdependência. Se a "cobra" (formada pelos alunos) se rompe, todos perdem o sentido do movimento. Essa abordagem permite discutir a solidariedade racial e social, essencial para uma educação efetivamente antirracista.

INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO E RAÇA NAS PRÁTICAS CORPORAIS AFRICANAS

Um desenvolvimento necessário para o currículo é a análise interseccional. Muitas brincadeiras de matriz africana, como o *Ampe* (Gana), possuem um histórico de protagonismo feminino. Em um componente curricular onde, historicamente, os meninos tendem a dominar os espaços centrais da quadra, a valorização de jogos que celebram a força e o ritmo das meninas é uma ferramenta poderosa de equidade.

Além disso, a prática desses jogos permite que estudantes negros e negras ressignifiquem sua corporeidade. O corpo negro na escola, muitas vezes alvo de hipervigilância, passa a ser visto como um corpo inteligente, estratégico e criador de cultura. A Educação Física torna-se, assim, um espaço de desconstrução da "estética da carência" para uma "estética da potência", combatendo estereótipos de gênero e raça de forma simultânea.

A CORPOREIDADE AFRICANA COMO TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Diferente da visão cartesiana que separa mente e corpo, as culturas africanas operam em uma lógica de "corporeidade integral". O jogo, nesta perspectiva, é uma tecnologia social que veicula valores e oralidade. Na Educação Física, isso se traduz em metodologias ativas onde o movimento é inseparável da reflexão.

O inventário de jogos africanos permite trabalhar:

- **Habilidades Motoras:** Ritmo, precisão e equilíbrio em superfícies variadas.
- **Cognição e Estratégia:** Raciocínio lógico-matemático complexo presente em jogos de estratégia.
- **Dimensão Atitudinal:** Foco na ajuda mútua e na vitória coletiva em detrimento da exclusão.

DETALHAMENTO DE PRÁTICAS: O JOGO COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Apresentamos abaixo uma análise pedagógica de práticas que podem compor o planejamento:

- **Ampe (Gana):** Jogo rítmico que envolve saltos e palmas. Trabalha coordenação, ritmo e estratégia. É ideal para discutir o protagonismo feminino.
- **Hwishu (Zimbabwe):** Excelente para a transição aos "Esportes de Rebatida". Os estudantes coordenam o tempo de voo de um objeto e a interceptação, focando na sincronia do grupo.
- **Mbube Mbube (Gana/África do Sul):** Jogo de perseguição que utiliza a audição e o silêncio. Trabalha percepção espacial, foco e inteligência coletiva para proteção mútua.
- **Kamenashi Mpuku Ne (Congo):** Jogo de perseguição (Gato e Rato) que exige organização política do grupo para proteger ou liberar os jogadores no círculo.

- **Pegue o Bastão (Egito):** Jogo de reflexo que combate o estereótipo de que "África" se resume à região subsaariana, integrando o Norte do continente ao repertório.

QUADRO 1: SÍNTESE DE JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA

Nome do Jogo	Origem	Habilidades Principais	Valor Civilizatório
Ampe	Gana	Salto, ritmo, coordenação	Protagonismo feminino e coletividade
Hwishu	Zimbabwe	Rebatida, mira, cooperação	Estratégia de caça e proteção mútua
Mamba	África do Sul	Agilidade, interdependência	Filosofia Ubuntu: unidade do grupo
Mbube Mbube	África do Sul	Percepção auditiva, atenção	Vigilância e cuidado comunitário
Pegue o Bastão	Egito	Reflexo, tempo de reação	Ancestralidade e tecnologia do Norte

O DESAFIO DA DESMISTIFICAÇÃO: CULTURA VERSUS RELIGIOSIDADE

Um entrave na implementação da lei é o preconceito religioso. Frequentemente, práticas africanas são rotuladas erroneamente como "ritos religiosos", gerando resistência. É dever do artigo delimitar que a cultura corporal de matriz africana é um patrimônio civilizatório. O jogo, a dança e a luta ocupam o estatuto de **conhecimento científico-cultural**. Desmistificar essa visão é essencial para garantir o direito a uma educação laica, plural e livre de censuras indevidas sobre o corpo negro.

AVALIAÇÃO FORMATIVA, RUBRICAS E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

A avaliação deve assumir um caráter formativo e processual. Sugerimos o uso de **Círculos de Cultura**, onde os estudantes refletem: "Como este jogo mudou minha percepção sobre a África?". As rubricas de avaliação devem ser construídas coletivamente, contemplando:

- **Dimensão Prática:** Adaptação do movimento ao ritmo do grupo.
- **Dimensão Conceitual:** Localização geográfica e histórica do jogo.
- **Dimensão Atitudinal:** Empatia e auxílio aos colegas.
  O uso de **Portfólios Digitais** (fotos e reflexões) permite que o estudante veja sua evolução e que a escola documente o cumprimento efetivo da Lei 10.639/03.

CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: FORMAÇÃO, ACERVO E GESTÃO

- A mudança não é apenas individual. A superação sistêmica depende de:
- **Letramento Racial Docente:** O professor de EF como agente político contra o racismo estrutural.
- **Curadoria de Materiais:** Investimento em bolas, bastões e instrumentos (berimbau, djembe) que deem suporte às aulas.
- **Envolvimento da Comunidade:** Parcerias com mestres de cultura popular e movimentos negros para enriquecer o currículo, transformando a quadra em um território de liberdade e reparação histórica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese central defendida ao longo deste artigo é a de que a efetiva representatividade africana na educação básica brasileira demanda, de maneira simultânea e inseparável, o respeito aos marcos normativos legais, uma profunda reconfiguração do currículo prescrito e a adoção de práticas pedagógicas que se inscrevem de forma contínua no cotidiano escolar, superando a lógica restrita dos eventos comemorativos.

No âmbito específico do componente curricular de Educação Física, argumentou-se que os jogos e brincadeiras tradicionais de matriz africana operam como poderosos dispositivos de visibilidade, resistência e pertencimento. Tais manifestações ultrapassam o mero desenvolvimento físico ou o treinamento de valências motoras; elas configuram-se como veículos de aprendizagens sociais, históricas e afetivas que permitem ao estudante ler o mundo através do movimento, reconhecendo a África não como um passado remoto e estático, mas como uma matriz viva de tecnologia e inteligência corporal.

