EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 104 | 31 DE JULHO 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

NEUROCIÊNCIA, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO



Crimes Cibernético
Estratégias de políticas públicas e os novos desafios sociais | p. 83

Neurociência e Ensino Inclusivo
Ludicidade e estratégias pedagógicas para a aprendizagem | p. 148

O Professor do Futuro
Dominando a Inteligência Artificial para potencializar a prática pedagógica | p. 363


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 104, (Julho/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

Bibliotecário Responsável:
Márcia Maria dos Santos Silva
CRB 8/8487

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

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

ANDREIA CRISTINA DA SILVA TEIXEIRA 8
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM EQUITATIVA

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO 18
EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS

ANTONIO CLARET VALENTE JÚNIOR 29
A UBERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DO TRABALHO E A LENIÊNCIA DOS MECANISMOS ESTATAIS DE PROTEÇÃO AO TRABALHADOR

BIANKA ROSIRES BEZERRA 39
LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA 48
AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA 59
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO BRASILEIRO

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES 72
REINCIDÊNCIA CRIMINAL: ANÁLISE JURÍDICA E SOCIAL DOS FATORES DE RISCO E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

DANIEL BRANDOLF SILVEIRA 83
ESTRATÉGIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AOS CRIMES CIBERNÉTICOS

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA 93
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA 104
EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

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

DORALICE BARBOZA DE NOVAIS. 115
DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH

ELAINE ANASTACIO. 126
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ELAINE LOURENÇO DE SOUZA. 137
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ. 148
NEUROCIÊNCIA, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA/ ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS/ RAFAELA MOTA FONSECA/ TAINA NICOLY SOUSA FERREIRA 157
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA CONTEMPORANEIDADE: SUJEITOS DA EJA, LETRAMENTO CRÍTICO E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

FANY FERNANDA SALAVERRY RODRIGUES. 165
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FERNANDA ARAUJO DE SOUSA/ GLEILSON JOSE MOTA ANDRADE/ RITA DE CASSIA MAIA ROCHA/ SONIA BASTOS SOUSA DE OLIVEIRA 175
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

GISELI DARÉ ALVIM. 184
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

ISIS BOSCOLO DOS SANTOS 193
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE 203
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E FORMAÇÃO DOCENTE

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

JACKSON LUIZ DE FRANÇA 213
ENTRE O SILÊNCIO E O SOPRO: O PROCESSO DE RETERRITORIALIZAÇÃO DO RESIDENCIAL RECANTO DA ILHA MARECHAL DEODORO/AL

JESSICA ANGELIQUE FERREIRA DE CARVALHO 229
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA 238
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

KELIS MAR PIRES CAMINHA CUNHA 248
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LETÍCIA NEVES TARDELLI 259
NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

LUCIANI FERNANDES DO NASCIMENTO 275
O USO DAS TICS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUIS ANDRÉ ANTONIETTI ROSA 285
A MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS

LUZIA DE JESUS NEVES 294
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS

MAGALI RAMILO COZER 301
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

MARCUS AMÉRICO LAVOR CRUZ/ MARIA ROSELY SOARES MOREIRA/ STEFANIA RODRIGUES DE SOUSA/ VANESSA RAMOS VIEIRA MOURA 312
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A APRENDIZAGEM

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

MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO 322
A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

MARÍLIA MANTENHAUER BELKO TEODORO 331
A ARTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

MARISA MOREIRA DOS SANTOS. 341
INCLUSÃO ESCOLAR E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MICHELLE VIVIANE SANTOS CAIRES. 352
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

RENATA STEFANIA CEREJO. 363
O PROFESSOR DO FUTURO: DOMINANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA POTENCIALIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ROSEMEIRE NUNES DE OLIVEIRA BASTOS. 374
LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DE TODOS OS ESTUDANTES

ROSIANE LEITE 384
AS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL 393
MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: A IMAGINAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

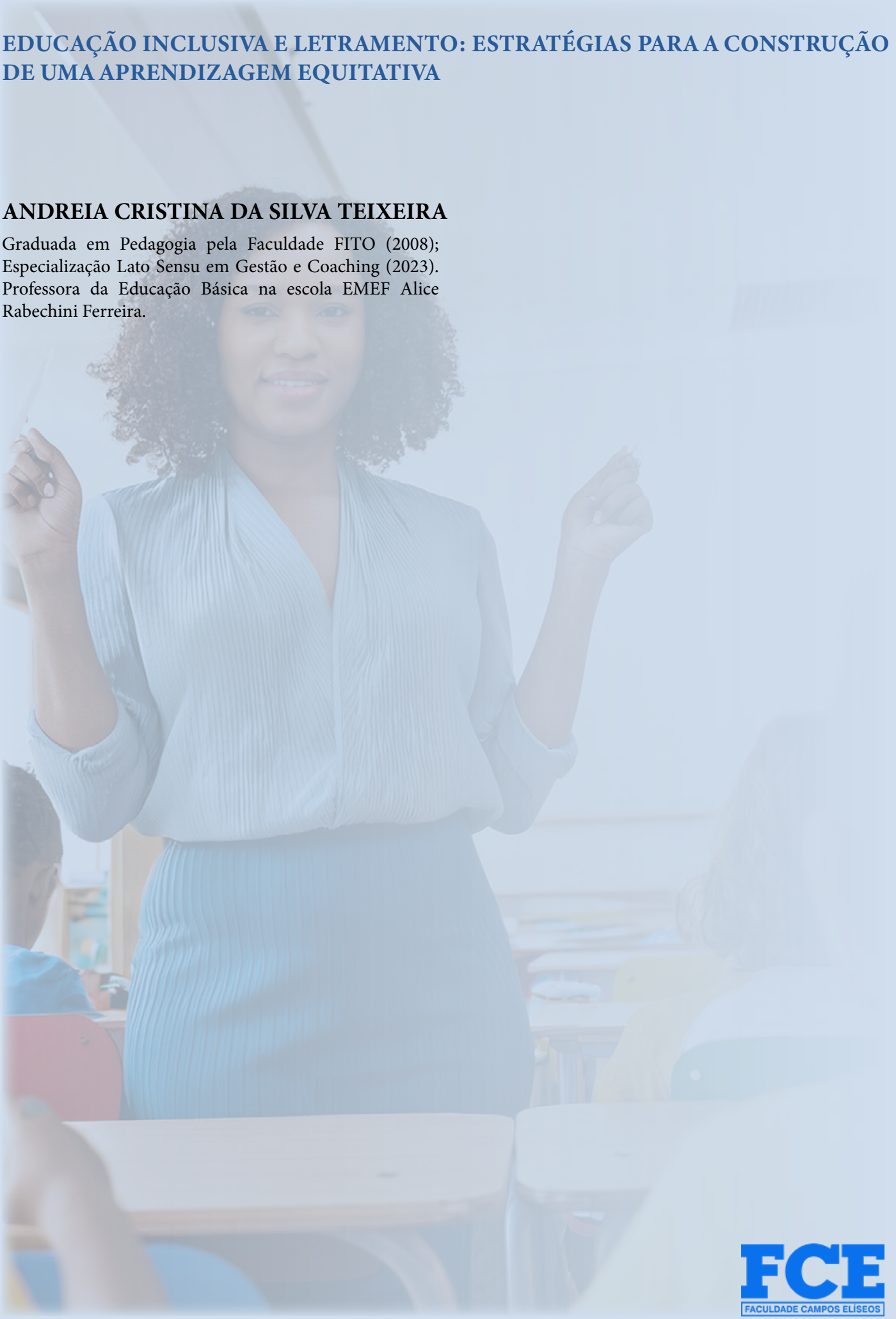
WALQUIRIA DOS SANTOS OLIVEIRA 403
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM EQUITATIVA

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

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre Educação Inclusiva e letramento, destacando estratégias pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem equitativa e significativa para todos os estudantes. Busca-se compreender como as práticas inclusivas podem contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais e para a construção de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e respeitem os diferentes ritmos e formas de aprender. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Soares (2020), Mantoan (2015), Freire (1996), Vygotsky (2007), Glat (2018), Sassaki (2010), Beyer (2013), entre outros autores que discutem os processos de inclusão escolar, letramento e desenvolvimento humano. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, às práticas pedagógicas e aos processos de aprendizagem em contextos diversos. Os resultados evidenciam que a promoção do letramento em ambientes inclusivos requer a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, metodologias diversificadas, adaptações curriculares, recursos acessíveis e tecnologias educacionais que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Verificou-se que estratégias fundamentadas na valorização das potencialidades individuais, no respeito às diferenças e na mediação pedagógica contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Letramento; Aprendizagem Equitativa; Inclusão Escolar; Diversidade; Aprendizagem Significativa.