A partir dos densos aportes teóricos de Stuart Hall (1997) sobre os regimes de representação, e das reflexões ontológicas de Masschelein e Simons (2017) sobre a natureza da escola, sustentou-se que a instituição escolar possui a vocação pública de instituir tempos e espaços de igualdade por meio da suspensão das hierarquias sociais externas. Essa suspensão, contudo, só é plenamente alcançada quando há uma reorientação intencional e crítica na seleção de conteúdos, questionando o universalismo europeu que há décadas monopoliza as quadras e os planos de ensino.

Ao "profanar" a centralidade dos esportes anglo-saxônicos e introduzir a riqueza das práticas lúdicas africanas, a Educação Física escolar cumpre seu papel de promover a justiça epistêmica, oferecendo a todos os estudantes — independentemente de sua cor ou origem — o direito de acessar a pluralidade da experiência humana.

Como proposta de intervenção pedagógica concreta, este estudo recomenda fortemente a superação do "racismo de calendário" por meio de um modelo híbrido: a sistematização de projetos interdisciplinares que aprofundem o conhecimento histórico, vitalmente combinada à inserção diluída e orgânica de jogos africanos em todas as unidades temáticas ao longo do ano letivo.

A filosofia Ubuntu, discutida neste trabalho como eixo ético ("Eu sou porque nós somos"), apresenta-se como a chave para uma nova pedagogia do esporte e do jogo, capaz de substituir a competição excludente pela cooperação produtiva. Essa abordagem não apenas favorece o clima escolar e a redução de conflitos, mas educa corpos para a solidariedade e para o reconhecimento mútuo da humanidade alheia.

É imperativo ressaltar que a implementação substantiva da Lei nº 10.639/03 não deve recair como um fardo solitário sobre o docente. A análise aqui empreendida revela que o sucesso dessa reconfiguração curricular depende de um esforço sistêmico que inclua a formação continuada em letramento racial, a produção de materiais didáticos diversificados e o suporte das gestões escolares para a inovação metodológica.

A avaliação formativa, ao incluir a voz do estudante na curadoria dos conteúdos e na reflexão sobre a representatividade, transforma a sala de aula em um laboratório democrático, onde o erro é parte do aprendizado e a diversidade é celebrada como o maior patrimônio da cultura brasileira.

Em suma, este estudo conclui que a Educação Física possui um potencial singular no combate ao racismo estrutural, pois atua na dimensão do corpo, onde o preconceito muitas vezes se manifesta de forma mais visceral. O encaminhamento proposto age como um passo fundamental para a edificação de um currículo escolar efetivamente pluricultural e antirracista.

Espera-se que este artigo sirva de subsídio para que educadores e gestores possam transpor as barreiras da invisibilidade, transformando a quadra escolar em um território de liberdade, onde a ginga, o ritmo e a estratégia de matriz africana sejam reconhecidos como pilares da identidade nacional e como ferramentas de emancipação social para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

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

_____.**Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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

CEPEUSP - Centro de Práticas Esportivas da USP. **Brincadeiras Africanas**. Material didático institucional. Universidade de São Paulo. São Paulo, [s.d.].

CUNHA, M. F.; FREITAS, J. A. Jogos e brincadeiras africanas na Educação Física escolar: possibilidades de intervenção. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2010.

FREIRE, J. B.; GUERRINI, D. **A cultura lúdica e a escola**. São Paulo, [s.d.].

GUEDES, S. O.; NUNES, E. J.; DE ANDRADE, L. R. Lei 10.639/03: dilemas e perspectivas na formação docente. **Revista Educação em Foco**, v. 18, n. 2, p. 112-128, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Christiano Monteiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

REGINA, S. M. et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: análise de sua implementação**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

TESSAROLO, P. M. Eurocentrismo e currículo: as narrativas silenciadas na escola brasileira. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-618, 2017.

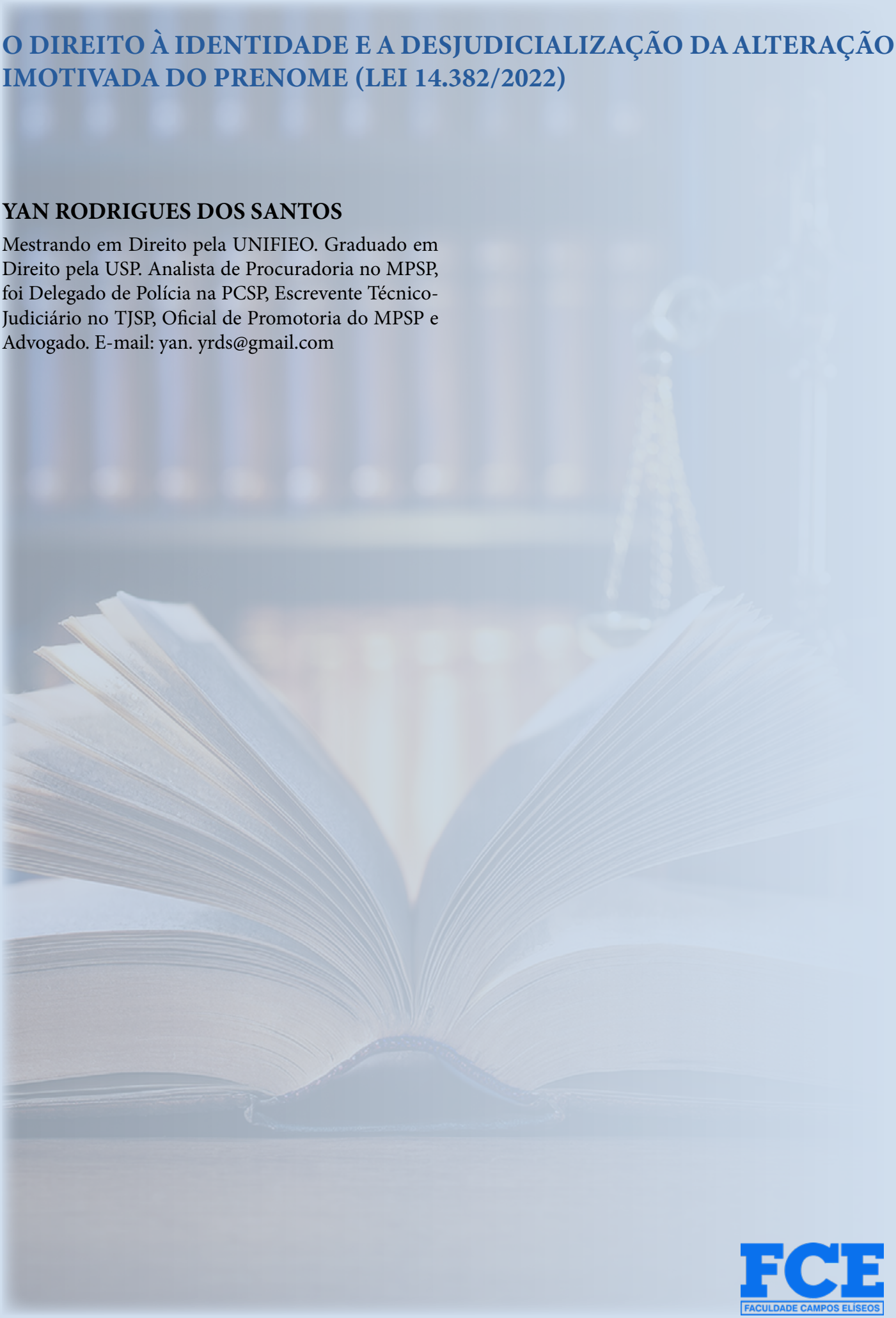
ZIMBABWEAN CHILDREN GAMES. **Traditional games and cultural heritage**. Harare: Ministry of Culture, 2013.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O DIREITO À IDENTIDADE E A DESJUDICIALIZAÇÃO DA ALTERAÇÃO IMOTIVADA DO PRENOME (LEI 14.382/2022)

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

Mestrando em Direito pela UNIFIEO. Graduado em Direito pela USP. Analista de Procuradoria no MPSP, foi Delegado de Polícia na PCSP, Escrevente Técnico-Judiciário no TJSP, Oficial de Promotoria do MPSP e Advogado. E-mail: yan. yrds@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa o impacto da Lei nº 14.382 de 27 de junho de 2022 na proteção e salvaguarda do direito fundamental ao nome. Analisa-se, inicialmente, o direito ao nome sob a ótica dos direitos fundamentais e da personalidade. Em seguida, discute-se o princípio registral da imutabilidade rígida e sua modernização para o princípio da mutabilidade mitigada. Discorre-se sobre a revolução promovida pela Lei nº 14.382/2022: a alteração imotivada do prenome extrajudicial, em todos os seus detalhes materiais e procedimentais. Também são abordadas as outras inovações trazidas pela citada Lei nº 14.382/2022 na Lei dos Registros Públicos. Por fim, conclui-se com reflexão sobre o desafio de harmonizar a segurança jurídica no sistema registrário e a necessidade de proteger o direito fundamental ao nome.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Nome; Prenome; Sobrenome; Identidade. Direitos; Personalidade; Registros Públicos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

No direito civil brasileiro, o nome é a representação linguística de um ser humano[1]. É a designação da pessoa natural que resulta da composição entre o prenome e o sobrenome.

O nome tem dupla função: distintiva e vocativa. Distintiva pois diferencia o indivíduo dos demais; vocativa pois permite designar a pessoa que o uso (do latim, vocare).

Em geral escolhido pelo pai, com ou sem intervenção da mãe, o nome que no início da sociedade humana era simples tornou-se complexo, ante o crescimento numérico dos grupos humanos e a necessidade de atribuição de características diferenciadoras.

A tutela do nome e do pseudônimo encontra-se nos artigos 16 a 19 do Código Civil (CC). Por pseudônimo entenda-se o apelido público notório, aquele pelo qual a pessoa se faz reconhecer socialmente (Pelé, Faustão, Didi, Silvio Santos etc.). Sendo o pseudônimo utilizado para fins legais, ele passa a se investir na mesma proteção conferida ao nome.[2] É o que se depreende da leitura do artigo 19 do Código Civil: "O pseudônimo adotado para atividades lícitas goza da proteção que se dá ao nome".

O nome é relevante para a identificação da pessoa em sociedade, sendo composto por prenome e sobrenome (artigo 16, CC). O prenome é a primeira designação mais curta, simples ou composta, que é inserida no início do nome. O sobrenome, também chamado de patronímico, é o nome de família (do francês, nom de famille), que é inserido ao final do nome, como forma de vinculação da pessoa a uma linhagem familiar ascendente.

Em geral, ao nascimento, o indivíduo recebe uma combinação entre os sobrenomes do genitor e da genitora, e por ocasião do casamento, a cônjuge virago recebe em seu sobrenome um ou mais sobrenomes do cônjuge varão. Este é um costume secular da cultura cristã ocidental, mas não necessariamente uma regra legal, pois a lei (artigo 55 da Lei dos Registros Público (LRP) – Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973), concede uma relativamente ampla margem de escolha dos pais para os nomes dos filhos, e ainda mais ampla opção de formato do compartilhamento dos sobrenomes entre casados.

Nesse diapasão, o nome como um todo, e particularmente o prenome, servem como elemento de individualização da pessoa natural.[3] É claro que se pode falar em denominação, razão social ou firma da pessoa jurídica, mas o nome é uma categoria propriamente reservada à pessoa física ou natural. De fato, o nome não só distingue as pessoas humanas umas das outras, como também lhes confere o senso de identidade e composição da personalidade[4]. Essa constatação é evidente na relação entre o nome e as identidades de gênero. Nesse sentido é que se pode associar o nome aos direitos da personalidade.