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

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação constitui um direito fundamental de todos os cidadãos e representa um dos principais instrumentos para a promoção do desenvolvimento humano, da inclusão social e da cidadania. Nas últimas décadas, os debates sobre Educação Inclusiva ganharam destaque nos cenários nacional e internacional, impulsionados pela necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, culturais ou sociais.

Assim, a Educação Inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a diversidade é uma característica inerente aos ambientes escolares e deve ser valorizada como elemento enriquecedor dos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais excludentes e propõe a construção de escolas capazes de acolher todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo condições efetivas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não se limita à presença física dos estudantes nas instituições de ensino. Ela exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na gestão escolar e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Assim, a inclusão pressupõe a criação de condições que favoreçam a participação ativa de todos os alunos e garantam oportunidades reais de aprendizagem.

Nesse contexto, o letramento assume papel central. Conforme Soares (2020), o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, ultrapassando a simples aquisição do sistema alfabético. Ser letrado significa compreender, interpretar e produzir textos em diversos contextos, utilizando a linguagem escrita como instrumento de comunicação, aprendizagem e participação social.

A relação entre Educação Inclusiva e letramento torna-se especialmente relevante porque a leitura e a escrita representam importantes meios de acesso ao conhecimento e de inserção social. Garantir que todos os estudantes desenvolvam competências relacionadas ao letramento significa ampliar suas possibilidades de participação na vida escolar, profissional e comunitária, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de exercer plenamente a cidadania.

Entretanto, a promoção do letramento em contextos inclusivos ainda representa um desafio para muitas instituições educacionais. A diversidade presente nas salas de aula exige metodologias diferenciadas, recursos acessíveis e estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, questões relacionadas à formação docente, à infraestrutura escolar e às desigualdades sociais podem interferir significativamente nos processos de aprendizagem.

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um dos mais importantes princípios das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas singularidades, potencialidades e necessidades específicas. Nesse contexto, o letramento assume papel central na formação dos educandos, uma vez que a leitura e a escrita constituem instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, a inserção social e o exercício da cidadania. Promover o letramento em uma perspectiva inclusiva significa garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participar das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, culturais ou socioeconômicas.

Os estudos de Vygotsky (2007) destacam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por professores e colegas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento depende das experiências oferecidas pela escola e das oportunidades de participação dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Quanto mais significativas forem essas experiências, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Freire (1996) também contribui para essa discussão ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para o autor, a educação deve partir da realidade dos estudantes e possibilitar a construção de conhecimentos que tenham significado para suas vidas. Essa perspectiva reforça a necessidade de desenvolver

práticas pedagógicas que relacionem o letramento às experiências cotidianas dos alunos e promovam aprendizagens contextualizadas.

Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: de que maneira a Educação Inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento do letramento e para a construção de uma aprendizagem equitativa?

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre Educação Inclusiva e letramento, destacando estratégias pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem equitativa para todos os estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Educação Inclusiva e do letramento, identificar os desafios presentes na promoção da aprendizagem em contextos diversos e analisar práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos educandos.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à inclusão escolar, ao letramento e aos processos de aprendizagem.

Já análise dos referenciais teóricos possibilitou compreender as contribuições da Educação Inclusiva para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, acessíveis e comprometidas com a equidade educacional.

A pesquisa também demonstra que a construção de uma aprendizagem equitativa depende da atuação de professores preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação revela-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades dos diferentes estudantes e promover experiências de aprendizagem mais significativas.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da utilização de recursos acessíveis e tecnologias assistivas como instrumentos de inclusão e democratização do conhecimento. Esses recursos contribuem para a eliminação de barreiras à aprendizagem, fortalecem a autonomia dos estudantes e ampliam as oportunidades de acesso às práticas de leitura e escrita.

Além disso, os estudos analisados evidenciam que a aprendizagem equitativa não significa oferecer as mesmas condições para todos, mas garantir que cada estudante receba os apoios necessários para desenvolver suas capacidades e alcançar seu potencial. Nesse sentido, a inclusão escolar exige o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da educação e a construção de práticas comprometidas com a justiça social e a equidade.

Conclui-se que a articulação entre Educação Inclusiva e letramento representa um importante caminho para a construção de uma educação mais democrática, participativa e humanizada. A valorização da diversidade, o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, o investimento na formação docente e a ampliação do acesso aos recursos educacionais constituem elementos fundamentais para promover uma aprendizagem equitativa e contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Segundo estudos, a Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas possuem direito à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, condições físicas, cognitivas, sensoriais, culturais ou sociais.

Essa perspectiva busca promover a participação plena dos estudantes nos processos educativos, assegurando oportunidades de aprendizagem que respeitem suas diferenças e potencialidades.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma transformação profunda da escola, de suas práticas pedagógicas e de suas concepções sobre ensino e aprendizagem. A autora destaca que a diversidade deve ser compreendida como uma característica natural dos ambientes educacionais, cabendo à escola criar condições para que todos os estudantes aprendam juntos e participem ativamente da vida escolar.

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

Nesse contexto, o letramento assume papel fundamental, pois constitui um importante instrumento de inclusão social. Conforme Soares (2020), o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais, compreendendo seus significados e funções no cotidiano. Dessa forma, não basta que o estudante aprenda a decodificar palavras; é necessário que ele seja capaz de interpretar, produzir e utilizar textos em diferentes contextos de comunicação.

A relação entre Educação Inclusiva e letramento está diretamente ligada à garantia do direito à participação social. A leitura e a escrita possibilitam acesso ao conhecimento, à informação, à cultura e aos direitos de cidadania. Quando os estudantes desenvolvem competências relacionadas ao letramento, ampliam suas oportunidades de participação na sociedade e fortalecem sua autonomia.

Os estudos de Freire (1996) reforçam essa perspectiva ao defender que a educação deve promover a conscientização e a transformação da realidade. Para o autor, o processo de leitura e escrita deve estar relacionado à compreensão crítica do mundo, possibilitando que os sujeitos se tornem participantes ativos da sociedade. Nessa perspectiva, o letramento representa uma prática social capaz de contribuir para a emancipação dos indivíduos.

Vygotsky (2007) também oferece importantes contribuições ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Segundo o autor, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita depende das experiências vivenciadas pelos estudantes e das oportunidades de interação proporcionadas pelo ambiente escolar. Assim, práticas pedagógicas colaborativas favorecem a construção do conhecimento e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, compreender os fundamentos da Educação Inclusiva e do letramento torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem equitativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM EQUITATIVA

Conforme Glat (2018), a construção de uma aprendizagem equitativa representa um dos maiores desafios da educação contemporânea. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso à escola, ainda existem diversos obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão e comprometem o desenvolvimento do letramento de muitos estudantes.

Um dos principais desafios refere-se à heterogeneidade presente nas salas de aula. Os estudantes possuem diferentes ritmos de aprendizagem, experiências culturais, condições socioeconômicas e necessidades educacionais. Essa diversidade exige que os professores desenvolvam estratégias capazes de atender às particularidades dos alunos sem comprometer os objetivos educacionais.

Outro desafio importante está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda relatam dificuldades para trabalhar com a diversidade e para implementar práticas inclusivas voltadas ao desenvolvimento do letramento. Segundo Glat (2018), a formação continuada é indispensável para que os educadores desenvolvam competências relacionadas à inclusão, à acessibilidade e às metodologias diferenciadas.

As desigualdades sociais também interferem significativamente no processo de aprendizagem. Muitos estudantes chegam à escola com experiências limitadas de contato com a leitura e a escrita, enfrentando dificuldades relacionadas ao acesso à cultura escrita e aos recursos educacionais. Essas condições podem gerar diferenças significativas no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (GLAT, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais presentes em muitas instituições de ensino. A ausência de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e recursos adaptados dificulta a participação de estudantes com deficiência e compromete suas oportunidades de aprendizagem (GLAT, 2018).

Além disso, práticas pedagógicas excessivamente padronizadas podem limitar o desenvolvimento dos estudantes. Quando o ensino é organizado a partir de uma única forma de aprender, muitos alunos acabam

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

sendo excluídos dos processos educativos. Por isso, torna-se fundamental desenvolver estratégias flexíveis e diversificadas que contemplem as diferentes necessidades presentes na escola (GLAT, 2018).

Apesar desses desafios, a aprendizagem equitativa é possível quando a escola assume o compromisso de promover a inclusão e valorizar a diversidade. A construção de ambientes acolhedores, o investimento na formação docente e a utilização de metodologias inclusivas representam importantes caminhos para garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (GLAT, 2018).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Segundo estudos, a promoção do letramento em uma perspectiva inclusiva exige a adoção de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente no ambiente escolar e garantam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma flexível, respeitando os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais dos alunos.