No direito romano clássico, a mutabilidade do nome era a regra. Segundo a Lei de Diocleciano, "Mutare itaque nomen sive praenomen sine aliqua fraude licito iure, si liber es", isto é, "É lícito mudar, sem qualquer fraude, quer o nome próprio, quer o apelido, desde que se seja um homem livre (...)"[5].

No cristianismo nascente, também predomina a liberdade de alteração dos nomes. No entanto, com a evolução do direito, o interesse público passou a recomendar a estabilização do nome. Pouco a pouco, as legislações foram construindo impeditivos para a livre alteração dos nomes. Assim é que foi se consolidando o princípio no sentido contrário ao da regra originária: a imutabilidade do nome.

Historicamente, o direito brasileiro se fincou nesse paradigma consolidado da imutabilidade, embora relativa, do nome civil. O nome não poderia ser modificado, como regra geral, a não ser em casos específicos, como o matrimônio, em que a cônjuge virago incorporava o sobrenome do cônjuge varão, ou a retificação do sobrenome estrangeiro registrado com erros por parentes ascendentes. Isso acontecia frequentemente com famílias imigrantes italianas, espanholas e alemãs, que ao aportar ao Brasil registravam-se nos cartórios de

1 CORDEIRO, António M. Tratado de Direito Civil IV. 5. ed. São Paulo: Almedina, 2019, p.217.
2 GODOY, Mario. Direito Civil Elementar - 3ª Edição 2025. 3. ed. Rio de Janeiro: Método, 2025. p.37.
3 LISBOA, Roberto S. Direito Civil de A a Z. Barueri: Manole, 2008, p.52.
4 TEPEDINO, Gustavo; OLIVA, Milena D. Fundamentos de Direito Civil - Teoria Geral do Direito Civil - Vol.1 - 7ª Edição 2026. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026, p.162.
5 CORDEIRO, António M. Tratado de Direito Civil IV. 5. ed. São Paulo: Almedina, 2019, p.219.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

registro civil, com erros de ortografia ou com distinção em relação à grafia original do sobrenome da família no país de origem.

Esse paradigma foi alçado pelos autores de direito registral ao status de princípio: o princípio da imutabilidade do nome civil. Dentre as justificativas para a existência de um tal princípio, alegava-se a necessidade de segurança jurídica, evitação da prática de crimes e recenseamento demográfico. A mudança indistinta do nome teria o condão de provocar caos registrário e documental, ensejar a prática de fraudes e golpes, e dificultar o controle burocrático dos cidadãos nacionais. Lembre-se que até pouco tempo os registros públicos eram basicamente documentados pela via do papel e tinta. Daí a existência de restrições à alteração dos prenomes e sobrenomes das pessoas, à luz da função social dos registros públicos.

Eis que, recentemente, foi aprovada a Lei nº 14.382 de 27 de junho de 2022, que dispôs sobre o Sistema Eletrônico dos Registros Públicos (Serp), modernizou e simplificou os procedimentos relativos aos registros públicos de atos e negócios jurídicos, bem como de incorporações imobiliárias, e assim o fazendo promoveu uma série de alterações na LRP, particularmente no tocante à disciplina do nome civil.

Enquanto anteriormente o nome civil somente poderia ser alterado com justa causa em ação judicial perante o Poder Judiciário, a nova lei passou a permitir a alteração do nome perante o próprio cartório do registro público de pessoas naturais.

Com isso, intensificou-se o fenômeno da desjudicialização das questões jurídicas no país, transferindo-se à esfera extrajudicial atos que antes seriam limitados pela reserva de jurisdição.

No direito civil, verificaram-se diversas mudanças no sentido de desjudicialização, a exemplo da usucapião extrajudicial, o divórcio extrajudicial, a partilha extrajudicial, o inventário extrajudicial, dentre outros exemplos de cartorização dos atos da vida civil. Mas esse fenômeno da desjudicialização não foi isolado no direito civil. O mesmo se constatou em outros ramos do direito, tais como o direito administrativo, que vem passando por uma onda de desburocratização, e o direito ambiental e urbanístico, como se viu pelos programas de regularização fundiária Reurb-S e Reurb-E, e os procedimentos de divisão e demarcação de terras.

Nesse diapasão, este artigo elegeu como problema de pesquisa o novo panorama legal sobre a questão do nome e sua alteração nos registros públicos. O objetivo é analisar quais foram as modificações mais importantes, instruir os operadores do direito registrário, bem como tecer distinções teórico-dogmáticas sobre os institutos civis abordados, bem como reflexões zetéticas sobre os impactos, as consequências e as perspectivas sobre o novo enquadramento legal. Para tanto, servir-se-á o artigo do emprego da metodologia de análise qualitativa documental normativa.

O direito ao nome sob a ótica dos direitos fundamentais e da personalidade

O direito ao nome é um direito fundamental da pessoa humana. Os direitos fundamentais são aqueles direitos inerentes à dignidade da pessoa humana. Servem de esfera intransponível do indivíduo em relação ao Estado e a sociedade, e protegem a pessoa contra o arbítrio e a invasão de terceiros sobre o seu núcleo existencial. O nome é um dos institutos jurídicos que guarnecem a humanidade do indivíduo. Muito além das funções de distinção e segmentação, o nome dá sentido e significado à existência humana. Nesse sentido é que o nome pode ser qualificado como um direito fundamental, muito mais do que um simples direito civil.

Dentro do conceito de dignidade da pessoa humana, encontra-se o direito à identidade. A pessoa humana deve ter o direito de ser identificada corretamente e dignamente perante o Estado e a sociedade. O nome é a projeção da própria identidade, até mesmo para depois da morte. De fato, a I Jornada de Direito Notarial e Registral, no Enunciado nº 2, concluiu que "não obstante a ausência de previsão legal, é facultado aos pais a atribuição de nome ao natimorto, a ser incluído em registro que deverá ser realizado no Livro C-Auxiliar".