Uma das estratégias mais importantes consiste na utilização de metodologias ativas, que colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Essas metodologias favorecem a participação, a investigação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Projetos de leitura, rodas de conversa, pesquisas orientadas, produção textual e atividades colaborativas permitem que os estudantes utilizem a leitura e a escrita em situações significativas e contextualizadas (KISHIMOTO, 2017).

Segundo Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais efetiva quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade dos estudantes. Dessa forma, o trabalho com o letramento deve partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando que a leitura e a escrita sejam compreendidas como práticas sociais relevantes para a vida cotidiana.

A aprendizagem colaborativa também representa uma importante estratégia para a promoção da equidade educacional. Ao realizar atividades em grupo, os estudantes compartilham conhecimentos, trocam experiências e constroem aprendizagens coletivamente. Conforme destaca Vygotsky (2007), as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Outra estratégia relevante refere-se à utilização de práticas lúdicas no processo de letramento. Jogos pedagógicos, brincadeiras com palavras, atividades musicais, dramatizações e contação de histórias tornam a aprendizagem mais significativa e estimulante. Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma importante ferramenta pedagógica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A adaptação curricular também é fundamental para garantir a participação de todos os estudantes. A flexibilização dos conteúdos, das metodologias, dos recursos e das formas de avaliação possibilita que os alunos tenham acesso ao conhecimento de acordo com suas necessidades e potencialidades. Essa adaptação não significa reduzir os objetivos educacionais, mas criar diferentes caminhos para que todos possam aprender (KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto importante refere-se à valorização dos diferentes gêneros textuais. Trabalhar com bilhetes, cartas, receitas, notícias, histórias em quadrinhos, poemas, textos informativos e recursos digitais amplia as oportunidades de contato com a linguagem escrita e fortalece o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (KISHIMOTO, 2017).

A avaliação formativa também desempenha papel essencial na promoção da aprendizagem equitativa. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, o professor pode identificar dificuldades, reconhecer avanços e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir caráter apenas classificatório e passa a contribuir efetivamente para a aprendizagem (KISHIMOTO, 2017).

Além disso, o fortalecimento das relações entre escola e família favorece o desenvolvimento do letramento. A participação da família nas atividades escolares, o incentivo à leitura em casa e o acompanhamento

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

das aprendizagens contribuem para ampliar as experiências dos estudantes com a linguagem escrita e fortalecer seu processo educativo (KISHIMOTO, 2017).

Portanto, as estratégias pedagógicas inclusivas devem estar fundamentadas no respeito à diversidade, na valorização das potencialidades dos estudantes e na construção de ambientes educativos que promovam a participação, a autonomia e a aprendizagem significativa de todos (KISHIMOTO, 2017).

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Para Kenski (2012), os recursos acessíveis e as tecnologias educacionais desempenham papel cada vez mais relevante na promoção da inclusão escolar e do letramento. Quando utilizados de forma planejada e articulados aos objetivos pedagógicos, esses recursos ampliam as possibilidades de participação dos estudantes e contribuem para a construção de uma aprendizagem mais equitativa.

Segundo Kenski (2012), às tecnologias educacionais oferecem novas possibilidades para a construção do conhecimento, favorecendo a interação, a comunicação e o acesso à informação. No contexto da Educação Inclusiva, esses recursos possibilitam a personalização das atividades e a adaptação dos conteúdos às necessidades dos estudantes.

As tecnologias assistivas constituem importantes instrumentos para a eliminação de barreiras à aprendizagem. Elas compreendem recursos, equipamentos e serviços destinados a promover a autonomia e a participação das pessoas com deficiência. Entre os principais exemplos destacam-se leitores de tela, materiais em Braille, softwares ampliadores, audiolivros, teclados adaptados, pranchas de comunicação alternativa e aplicativos educacionais acessíveis (KENSKI, 2012).

Para estudantes com deficiência visual, os recursos tecnológicos possibilitam acesso à leitura e à escrita por meio de sintetizadores de voz, livros digitais acessíveis e materiais táteis. Já para estudantes com deficiência auditiva, recursos visuais, vídeos legendados, plataformas digitais e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ampliam as oportunidades de aprendizagem (KENSKI, 2012).

As plataformas digitais de aprendizagem também oferecem importantes contribuições para o desenvolvimento do letramento. Ambientes virtuais, bibliotecas digitais, aplicativos de leitura, ferramentas de produção textual e jogos educativos permitem que os estudantes ampliem suas experiências com a linguagem escrita de forma interativa e dinâmica. Outro benefício das tecnologias educacionais refere-se à possibilidade de personalização do ensino. Muitos recursos digitais permitem adaptar atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada estudante, favorecendo a construção de percursos de aprendizagem mais inclusivos e eficazes (KENSKI, 2012).

Além disso, as tecnologias contribuem para o desenvolvimento do letramento digital, competência indispensável na sociedade contemporânea. A capacidade de acessar, interpretar, avaliar e produzir informações em ambientes digitais tornou-se fundamental para a participação social e para o exercício da cidadania (KENSKI, 2012).

No entanto, a utilização das tecnologias na educação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, à conectividade e à formação docente. Muitas escolas não dispõem dos recursos necessários para integrar as tecnologias ao currículo de forma efetiva. Por esse motivo, torna-se fundamental ampliar os investimentos em equipamentos, acesso à internet e capacitação dos profissionais da educação (KENSKI, 2012).

Apesar dessas dificuldades, os recursos acessíveis e as tecnologias educacionais representam importantes instrumentos para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Quando utilizados de maneira crítica, planejada e alinhada às necessidades dos estudantes, contribuem significativamente para o desenvolvimento do letramento e para a promoção da aprendizagem significativa (KENSKI, 2012).

Dessa forma, a integração entre práticas pedagógicas inclusivas, recursos acessíveis e tecnologias educacionais fortalece o compromisso da escola com a equidade e amplia as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes (KENSKI, 2012).

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

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM EQUITATIVA

Segundo a corrente freudiana, a construção de uma aprendizagem equitativa constitui um dos maiores compromissos da educação contemporânea e exige uma atuação docente pautada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel central na implementação de práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às necessidades individuais dos alunos sem perder de vista os objetivos coletivos do processo educativo.

A equidade educacional pressupõe o reconhecimento de que os estudantes possuem trajetórias, experiências, potencialidades e necessidades distintas. Dessa forma, oferecer as mesmas condições para todos nem sempre significa garantir justiça educacional. Muitas vezes, é necessário proporcionar recursos diferenciados, adaptações pedagógicas e formas variadas de acesso ao conhecimento para que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Segundo o autor (1996), ensinar exige compromisso ético, respeito aos saberes dos educandos e disposição para compreender a realidade em que estão inseridos. O professor deve atuar como mediador da aprendizagem, promovendo situações que estimulem a reflexão, a participação e a construção do conhecimento. Essa mediação torna-se ainda mais importante em contextos inclusivos, nos quais a diversidade exige estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Já para os estudos de Vygotsky (2007) reforçam a importância do papel docente ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Nessa perspectiva, o professor é responsável por criar oportunidades para que os estudantes avancem em seu desenvolvimento, oferecendo apoio, orientação e desafios adequados às suas capacidades.

A formação continuada constitui um elemento indispensável para a atuação docente em contextos inclusivos. As transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem atualização constante dos conhecimentos profissionais. Investir na formação dos educadores significa ampliar sua capacidade de compreender a diversidade, utilizar recursos acessíveis e desenvolver metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2007).

Outro aspecto importante refere-se à construção de relações pedagógicas baseadas na empatia, no diálogo e no acolhimento. Quando os estudantes sentem-se respeitados e valorizados, tornam-se mais confiantes para participar das atividades escolares e enfrentar desafios relacionados à aprendizagem. O ambiente emocionalmente seguro favorece o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais (VYGOTSKY, 2007).

Além disso, o professor deve desenvolver práticas avaliativas que reconheçam os avanços individuais dos estudantes. A avaliação, em uma perspectiva inclusiva, deve ser contínua, diagnóstica e formativa, permitindo identificar dificuldades, potencialidades e necessidades de intervenção. Mais do que classificar os alunos, a avaliação deve contribuir para orientar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

O trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e demais profissionais da educação também fortalece a construção da aprendizagem equitativa. A troca de experiências e a articulação entre diferentes áreas de conhecimento ampliam as possibilidades de apoio aos estudantes e favorecem a construção de estratégias mais eficazes (BRASIL).

Portanto, o professor desempenha papel fundamental na promoção da equidade educacional. Sua atuação comprometida com a inclusão, associada ao planejamento pedagógico, à formação continuada e à valorização da diversidade, contribui para a construção de uma escola capaz de garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre Educação Inclusiva e letramento, destacando estratégias voltadas à construção de uma aprendizagem equitativa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, possibilitando a análise e interpretação crítica de conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse tipo de investigação permite aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados e identificar contribuições teóricas relevantes para a construção do conhecimento científico.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Inclusiva, ao letramento, às práticas pedagógicas inclusivas e à aprendizagem significativa. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social que não podem ser compreendidos apenas por meio de dados quantitativos, valorizando a análise dos processos e das experiências humanas.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Freire (1996), Vygotsky (2007), Soares (2020), Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2018), Beyer (2013) e Kenski (2012), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre inclusão escolar, letramento e desenvolvimento da aprendizagem.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos relevantes, interpretação crítica dos textos e organização das informações em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Educação Inclusiva e o letramento constituem elementos fundamentais para a construção de uma aprendizagem equitativa e para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Em uma sociedade marcada pela diversidade, garantir o acesso às práticas de leitura e escrita significa ampliar oportunidades de participação social, construção do conhecimento e exercício da cidadania.

Os referenciais teóricos analisados evidenciaram que o letramento ultrapassa a simples aquisição do sistema de escrita, envolvendo a capacidade de utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a promoção do letramento em ambientes inclusivos exige práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças, respeitem os ritmos de aprendizagem e valorizem as potencialidades dos estudantes.

A pesquisa demonstrou que metodologias ativas, práticas colaborativas, adaptações curriculares, recursos acessíveis e tecnologias educacionais constituem importantes estratégias para promover a aprendizagem equitativa. Essas ações favorecem a participação dos estudantes, fortalecem sua autonomia e ampliam as possibilidades de desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Observou-se também que a atuação do professor desempenha papel decisivo nesse processo. Sua capacidade de mediar aprendizagens, adaptar estratégias pedagógicas e promover ambientes acolhedores contribui significativamente para o sucesso das práticas inclusivas. A formação continuada e o compromisso com a valorização da diversidade revelam-se elementos essenciais para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão, à acessibilidade e à formação docente. Investimentos nessas áreas são indispensáveis para garantir condições adequadas de aprendizagem e ampliar as oportunidades educacionais para todos os estudantes.

Conclui-se que a articulação entre Educação Inclusiva e letramento representa um importante caminho para a construção de uma escola mais humana, democrática 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 as possibilidades de aprendizagem significativa e de transformação social.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

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.

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.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2020.

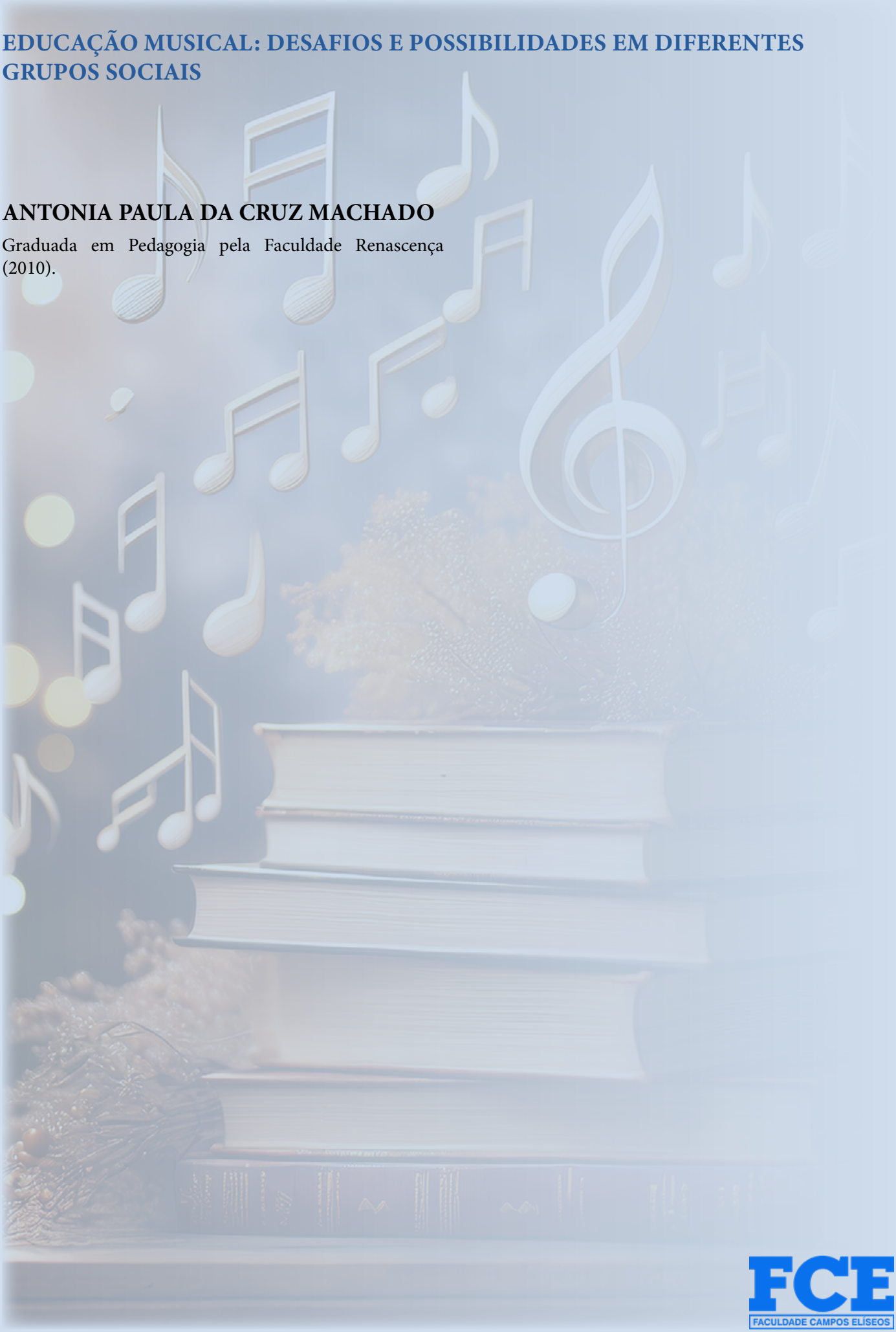
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Renascença (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

RESUMO

A educação musical possui importante papel na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão, da comunicação e da interação social. Entretanto, seu acesso ocorre de maneira desigual entre os diferentes grupos sociais, considerando fatores econômicos, culturais e educacionais. Nesse contexto, a escola assume função fundamental ao possibilitar experiências musicais diversificadas e ampliar o repertório cultural dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação musical e os desafios relacionados à sua inserção em diferentes realidades sociais, considerando as desigualdades de acesso, a diversidade cultural e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a música, a educação e o desenvolvimento humano. Os estudos apontam que a educação musical deve reconhecer as diferentes experiências culturais dos estudantes, sem hierarquizar gêneros ou manifestações musicais, ao mesmo tempo em que deve proporcionar acesso a novos conhecimentos. Conclui-se que a educação musical pode contribuir para a democratização do acesso à cultura, para a valorização da diversidade e para a formação integral dos sujeitos, desde que sejam garantidas condições adequadas de ensino e práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Musical; Diversidade Cultural; Grupos Sociais; Escola; Inclusão.

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

INTRODUÇÃO

A música está presente em diferentes sociedades e períodos históricos, constituindo uma importante forma de expressão cultural e social. No contexto educacional, a educação musical contribui para o desenvolvimento da criatividade, da percepção, da comunicação e da interação entre os sujeitos, além de possibilitar o contato com diferentes manifestações culturais (BEYER, 2019).

Entretanto, o acesso à educação musical não ocorre de maneira igualitária entre os diferentes grupos sociais. As condições socioeconômicas, a disponibilidade de recursos, a formação dos professores e as diferenças culturais podem interferir nas oportunidades de aprendizagem musical. Nesse sentido, a escola desempenha importante papel na ampliação do acesso à música, especialmente para estudantes que possuem poucas oportunidades de vivenciar experiências artísticas fora do ambiente escolar (KATER, 2024).

A escolha pela temática justifica-se pela necessidade de compreender os desafios encontrados pela educação musical diante das diferentes realidades sociais e culturais dos estudantes. Além das dificuldades relacionadas à estrutura das escolas e aos recursos disponíveis, torna-se necessário considerar e valorizar os diferentes repertórios e manifestações musicais presentes nos grupos sociais.