A identidade própria, integrada pelos sensos de imagem-atributo (imagem que as outras pessoas fazem de mim) e imagem-retrato (imagem que eu faço de mim mesmo), é elementar da vida digna. Ela permite que o indivíduo se distinga dos demais e desenvolva a sua personalidade com autonomia, liberdade e independência. Nos termos do Superior Tribunal de Justiça, "a tutela jurídica relativa ao nome precisa ser balizada pelo direito à identidade pessoal, especialmente porque o nome representa a própria identidade individual e, ao fim e ao

cabo, o projeto de vida familiar, escolha na qual o Poder Judiciário deve se imiscuir apenas se houver insegurança jurídica ou se houver intenção de burla à verdade pessoal e social"[6]

Conforme ensinam Gustavo Tepedino e Milena Donato Oliva, "Conquanto não desfrute de previsão legal expressa, o direito à identidade pessoal assegura a identificação da pessoa com base nas suas escolhas de vida, de modo a se retratar, com fidedignidade, suas características a partir de suas legítimas opções."[7] O inacesso aos meios que possibilitam a construção da auto identidade é causa de inúmeros distúrbios psicossomáticos, que vão desde a insegurança e a ansiedade, até transtornos de personalidade, bipolaridade e depressão.

Dentro do espectro da identidade em geral, encontra-se a identidade de gênero. A identidade de gênero é um conceito fundamental no estudo dos direitos humanos, da psicologia e do direito contemporâneo. Ela se refere à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no momento do nascimento. Trata-se, essencialmente, de como a pessoa se percebe e como ela deseja ser reconhecida social e juridicamente. Uma vez estabelecida a identidade de gênero distinta do sexo biológico, surge para o indivíduo a necessidade de adaptação do seu nome ao seu novo gênero. A alteração do nome, nesses casos geralmente do prenome, exsurge como um meio jurídico de assegurar o direito fundamental à identidade de gênero. Um mecanismo a possibilitar o alcance da plenitude da identidade de gênero, ainda decomposta e fragmentada. O nome integra, preenche e completa a personalidade humana.

O direito à identidade, que subjaz ao direito ao nome, também está associado ao regime democrático. No Estado Democrático de Direito, as pessoas devem ter direito a ser nomeadas como quiserem. A democracia é o poder do povo, que escolhe não só como organizará o Estado, mas também como se organizará a si mesmo. Não à toa, um dos meios de ação preferidos dos regimes totalitários é a dissolução da identificação das pessoas. As ditaduras tendem a dissolver as identidades, como forma de controle e repressão social. Foi o que se viu na Rússia comunista, na Itália fascista e na Alemanha nazista, em que grupos vulneráveis e minoritários passaram a ser identificados com siglas e pessoas passaram a ser chamadas por números, no lugar dos nomes pessoais.

O nome é o "sinal exterior"[8] associado à identidade das pessoas. Houve casos em que o nome da pessoa se confundiu com a identidade dela. Como exemplo, pode-se citar o caso do "juiz Lalau". O ex-juiz Nicolau dos Santos Neto foi o pivô de um dos maiores escândalos de corrupção do Brasil nos anos 1990. Ele foi o principal responsável pelo desvio de cerca de R$170 milhões das obras do Fórum Trabalhista Ruy Barbosa, em São Paulo. Com a ampla divulgação do caso na mídia, a população passou a utilizar a expressão "juiz Lalau" ou simplesmente "Lalau" como expressões sinônimas de ladrão ou corrupto.

Da imutabilidade rígida à mutabilidade mitigada

Tradicionalmente, vigeu no sistema registrário brasileiro o princípio da imutabilidade rígida do nome. É o que consta na regra geral do artigo 58 da LRP: "O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios." A preocupação da doutrina e do legislador se dava com relação à segurança jurídica e à estabilidade das relações sociais. Tratava-se de cuidar do interesse público por trás da atribuição dos nomes das pessoas (o aspecto público do nome)[9].

Segundo Paulo Lôbo,

> "A tradição da imutabilidade do prenome assentava-se no modelo patrimonialista das situações jurídicas pessoais que predominava na legislação brasileira, pois tinha por finalidade a proteção dos credores, que assim poderiam localizar mais facilmente o devedor. O argumento da segurança jurídica deriva desses interesses de terceiros e não os da própria pessoa, inibida em sua liberdade de escolha, ainda que o prenome que lhe fora imposto acarreta repulsa e sofrimentos."[10]

6 STJ, 3ª T., REsp n. 1.648.858/SP, Rel. Min. Ricardo Villas Bôas Cueva, julg. 20.8.2019, publ. DJ 28.8.2019.
7 TEPEDINO, Gustavo; OLIVA, Milena D. Fundamentos de Direito Civil - Teoria Geral do Direito Civil - Vol.1 - 7ª Edição 2026. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026, p.162.
8 DINIZ, Maria H. Curso de Direito Civil Brasileiro - Teoria Geral do Direito Civil Vol.1 - 41ª Edição 2024. 41. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024, p.230.
9 VALENTE, Rubem. Direito Civil Facilitado - 2ª Edição 2022. 2. ed. Rio de Janeiro: Método, 2022, p.93.
10 LÔBO, Paulo. Direito Civil - Parte Geral - Vol.1 - 2026. 15. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025, p.48.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nessa linha de intelecção, o Estado e a sociedade precisavam saber exatamente quem era o sujeito de cada relação jurídica. Se cada pessoa pudesse mudar de nome a bel-prazer, isso resultaria em um quadro generalizado de insegurança nas relações sociais, com impactos diretos nos negócios jurídicos, documentos públicos, contratos, casamentos e sucessões.

O nome civil é o primeiro elemento da identificação pública da pessoa. A primeira distinção que os órgãos públicos (e privados) buscam ao identificar alguém é o seu nome – prenome e sobrenome. De fato, historicamente, repartições públicas, polícias civil e militar, Poder Judiciário, sistemas de transporte, portos e aeroportos, sistemas eleitoral, previdenciário e trabalhista, todos buscavam a identidade pelo nome em primeiro lugar. Somente em caso de homonímias ou outras hipóteses excepcionais é que se buscava o complemento da identidade.