Diante disso, o trabalho busca responder à seguinte questão: quais são os principais desafios da educação musical diante das diferentes realidades sociais dos estudantes?

O objetivo do estudo é analisar a educação musical e os desafios encontrados em diferentes grupos sociais. Como objetivos específicos, destaca-se: compreender a importância da música para a formação humana; identificar fatores que dificultam o acesso à educação musical; refletir sobre a diversidade cultural no ambiente escolar; e analisar possibilidades de práticas musicais que favoreçam a participação dos diferentes estudantes.

Para o desenvolvimento do trabalho, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos e produções acadêmicas relacionadas à educação musical, à diversidade cultural e às práticas pedagógicas. O estudo está organizado a partir da discussão sobre a importância da música para a formação humana e social, os desafios da educação musical nos diferentes grupos sociais e as possibilidades de vivência musical no ambiente escolar.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E SOCIAL

A história demonstra uma forte relação entre as manifestações musicais e a vida em sociedade. A música está presente em diferentes culturas e acompanha acontecimentos individuais e coletivos, assumindo funções relacionadas à expressão, à comunicação, à celebração, à religiosidade, ao entretenimento e à construção de identidades. Dessa maneira, além de seus efeitos sobre aspectos cognitivos e emocionais, a experiência musical deve ser compreendida como uma prática social e cultural (SOUZA, 2022).

Para Sekeff (2020), a música esteve presente em diferentes momentos históricos e foi associada ao desenvolvimento intelectual, emocional e cultural dos sujeitos. Essa presença evidencia que as experiências musicais não se restringem à aprendizagem de técnicas ou instrumentos, pois também estão relacionadas às maneiras pelas quais diferentes sociedades produzem e compartilham significados.

A música possibilita aos indivíduos expressarem sentimentos, experiências e formas de compreender a realidade. Ao participar de práticas musicais, o sujeito estabelece relações consigo mesmo e com outras pessoas, desenvolvendo possibilidades de comunicação e interação. A capacidade da música de mobilizar percepções e experiências corporais, demonstrando que a atividade musical envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano (HENTSCHKE, 2019).

No contexto educacional, essas características permitem compreender a música como uma linguagem capaz de contribuir para a formação integral. Atividades envolvendo escuta, canto, ritmo, movimento, criação e exploração sonora podem favorecer a atenção, a criatividade, a memória, a percepção e a expressividade. Entretanto, sua contribuição não deve ser reduzida ao desenvolvimento dessas habilidades. A Educação Musical possibilita ampliar repertórios culturais e promover experiências coletivas nas quais os estudantes compartilham conhecimentos e diferentes formas de expressão (MOREIRA, 2019).

Essa dimensão torna-se especialmente importante quando se considera a diversidade existente entre os estudantes. Cada criança chega à escola trazendo referências musicais construídas em seu contexto familiar e social. As canções tradicionais, músicas religiosas, manifestações regionais, gêneros populares e produções contemporâneas podem fazer parte desses repertórios. A escola encontra,

portanto, diferentes experiências musicais dentro de uma mesma sala de aula (KLEBER, 2021).

O reconhecimento dessas experiências significa compreender que não existe apenas uma forma legítima de vivenciar a música. Uma Educação Musical comprometida com a formação humana precisa proporcionar o acesso a novos conhecimentos sem desvalorizar aquilo que os estudantes já conhecem. Dessa maneira, o ensino pode ampliar o repertório cultural e, simultaneamente, favorecer o reconhecimento das diferentes identidades e manifestações presentes na sociedade (SNYDERS, 2019).

A experiência musical favorece a construção de sentidos sobre as vivências humanas, uma vez que os sons e as melodias podem estar associados a acontecimentos, lugares, pessoas e diferentes momentos da vida. Ao entrar em contato com uma determinada música, o sujeito pode estabelecer relações com experiências anteriores e atribuir novos significados ao que escuta. Nesse processo, a música participa da constituição de memórias individuais e coletivas, contribuindo para que acontecimentos e experiências sejam preservados e compartilhados entre diferentes gerações (BRITO, 2020).

Além disso, a música constitui uma forma de comunicação que não depende exclusivamente da linguagem verbal. Ritmos, intensidades, melodias e diferentes combinações sonoras podem transmitir sentimentos, ideias e intenções, permitindo ao sujeito expressar aspectos que nem sempre são facilmente comunicados por meio das palavras. Essa característica amplia as possibilidades de expressão humana e demonstra que a aprendizagem musical envolve também a capacidade de perceber, interpretar e produzir diferentes formas de linguagem (PENNA, 2020).

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter coletivo das experiências musicais, como cantar, produzir sons, acompanhar ritmos ou simplesmente apreciar uma música em conjunto são ações que possibilitam a participação em experiências compartilhadas. Nesses momentos, cada sujeito contribui de maneira particular para uma produção comum, exercitando a escuta e percebendo a presença do outro. Assim, a música pode favorecer vínculos e relações sociais, constituindo-se como uma experiência que articula expressão individual e participação coletiva (SCHAFER, 2021).

EDUCAÇÃO MUSICAL, CULTURA E DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS

A música é uma manifestação cultural construída e transformada pelos diferentes grupos sociais. Os gêneros musicais, instrumentos, ritmos e formas de cantar e produzir sons estão relacionados às experiências históricas das comunidades e constituem importantes elementos de identidade. Dessa maneira, abordar a Educação Musical no contexto escolar exige considerar a pluralidade cultural existente na sociedade (KATER, 2024).

Os estudantes não chegam à escola sem conhecimentos musicais. Antes mesmo da escolarização, convivem com músicas presentes na família, na comunidade, nos meios de comunicação, nas manifestações religiosas, nas festas e em diferentes espaços sociais. Essas experiências constituem repertórios que interferem na maneira como cada sujeito percebe, interpreta e atribui significado à música.

Jeandot (2020) destaca que o contato com os sons ocorre desde os primeiros momentos da vida e que as crianças estabelecem relações espontâneas entre música, movimento e expressão. Entretanto, embora essa relação com o universo sonoro esteja presente em diferentes contextos, as oportunidades de aprofundamento da aprendizagem musical podem variar significativamente.

As condições socioeconômicas constituem um dos fatores que interferem nesse processo. O acesso a instrumentos musicais, aulas especializadas, apresentações, espaços culturais e recursos tecnológicos não está disponível de maneira equivalente para todas as crianças. Em determinados contextos, a escola pode ser o principal ou até mesmo o único espaço no qual o estudante encontra oportunidades de ampliar sistematicamente suas experiências artísticas (BEYER, 2019).

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

As diferenças culturais representam um desafio para a Educação Musical. Em uma sociedade marcada pela diversidade, os estudantes pertencem a grupos que possuem diferentes referências e preferências musicais. Quando a escola privilegia apenas determinados repertórios considerados socialmente mais valorizados, corre o risco de desconsiderar conhecimentos e manifestações culturais presentes nas comunidades às quais os estudantes pertencem (BRITO, 2020).

Moreira (2019) ressalta a necessidade de considerar as características multiculturais existentes no país. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a música

deve evitar a imposição de uma única perspectiva cultural e favorecer o contato com diferentes manifestações, permitindo o ensino das músicas que os estudantes já conhecem, bem como partir de seus repertórios para ampliar progressivamente suas experiências.

A Educação Musical pode, assim, estabelecer um diálogo entre os conhecimentos presentes nas comunidades e aqueles historicamente sistematizados pela escola. As canções populares, manifestações regionais, produções de diferentes povos, música erudita e gêneros contemporâneos podem coexistir no currículo, permitindo comparações e reflexões sobre suas características históricas, culturais e sociais (PENNA, 2020).

A diversidade musical permite compreender que as manifestações artísticas são constantemente modificadas pelas relações estabelecidas entre diferentes grupos. Ritmos, instrumentos e formas de interpretação podem incorporar elementos provenientes de outras culturas e adquirir novos significados ao longo do tempo. Esse movimento demonstra que a cultura musical não permanece estática, mas acompanha as transformações da sociedade e as experiências construídas pelos sujeitos em diferentes contextos históricos (OLIVEIRA, 2023).

Nesse sentido, conhecer diferentes manifestações musicais possibilita aos estudantes compreender aspectos da história e da organização cultural dos grupos que as produziram. As músicas podem revelar costumes, modos de vida, acontecimentos, valores e formas de expressão características de determinados contextos sociais. A Educação Musical amplia, assim, a compreensão da música como uma produção que carrega elementos relacionados às experiências e às transformações vivenciadas pelas sociedades (HENTSCHKE, 2019).

A valorização dessa pluralidade contribui para superar concepções que classificam determinadas manifestações musicais como superiores ou inferiores a outras. Os diferentes gêneros possuem características próprias e estão relacionados aos contextos nos quais foram desenvolvidos, sendo necessário compreendê-los a partir de seus significados culturais. Ao reconhecer essa diversidade, a Educação Musical favorece uma visão mais ampla sobre a produção artística e contribui para que diferentes grupos e suas manifestações sejam reconhecidos como participantes da construção cultural da sociedade (LOUREIRO, 2021).

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental, cabendo à organização de situações nas quais os estudantes possam conhecer novas manifestações sem

que suas próprias referências sejam desqualificadas. A diversidade musical existente na sala de aula pode tornar-se objeto de aprendizagem e contribuir para desenvolver atitudes de respeito às diferenças (SEKEFF, 2020).

OS DESAFIOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO MUSICAL

Embora a música esteja amplamente presente na sociedade, o acesso à Educação Musical sistematizada ainda apresenta diferenças significativas. Estar constantemente exposto à música não significa possuir as mesmas oportunidades de aprender sobre seus elementos, experimentar instrumentos, participar de processos de criação ou conhecer diferentes produções culturais (HENTSCHKE, 2019).

Um dos desafios encontra-se nas desigualdades existentes entre os contextos educacionais. As escolas apresentam diferentes condições de infraestrutura, disponibilidade de materiais e possibilidades de organização das atividades artísticas. Enquanto determinadas instituições dispõem de instrumentos, espaços adequados e profissionais com formação específica, outras precisam desenvolver experiências musicais com recursos bastante limitados (JEANDOT, 2020).

Essa realidade demonstra que a democratização da Educação Musical não depende apenas do reconhecimento de sua importância. É necessário criar condições para que estudantes pertencentes a diferentes grupos

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

sociais tenham oportunidades efetivas de participação. Nesse sentido, a escola pública assume uma responsabilidade particularmente importante por atender uma população diversificada e por constituir um espaço de acesso aos conhecimentos e bens culturais (MOREIRA, 2019).

Loureira (2021) afirma que outro desafio está relacionado à formação dos professores, evidenciando as dificuldades existentes na sistematização do ensino musical na Educação Básica. A presença da música no campo das Artes não garante, isoladamente, que as experiências musicais sejam desenvolvidas de maneira contínua e significativa. Para isso, são necessárias condições pedagógicas, formação adequada e planejamento.

Além das diferenças socioeconômicas, uma proposta democrática de Educação Musical precisa considerar as diferentes características dos estudantes. As práticas devem proporcionar formas diversificadas de participação, reconhecendo que os sujeitos apresentam maneiras distintas de perceber, comunicar-se, movimentar-se

e relacionar-se com os sons. A inclusão, nesse sentido, pressupõe organizar experiências nas quais as diferenças não sejam compreendidas como impedimentos para a participação (HENTSCHKE, 2019).

A falta de instrumentos não deve representar a impossibilidade de desenvolver experiências musicais. O próprio corpo, a voz, os objetos cotidianos, materiais reutilizáveis e os sons existentes no ambiente podem constituir recursos para a exploração sonora. As possibilidades envolvendo a construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais diversos, favorecendo simultaneamente a criatividade e a participação das crianças (BRITO, 2020).

Essas alternativas são especialmente relevantes em contextos nos quais os recursos materiais são reduzidos. Entretanto, é importante que não sejam utilizadas para naturalizar a precariedade. A utilização criativa de materiais acessíveis pode enriquecer a prática pedagógica, mas deve estar acompanhada da defesa de condições adequadas para que todas as escolas ofereçam experiências artísticas de qualidade (MOREIRA, 2019).

Outro aspecto relevante é a continuidade das experiências musicais ao longo da trajetória escolar. Em muitos contextos, as atividades relacionadas à música acontecem de maneira pontual, vinculadas a apresentações, comemorações ou projetos específicos, sem que exista uma sequência capaz de aprofundar progressivamente os conhecimentos dos estudantes. Essa descontinuidade pode limitar as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a Educação Musical requer experiências frequentes que permitam explorar, experimentar e desenvolver conhecimentos ao longo do processo educativo (SOUZA, 2022).

A relação entre escola, família e comunidade também pode influenciar as possibilidades de desenvolvimento da Educação Musical. Os conhecimentos e manifestações presentes no ambiente social dos estudantes constituem importantes referências que podem aproximar as experiências escolares de suas realidades. A participação da comunidade permite reconhecer saberes construídos em diferentes espaços e compreender que a aprendizagem musical não acontece exclusivamente nas instituições de ensino, podendo ser enriquecida pelas experiências compartilhadas entre diferentes sujeitos e gerações (OLIVEIRA, 2023).

Outro desafio trata-se da própria valorização da Educação Musical no cotidiano escolar. Quando as atividades musicais são compreendidas apenas como momentos de recreação, preparação para festividades ou complemento de outras

aprendizagens, suas possibilidades educativas podem ser reduzidas. Reconhecer a música como área de conhecimento implica atribuir intencionalidade às experiências propostas e compreender que seus conteúdos possuem importância própria na formação dos estudantes, garantindo maior espaço e continuidade para sua presença no processo educativo (HENTSCHKE, 2019).

Portanto, pensar nos desafios da Educação Musical em diferentes grupos sociais significa reconhecer que os estudantes possuem repertórios, oportunidades e condições de acesso distintas. A escola pode contribuir para diminuir essas diferenças quando assegura experiências musicais diversificadas e proporciona a todos os estudantes oportunidades de escutar, criar, interpretar, experimentar e compreender a música como produção humana e cultural (PENNA, 2020).

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

EDUCAÇÃO MUSICAL COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A Educação Musical pode assumir importante função na inclusão dos diferentes sujeitos no ambiente escolar, especialmente quando considera que a participação em experiências artísticas não deve estar condicionada às habilidades previamente desenvolvidas pelos estudantes. O contato com a música oferece diferentes possibilidades de envolvimento, permitindo que cada indivíduo participe de acordo com suas características, experiências e formas de expressão. Dessa maneira, o ensino musical pode constituir um espaço no qual as diferenças sejam reconhecidas como parte do processo educativo (HENTSCHKE, 2019).

A própria diversidade de possibilidades oferecidas pela música favorece essa participação. Enquanto alguns estudantes podem apresentar maior interesse pelo canto, outros podem envolver-se com movimentos corporais, produção de ritmos, exploração de instrumentos, criação de sons ou apreciação musical. Essas diferentes formas de participação demonstram que a aprendizagem não precisa ocorrer de maneira uniforme, sendo possível organizar experiências nas quais os estudantes encontrem diferentes maneiras de se relacionar com a linguagem musical (ARROYO, 2024).

Sendo assim, a inclusão está representada na criação de condições para que todos possam participar efetivamente do processo de aprendizagem. Na Educação Musical, isso significa considerar diferentes ritmos de desenvolvimento e maneiras de

expressão, evitando estabelecer um único padrão de desempenho como referência para toda a turma. A valorização do processo individual permite reconhecer avanços que podem ocorrer de maneiras distintas entre os estudantes (SNYDERS, 2019).

A música também apresenta possibilidades importantes para a construção do sentimento de pertencimento. Quando o estudante reconhece elementos de sua realidade nas experiências desenvolvidas pela escola, pode estabelecer relações mais próximas entre aquilo que aprende e sua própria trajetória. Ao mesmo tempo, o contato com manifestações diferentes daqueles presentes em seu cotidiano amplia suas referências e possibilita compreender outras formas de expressão e organização cultural (BEYER, 2019).

Essa aproximação entre diferentes experiências pode favorecer o diálogo entre os estudantes. A Educação Musical cria oportunidades para compartilhar preferências, apresentar produções conhecidas, conhecer manifestações trazidas pelos colegas e perceber semelhanças e diferenças entre os repertórios. O espaço escolar pode, dessa maneira, transformar a diversidade existente entre os grupos em possibilidade de aprendizagem, estimulando atitudes de respeito e interesse pelas experiências do outro (KATER, 2024).

As práticas musicais coletivas também podem favorecer a participação social ao exigir formas de organização compartilhada. Em atividades realizadas em grupo, os estudantes precisam combinar ações, acompanhar ritmos, observar a participação dos colegas e contribuir para alcançar um resultado comum. Cada integrante possui uma função dentro da experiência coletiva, tornando perceptível a importância da colaboração para a construção da produção musical (KLEBER, 2021).

Esse processo pode contribuir para fortalecer vínculos entre os participantes, uma vez que a produção coletiva depende da contribuição individual e da capacidade de articulação do grupo. O estudante passa a perceber que sua participação possui importância, mas também reconhece que o resultado depende das ações realizadas pelos demais. A experiência musical torna-se, assim, uma oportunidade para desenvolver responsabilidade, cooperação e respeito às diferentes formas de participação (HENTSCHKE, 2019).