No sistema civil law ocidental, até o século XIX, o nome era instituto de direito público, e não de direito privado. O nome pertencia à ordem pública, pois o estado civil das pessoas era indisponível e absoluto (no sentido de erga omnes). Por isso é que o nome sofria as restrições do interesse público, consagrado nos postulados da supremacia e da indisponibilidade do interesse público. Somente recentemente, a partir do século XX, é que o nome passou a ser instituto pertencente ao direito privado, e não mais do direito público.

Aos poucos, o nome foi sendo cada vez mais associado aos direitos fundamentais, especialmente vinculado à ideia de autonomia privada. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, e a consolidação da doutrina universal dos direitos humanos, passou-se a respeitar a liberdade de escolha e exercício do nome. Mas, mesmo depois desse marco histórico, o direito brasileiro manteve a regra geral da imutabilidade do nome. Isso devido à força herança jurídica civilista romana, que comportava correntes como a que defendia que o nome teria natureza jurídica de "direito de propriedade" – concepção inaceitável pois a propriedade é inalienável (jus abutere) e tem características que não se compatibiliza com o nome.[11] A atual lei de registros públicos, de 1973, consagrou esse princípio secular. Foi somente no século XXI que o princípio da imutabilidade rígida do nome passou a dar lugar ao princípio da mutabilidade mitigada.

Essa transformação se deu pouco a pouco (Paulo Sousa faz um interessante resumo da evolução histórica do tratamento do nome no direito civil brasileiro)[12], e se materializou no campo da jurisprudência. Inicialmente, os registradores públicos se negavam a autorizar a inserção de apelidos notórios nos nomes das pessoas. Os tribunais, então, passaram a admitir tal inserção, desde que afastados os indícios de má-fé. Foi o que sucedeu nos casos mais famosos dos sobrenomes "Lula" (Luiz Inácio da Silva que se tornou Luiz Inácio Lula da Silva), "Xuxa" (Maria da Graça Meneghel que se tornou Maria da Graça Xuxa Meneghel) etc.

Outro precedente foi o julgamento histórico do Supremo Tribunal Federal, que na ação direta de inconstitucionalidade ADI 4275 garantiu a transgêneros e transexuais o direito de alterar o prenome e o gênero no registro civil diretamente nos cartórios, sem a exigência de cirurgia de transgenitalização ou tratamentos hormonais. Oficiais registradores públicos se negavam a alterar os nomes nos registros civis sem comprovação da mudança de sexo. Em uma conquista histórica do movimento LGBTQIA+, pessoas transgênero e transexuais passaram a poder alterar seus nomes nos registros públicos independentemente de submissão a cirurgias de redesignação sexual.

Maria Helena Diniz resume as hipóteses de excepcionalização da imutabilidade do nome em oito casos. O nome poderá ser alterado quando: 1) Expuser o seu portador ao ridículo; 2) Houver erro gráfico evidente; 3) Causar embaraços no setor eleitoral; 4) Houver mudança de sexo; 5) Houver apelido público notório, que pode substituir o prenome do interessado, se isso lhe for conveniente e desde que não seja proibido em lei; 6) For necessária a alteração de nome completo para proteção de vítimas e testemunhas de crimes, bem como de seu cônjuge, convivente, ascendentes, descendentes, inclusive filhos menores, e dependentes; 7) Houver parentesco de afinidade em linha reta; 8) Ocorrer abandono afetivo e material.[13]

11 GONÇALVES, Carlos R. Direito Civil: Parte Geral - 27ª Edição 2024. 26. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024, p.32.
12 SOUSA, Paulo. Manual de Direito Civil - 1ª Edição 2026. Rio de Janeiro: Método, 2026, p.69.
13 DINIZ, Maria H. Curso de Direito Civil Brasileiro - Teoria Geral do Direito Civil Vol.1 - 41ª Edição 2024. 41. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024, p.241.

A revolução da lei 14.382/2022: a alteração imotivada do prenome extrajudicial

Apesar dessas conquistas referidas na jurisprudência, a legislação positiva ainda permanecia consagrando o princípio da imutabilidade rígida do nome, causando indesejável conflito entre a lei positiva e o entendimento dos tribunais. De fato, o artigo 56 da LRP mantinha a vedação da alteração do prenome, a não ser que a pessoa apresentasse justa causa, perante a autoridade judiciária.

A Lei nº 14.382 de 27 de junho de 2022 alterou tal panorama. Essa lei modificou os artigos 55, 56 e 57 da LRP. O artigo 55 manteve a previsão de que toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome, bem como a vedação de registro de prenomes suscetíveis de expor ao ridículo os seus portadores. O mais significativo foi a inclusão do parágrafo quarto. Segundo esse novo parágrafo, o genitor passou a ter o direito de se opor ao prenome e sobrenome indicado pelo outro genitor declarante.

Na prática, o que acontecia era que um dos genitores registrava o nome da criança contrariando ou sem a concordância do outro genitor. Isso gerava conflitos que desaguavam no Poder Judiciário, tendo o Superior Tribunal de Justiça decidido que o genitor, cuja manifestação de vontade foi desrespeitada ou ignorada, tem o direito de retificar o nome do filho registrado pelo outro genitor. Agora, para solucionar esse impasse, pode haver oposição, a qual, se não houver consenso entre os genitores, será encaminhada ao juiz competente para decisão.

Mas talvez a alteração mais importante promovida pela Lei nº 14.382 se deu na redação do artigo 56 da LRP. Segundo a nova redação, a pessoa registrada poderá, após ter atingido a maioridade civil, requerer pessoalmente e imotivadamente a alteração de seu prenome, independentemente de decisão judicial, e a alteração será averbada e publicada em meio eletrônico. Em outras palavras, qualquer pessoa passou a ter o direito de mudar seu prenome em cartório, sem qualquer justificativa, por uma vez. Somente a sua desconstituição dependerá de sentença judicial.

É bem verdade que o oficial registrador poderá impedir a alteração, em caso de suspeita de inidoneidade do ato. De fato, o novo parágrafo quarto do artigo 56 ressaltou essa permissão ao oficial registrador, desde que de forma fundamentada, nas hipóteses em que suspeitar de fraude, falsidade, má-fé, vício de vontade ou simulação quanto à real intenção da pessoa requerente. Trata-se de um primeiro limite legal – quiçá advenham mais limites jurisprudenciais doravante – ao direito de alteração injustificada do prenome.

Outras inovações legais

Outra novidade se deu na redação do artigo 57 da LRP. A nova redação passou a permitir a alteração injustificada extrajudicial também dos sobrenomes. Quanto aos sobrenomes, porém, a lei elencou quatro hipóteses: I - inclusão de sobrenomes familiares; II - inclusão ou exclusão de sobrenome do cônjuge, na constância do casamento; III - exclusão de sobrenome do ex-cônjuge, após a dissolução da sociedade conjugal, por qualquer de suas causas; IV - inclusão e exclusão de sobrenomes em razão de alteração das relações de filiação, inclusive para os descendentes, cônjuge ou companheiro da pessoa que teve seu estado alterado.

Pelo que se depreende do texto legal, compreende-se que será possível a alteração nessas hipóteses tantas vezes quantas forem necessárias. Isso porque, diferentemente do artigo antecedente (artigo 56), o artigo 57 não fala em "apenas 1 (uma) vez". Conforme o predica o brocardo jurídico, a lei não contém palavras inúteis. Se a mesma lei de alteração inseriu a limitação de uma vez em um artigo e no artigo seguinte silenciou, é porque o legislador fez a opção clara de não limitar a alteração do sobrenome a uma única ocasião. Em caso contrário, o legislador teria reproduzido a mesma expressão "apenas 1 (uma) vez" no artigo seguinte, o que, no entanto, não fez.

Outra inovação relevante foi a inserção do parágrafo segundo nesse artigo 57. A partir de agora, os conviventes em união estável devidamente registrada no registro civil de pessoas naturais poderão requerer a inclusão de sobrenome de seu companheiro, a qualquer tempo, bem como alterar seus sobrenomes nas mesmas hipóteses previstas para as pessoas casadas. Equivale dizer que agora, para mudar de sobrenome, as pessoas não precisam ser casadas, basta a união estável registrada. Segundo o parágrafo 3º-A, o retorno ao nome de solteiro ou de solteira do companheiro ou da companheira será realizado por meio da averbação da extinção de união estável em seu registro. Trata-se de uma nítida tentativa do legislador de equiparar o regime dos cônjuges ao dos companheiros e consagrar os direitos dos companheiros em união estável, de forma não menos protegida que no casamento solene, tendência que se nota crescentemente na legislação (por exemplo, Lei nº 9.278 de 10 de maio de 1966) e jurisprudência contemporânea dos tribunais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Registre-se, por oportuno, que foi mantida a previsão legal, contida no parágrafo sétimo, de alteração do sobrenome em razão de fundada coação ou ameaça decorrente de colaboração com a apuração de crime. Cuida-se de importante mecanismo de proteção não só de vítimas e testemunhas, como já o existia na lei de proteção de vítimas e testemunhas (Lei nº 9.807 de 13 de julho de 1999), mas também de proteção dos próprios réus colaboradores, proponentes ou celebrantes de acordos de colaboração premiada e outros negócios jurídicos processuais ou meios de produção de provas.

Por fim, uma última alteração foi promovida no parágrafo oitavo. A partir de agora, os enteados poderão averbar em seus registros – de nascimento e de casamento – o sobrenome do padrasto ou madrasta, sem prejuízo de seus sobrenomes de família. Em que pese necessite de motivo justificável, bem como da expressa concordância do padrasto ou da madrasta, a medida pode ser feita diretamente em cartório de registro civil e prescinde de ação judicial. A inovação vai ao encontro do moderno direito das famílias, que passou a contemplar o novo formato da família mosaico, multiparental, pluriparental ou recomposta[14]. Nesse novo modelo, iluminado pela socioafetividade[15], pelo menos um dos parceiros (cônjuges ou companheiros) têm filhos de relacionamentos anteriores. Dentro dessa recomposição, os filhos passam a ter dois pais ou duas mães, de modo que passaram a ter o direito de inserir o sobrenome do padrasto ou da madrasta em seus sobrenomes.[16]

É interessante observar que o legislador confiou ao oficial registrador o múnus de alterar os prenomes e sobrenomes sem a intervenção judicial. Essa mudança pode ser interpretada como um voto de confiança na figura dos oficiais registradores, carreira que vem ganhando crescente prestígio, desde que abandonou o formato pré-constitucional de titularidades dinásticas familiares, e passou a adotar o formato constitucional do concurso público, impessoal e profissional. O legislador passou a entender, corretamente, que muitos dos atos que antes dependiam da intervenção judicial, pela sua simplicidade, poderiam ser praticados pelos próprios oficiais de registro. É o caso do arrolamento sumário, do divórcio e da partilha de bens, da usucapião e, agora, da alteração de prenome e sobrenome.

Observa-se, porém, que o legislador impôs a limitação de alteração por uma única vez por razões de controle e segurança. A alteração unitária sem justificativa é plausível, mas é de fácil intuição que, uma segunda ou terceira vez, já desperta o alarme de possível ato desviante da finalidade da norma, que é o respeito ao direito fundamental inerente à adequação entre o nome e a identidade civil do indivíduo. A mensagem que o legislador transmite é inequívoca: a lei protege o direito, inclusive fundamental, ao nome, como manifestação da dignidade da pessoa humana; mas não tolera o abuso desse direito.

De se constatar, ademais, que o legislador dispensou a participação do Ministério Público. Tradicionalmente, os Promotores de Justiça eram chamados a se manifestar em tais casos de alteração do registro civil, por se tratar de matéria de interesse público. Contudo, paulatinamente, foi-se alterando esse entendimento, pois o só fato de a matéria relacionar-se aos registros públicos não atrai, per se, o interesse de atuação do Ministério Público. Chegou-se a aprovar inclusive enunciados em Ministérios Públicos Estaduais dispensando a atuação em casos envolvendo somente registros públicos, sem outras matérias afetas à intervenção ministerial, como presença de incapazes, conflitos coletivos pela posse da terra urbana ou rural etc. Nesse sentido, a dispensa da intervenção do Ministério Público nas alterações de nomes revela que o legislador está sintonizado com os entendimentos mais atuais da doutrina e jurisprudência.