Outro aspecto relacionado à inclusão refere-se à possibilidade de ampliar a participação de estudantes que apresentam dificuldades de expressão por meio da linguagem verbal. A música, o movimento e a produção sonora constituem formas alternativas de comunicação, permitindo expressar sentimentos, ideias e percepções

sem depender exclusivamente das palavras. Essas possibilidades ampliam os caminhos de participação no ambiente educacional e contribuem para que diferentes formas de expressão sejam reconhecidas (KATER, 2024).

A inclusão por meio da Educação Musical também depende da maneira como as diferenças são compreendidas no cotidiano escolar. Em vez de buscar homogeneizar os estudantes, as práticas educativas podem reconhecer que uma mesma proposta produzirá respostas diferentes. Essa compreensão permite que a diversi-

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

dade seja incorporada ao planejamento pedagógico, proporcionando experiências flexíveis e abertas a diferentes formas de criação, interpretação e participação (JEANDOT, 2020).

Portanto, pensar a Educação Musical como possibilidade de inclusão significa reconhecer que a música pode criar espaços de participação, expressão e convivência entre sujeitos com diferentes experiências sociais e culturais. Ao favorecer a colaboração, o pertencimento e o reconhecimento das diferenças, as experiências musicais podem contribuir para uma educação mais participativa, na qual os estudantes tenham oportunidades de se expressar e construir conhecimentos coletivamente (OLIVEIRA, 2023).

A EDUCAÇÃO MUSICAL E A VIVÊNCIA EM SALA DE AULA

A Educação Musical no ambiente escolar precisa proporcionar experiências que ultrapassem a reprodução de canções em momentos específicos da rotina. Embora a música possa ser utilizada de maneira interdisciplinar, sua presença na escola também deve possibilitar a exploração de elementos próprios da linguagem musical, como ritmo, timbre, intensidade, duração, criação, improvisação e escuta (HENTSCHKE, 2019).

Schafer (2021), em sua obra O Ouvido Pensante, propõe uma educação voltada à percepção sonora e à capacidade de escutar criticamente o ambiente. Essa perspectiva amplia as possibilidades da Educação Musical, pois demonstra que a experiência não depende exclusivamente de instrumentos convencionais. Os sons da escola, da rua, da natureza, do corpo e dos objetos cotidianos podem constituir materiais de investigação.

Essa proposta torna-se relevante diante das diferentes condições sociais encontradas nas escolas. Ao trabalhar com a paisagem sonora e com os elementos

existentes no próprio ambiente, o professor pode criar situações de aprendizagem acessíveis e relacionadas à realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, pode ampliar progressivamente essas experiências, apresentando instrumentos, produções e manifestações musicais que não fazem parte do cotidiano das crianças (PENNA, 2020).

Brito (2020, p. 43) afirma que "a vivência musical em sala de aula deve ser prazerosa, lembrando sempre que ela não visa formar futuros músicos, mas sim a formar a criança do presente".

Essa concepção contribui para romper com a ideia de que a Educação Musical deve ser destinada somente aos estudantes considerados talentosos. A aprendizagem musical não deve estabelecer uma separação entre aqueles que supostamente possuem aptidão e aqueles considerados incapazes de aprender música. As crianças apresentam experiências anteriores e ritmos de aprendizagem diferentes, sendo responsabilidade da escola proporcionar oportunidades para que todos possam explorar e desenvolver suas capacidades.

Nesse contexto, podem ser propostas atividades envolvendo canto, movimentos corporais, jogos sonoros, construção de instrumentos, exploração de objetos, improvisação, criação coletiva e apreciação de diferentes gêneros. Sendo assim, é importante incluir canções tradicionais, manifestações da cultura brasileira, produções regionais e músicas contemporâneas, respeitando as fases do desenvolvimento infantil (BRITO, 2020).

A escuta pode constituir um dos pontos fundamentais dessas experiências, desde que seja desenvolvida de maneira intencional. Ouvir música no ambiente escolar não significa apenas reproduzir uma canção, mas incentivar os estudantes a perceberem suas características e identificarem os elementos que compõem determinada produção sonora. Aos poucos, as crianças podem aprender a diferenciar intensidades, reconhecer mudanças de ritmo, identificar instrumentos e perceber pausas e repetições, desenvolvendo uma escuta mais atenta e consciente (ARROYO, 2024).

A criação musical também amplia as possibilidades de participação dos estudantes, permitindo que experimentem diferentes maneiras de organizar sons e expressar ideias. Pequenas sequências rítmicas, combinações de sons corporais, alterações em melodias conhecidas e produções sonoras coletivas podem favorecer a experimentação sem exigir conhecimentos técnicos avançados. Nesse processo, o

resultado deixa de ser o único aspecto valorizado, pois as descobertas realizadas durante a atividade também fazem parte da aprendizagem (LOUREIRO, 2021).

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

As atividades coletivas, por sua vez, possibilitam trabalhar aspectos importantes da convivência no ambiente escolar. Para participar de uma produção musical em grupo, a criança precisa perceber o momento de se expressar e reconhecer o momento de escutar a participação dos colegas. A organização de uma atividade coletiva exige atenção, cooperação e respeito ao ritmo do grupo, permitindo que a experiência musical também favoreça a construção de atitudes necessárias ao convívio social (ARROYO, 2024).

Outro aspecto importante refere-se à avaliação das aprendizagens musicais. Em vez de considerar somente a capacidade de cantar corretamente ou reproduzir determinado ritmo, o acompanhamento pode observar a participação, a percepção sonora, a criatividade e a evolução apresentada por cada estudante durante as experiências propostas. Dessa maneira, a avaliação torna-se parte do processo educativo e permite reconhecer diferentes formas de aprendizagem, evitando comparações baseadas exclusivamente no desempenho técnico (MOREIRA, 2019).

A vivência musical também pode favorecer progressivamente a autonomia dos estudantes. À medida que as crianças são incentivadas a escolher sons, propor ritmos, criar sequências e apresentar possibilidades para uma atividade, deixam de ocupar apenas a posição de ouvintes ou reprodutoras e passam a participar ativamente da construção das experiências musicais. Essa participação fortalece a capacidade de tomar decisões, experimentar possibilidades e reconhecer suas próprias produções como parte significativa do processo de aprendizagem (SEKEFF, 2020).

A seleção do repertório merece atenção especial quando se considera a diversidade dos grupos sociais. O professor deve proporcionar contato com manifestações musicais variadas e evitar que determinados gêneros sejam apresentados culturalmente superiores a outros. Ao conhecer diferentes produções, os estudantes podem compreender que a música expressa experiências históricas, sociais e culturais distintas (ARROYO, 2024).

Dessa forma, manifestações trazidas pelos próprios estudantes podem tornar-se pontos de partida para novas aprendizagens. O repertório familiar não precisa ser o ponto de chegada do trabalho pedagógico, mas pode constituir uma aproximação

entre os conhecimentos construídos fora da escola e os conhecimentos desenvolvidos no espaço educacional (OLIVEIRA, 2023).

O papel do professor consiste, portanto, em ampliar o universo musical dos estudantes, fortalecendo o reconhecimento das diferentes realidades culturais e promovendo o respeito à diversidade. A Educação Musical pode desenvolver a percepção e a capacidade de compreender criticamente o universo sonoro. Assim, a sala de aula transforma-se em espaço de encontro entre diferentes experiências, no qual a música favorece criação, expressão, diálogo e convivência (SOUZA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a música constitui uma importante forma de expressão humana e está presente em diferentes culturas e grupos sociais. Sua importância para a educação ultrapassa o desenvolvimento de habilidades cognitivas ou artísticas, pois as experiências musicais também estão relacionadas à identidade, à cultura, à comunicação e às formas de participação dos sujeitos na sociedade.

Entretanto, embora a música faça parte do cotidiano de praticamente todos os grupos sociais, as oportunidades de acesso à Educação Musical não são distribuídas igualmente. As condições socioeconômicas, a disponibilidade de instrumentos e espaços culturais, a formação dos professores e a estrutura oferecida pelas instituições educacionais podem ampliar ou restringir as possibilidades de aprendizagem.

Nesse cenário, a escola desempenha uma função relevante na democratização do conhecimento musical. Para estudantes que possuem poucas oportunidades de frequentar escolas especializadas, realizar cursos ou ter contato com instrumentos e diferentes manifestações artísticas, o ambiente escolar pode constituir um espaço fundamental de acesso à cultura. Por esse motivo, garantir experiências musicais na Educação Básica também significa contribuir para reduzir desigualdades no acesso aos conhecimentos artísticos.

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

Outro aspecto identificado refere-se à diversidade cultural existente entre os estudantes. Cada grupo social constrói relações particulares com a música, desenvolvendo repertórios relacionados às suas experiências familiares, comunitárias e culturais. A escola deve reconhecer esses conhecimentos sem restringir os

estudantes ao repertório que já possuem. Sua função consiste também em ampliar horizontes e possibilitar o contato com manifestações musicais de diferentes períodos, regiões, povos e grupos sociais.

A Educação Musical, portanto, deve evitar a hierarquização das culturas e proporcionar situações nas quais diferentes manifestações possam ser conhecidas, analisadas e valorizadas. Ao mesmo tempo, deve possibilitar que todos os estudantes participem das experiências propostas, independentemente de suas condições econômicas, experiências anteriores ou habilidades inicialmente apresentadas.

Nesse processo, o professor assume a função de mediador, organizando situações que favoreçam a escuta, a criação, a experimentação, o movimento, a interpretação e a produção coletiva. A utilização da voz, do corpo, de objetos cotidianos e de instrumentos confeccionados com diferentes materiais demonstra que existem diversas possibilidades para o desenvolvimento das atividades musicais. Contudo, essas alternativas não eliminam a necessidade de investimentos, recursos e formação profissional para assegurar um ensino de qualidade.

O objetivo da Educação Musical na escola não deve se restringir à formação de músicos profissionais ou à identificação de talentos. Sua contribuição encontra-se na possibilidade de proporcionar aos estudantes experiências estéticas, culturais e sociais que ampliem suas formas de compreender e participar do mundo. A música pode favorecer a interação entre os colegas, a expressão de ideias e sentimentos, a criatividade, o trabalho coletivo e o respeito às diferenças.

Conclui-se, assim, que os desafios da Educação Musical em diferentes grupos sociais estão relacionados tanto às desigualdades de acesso quanto à necessidade de reconhecer a diversidade existente na sociedade. Enfrentar esses desafios exige uma prática educacional que considere as diferentes realidades dos estudantes e, simultaneamente, assegure a todos o direito de ampliar seus repertórios culturais. Dessa maneira, a Educação Musical pode constituir um importante instrumento de formação humana, participação social e democratização do acesso à cultura.

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

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, 2024. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/issue/view/28_html. Acesso em: 20 Agosto 2026.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 5. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

BEYER, E. **Fundamentos da educação musical.** Revista do NEA: Núcleo de Estudos Avançados Educação Musical, v. 1, n. 1. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659. Acesso em: 20 Agosto 2026.

HENTSCHKE, L. **Novos rumos da Educação Musical no Brasil.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 1, Janeiro/ Fevereiro 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo=S0102-46981991000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em 16 Agosto 2026.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2020. KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.

Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 43-51, 2024. Disponível em: https://abem.emnuvens.com.br/revista-abem/article.pdf. Acesso em: 20 Agosto 2026.

KLEBER, M. O. **A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical.** Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, Julho/Dezembro 2021. Disponível em: https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article_5584.pdf. Acesso em: 20 Agosto 2026.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2021.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, A. **Atuação profissional do educador musical: terceiro setor.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 93-99, Março de 2023. Disponível em: https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article_2698.pdf. Acesso em: 21 Agosto 2026.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2020. Disponível em: https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/455.pdf. Acesso em: 20 Agosto 2026.

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

SEKEFF, M. L. **Da Música: seus usos e recursos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2020.

SNYDERS, G. **A Escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2019.

SOUZA, J. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, 2022. Disponível em:

https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article_html. Acesso em: 22 Agosto 2026.

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

A UBERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DO TRABALHO E A LENIÊNCIA DOS MECANISMOS ESTATAIS DE PROTEÇÃO AO TRABALHADOR

ANTONIO CLARET VALENTE JÚNIOR

Bacharel em Direito e Ciências Sociais pela UNIFIEO (2005); Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Leis e Direitos de Proteção de Dados (2026), Advogado com Escritório próprio desde (2006).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 o fenômeno da uberização das relações de trabalho e discutir a atuação dos mecanismos estatais de proteção ao trabalhador diante das novas configurações laborais. Busca-se compreender os impactos da economia de plataformas sobre os direitos sociais, a proteção trabalhista e a efetividade das políticas públicas voltadas à garantia de condições dignas de trabalho. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Antunes (2020), Slee (2017), Carelli (2021), Druck (2013), Delgado (2022), Krein (2018), entre outros autores que discutem as transformações contemporâneas do trabalho, a precarização laboral e os desafios da regulação das plataformas digitais. Foram analisados livros, artigos científicos, documentos legais e decisões judiciais relacionadas ao tema. Os resultados evidenciam que a uberização promove significativas alterações na estrutura tradicional das relações de trabalho, ampliando a informalidade, reduzindo garantias trabalhistas e transferindo aos trabalhadores custos e riscos anteriormente assumidos pelos empregadores. Observou-se ainda que os mecanismos estatais de fiscalização e proteção social enfrentam dificuldades para acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas e econômicas, contribuindo para a ampliação de situações de vulnerabilidade laboral.

Palavras-chave: Uberização; Relações; Trabalho; Plataformas Digitais; Direitos Trabalhistas; Precarização; Proteção Social.

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

INTRODUÇÃO

As profundas transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente a forma como o trabalho é organizado, executado e gerenciado em diferentes setores da economia. A expansão da internet, o desenvolvimento de aplicativos digitais e a consolidação das chamadas plataformas tecnológicas criaram novas possibilidades de prestação de serviços, alterando modelos tradicionais de contratação e promovendo mudanças significativas nas relações entre empresas e trabalhadores.

Nesse contexto, emerge o fenômeno da uberização do trabalho, expressão utilizada para designar um modelo de organização laboral baseado na intermediação digital de serviços por meio de plataformas tecnológicas. O termo tem origem na empresa Uber, mas passou a representar um conjunto mais amplo de práticas que envolvem aplicativos de transporte, entrega, serviços domésticos, trabalhos freelancers e diversas outras atividades mediadas por plataformas digitais.

A uberização caracteriza-se pela flexibilização das relações de trabalho, pela fragmentação das atividades produtivas e pela substituição de vínculos empregatícios tradicionais por formas de contratação marcadas pela autonomia formal dos trabalhadores. Embora as empresas de plataforma frequentemente apresentem esse modelo como uma oportunidade de empreendedorismo e liberdade profissional, diversos estudos apontam que essa autonomia é frequentemente limitada por mecanismos de controle algorítmico, metas de produtividade, avaliações constantes e dependência econômica.

Segundo Antunes (2020), a uberização representa uma nova fase da precarização do trabalho, marcada pela intensificação da exploração laboral e pela transferência dos custos da atividade econômica aos trabalhadores. Nesse modelo, despesas relacionadas a equipamentos, manutenção, combustível, internet, segurança e previdência social passam a ser integralmente assumidas pelos prestadores de serviço, reduzindo significativamente sua proteção social.

Além dos impactos econômicos, a uberização também produz efeitos relevantes sobre os direitos trabalhistas historicamente conquistados. Benefícios como férias remuneradas, décimo terceiro salário, jornada de trabalho regulamentada, descanso semanal remunerado, seguro contra acidentes e proteção previdenciária deixam de ser garantidos a uma parcela crescente da população trabalhadora. Essa realidade levanta importantes questionamentos acerca da adequação das normas trabalhistas vigentes diante das novas formas de organização do trabalho.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação do Estado na proteção dos trabalhadores inseridos na economia de plataformas. As legislações trabalhistas foram construídas em um contexto histórico baseado na existência de relações empregatícias formais, caracterizadas pela presença clara de empregador, empregado e subordinação jurídica. Entretanto, as novas formas de trabalho mediadas por aplicativos desafiam essas categorias tradicionais e criam dificuldades para a aplicação das normas existentes.

Segundo Carelli (2021), as plataformas digitais desenvolveram modelos organizacionais que frequentemente se posicionam em zonas de indefinição jurídica, dificultando o reconhecimento dos vínculos trabalhistas e limitando a atuação dos mecanismos de fiscalização estatal. Essa situação contribui para a expansão de formas de trabalho marcadas pela insegurança econômica e pela fragilização dos direitos sociais.

No Brasil, o debate sobre a regulamentação do trabalho em plataformas digitais têm ganhado crescente relevância. O aumento do número de motoristas de aplicativo, entregadores e trabalhadores vinculados a plataformas digitais evidenciou a necessidade de discutir novas formas de proteção social capazes de atender às demandas desse segmento. Ao mesmo tempo, decisões