O legislador, por meio da Lei nº 14.382, de 27 de junho de 2022, compactou e consolidou os entendimentos que já haviam sido formalizados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Em diversos provimentos, o CNJ já vinha, nos anos imediatamente anteriores, incorporando os favorecimentos à alteração de prenome e sobrenome, mormente em respeito aos direitos fundamentais das pessoas transgênero e transexuais. Em 2018, o Provimento n. 73/2018 disciplinou a alteração de prenome e gênero para pessoas transgênero diretamente nos cartórios. Em 2019, o Provimento n. 82/2019 regulamentou a averbação no registro civil dos filhos quando há alteração do sobrenome dos pais (por exemplo, devido a divórcio, viuvez ou casamento). Em 2023, o Provimento n. 153/2023 alterou o Código Nacional de Normas da Corregedoria, estabelecendo as regras administrativas para inclusão, exclusão ou substituição de prenomes e sobrenomes de forma extrajudicial. O conjunto desses provimentos organiza as diretrizes da LRP, permitindo que as mudanças sejam feitas diretamente no Registro Civil de Pessoas Naturais (RCPN) sem a necessidade de processo judicial.

14 TARTUCE, Flávio. Direito Civil - Vol.5 - 21ª Edição 2026. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026, p.39.
15 GAGLIANO, Pablo S.; FILHO, Rodolfo Mário Veiga P. Manual de Direito Civil - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025, p.1182.
16 OLIVEIRA, Carlos Elias de; NETO, João C. Direito Civil - Vol. Único - 5ª Edição 2026. 5. ed. Rio de Janeiro: Método, 2026, p.1277.

Considerações Finais

Como se viu nessas breves reflexões, está-se diante de um desafio jurídico qualificado: o de sopesar, de um lado, o interesse público na segurança dos registros, e, por outro lado, o direito fundamental à identidade. Não se nega a importar da segurança jurídica no sistema dos registros públicos.

A previsibilidade e estabilidade dos nomes serve como importante mecanismo de prevenção de fraudes e golpes. A sociedade e o Estado têm o direito de saber qual o nome das pessoas, pois o nome é o que as apresenta para o mundo. A flexibilização total dos nomes das pessoas acarretaria um quadro de insegurança e instabilidade que não se poderia admitir, tanto na esfera pública como privada.

No entanto, tampouco se pode negar a importância do nome para a construção da identidade. A luta pela conquista dos direitos humanos abarca também o direito ao nome. O direito ao nome, tanto o prenome como o sobrenome, consiste em um direito fundamental. Como tal, não pode ser menosprezado em favor de um bem jurídico maior que seria a segurança jurídica.

Principalmente porque estamos falando de direitos de personalidade, relacionados à construção da identidade da pessoa humana, não sendo demais lembrar que, na formação da ordem social humana, o indivíduo vem sempre antes do coletivo. Como asseverou António Menezes Cordeiro, "Apesar de gregário, o homem não perde nunca a sua autonomia como ente biológico, moral e social"[17].

Nesse sentido, a Lei nº 14.382, de 27 de junho de 2022, parece ter caminhado no sentido correto da proteção dos direitos fundamentais. Manteve as restrições tendentes a evitar o abuso do direito e proteger o interesse público, ao mesmo tempo em que facilitou o caminho para a retificação dos prenomes e sobrenomes das pessoas.

Nesse equilíbrio de forças, o legislador procurou consagrar os avanços conquistados na luta pelos direitos humanos, sem incorrer no sacrifício indevido de um sistema registrário seguro e confiável. Um equilíbrio nem sempre fácil, mas necessário, diante de um mundo de transformações cada vez mais velozes.

Em síntese, a Lei nº 14.382, de 27 de junho de 2022, se afigura como um marco de eficiência e respeito aos direitos da personalidade. A tendência da flexibilização da alteração dos nomes iniciou com a luta das pessoas transgêneros e transexuais, mas floresceu gerando frutos para todas as pessoas, em crescente, embora ainda não pleno, reconhecimento do direito ao nome como direito fundamental. Ainda há muito que conquistar, principalmente no campo dos direitos indígenas, quilombolas e outros grupos vulneráveis e minoritários, mas a flexibilização do direito ao nome consiste em importante avanço no reconhecimento e salvaguarda dos direitos fundamentais no Brasil.

17 CORDEIRO, António M. Tratado de Direito Civil IV. 5. ed. São Paulo: Almedina, 2019, p.217.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, António M. **Tratado de Direito Civil IV.** 5. ed. São Paulo: Almedina, 2019.

DINIZ, Maria H. **Curso de Direito Civil Brasileiro -** Teoria Geral do Direito Civil Vol.1 - 41ª Edição 2024. 41. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

GAGLIANO, Pablo S.; FILHO, Rodolfo Mário Veiga P. **Manual de Direito Civil** - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025.

GODOY, Mario. **Direito Civil Elementar** - 3ª Edição 2025. 3. ed. Rio de Janeiro: Método, 2025.

GONÇALVES, Carlos R. **Direito Civil: Parte Geral** - 27ª Edição 2024. 26. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

LISBOA, Roberto S. **Direito Civil de A a Z**. Barueri: Manole, 2008.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil - Parte Geral** - Vol.1 - 2026. 15. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025.

OLIVEIRA, Carlos Elias de; NETO, João C. **Direito Civil - Vol. Único** - 5ª Edição 2026. 5. ed. Rio de Janeiro: Método, 2026.

SOUSA, Paulo. **Manual de Direito Civil** - 1ª Edição 2026. Rio de Janeiro: Método, 2026.

TARTUCE, Flávio. **Direito Civil** - Vol.5 - 21ª Edição 2026. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026.

TEPEDINO, Gustavo; OLIVA, Milena D. **Fundamentos de Direito Civil - Teoria Geral do Direito Civil -** Vol.1 - 7ª Edição 2026. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2026.

VALENTE, Rubem. **Direito Civil Facilitado -** 2ª Edição 2022. 2. ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce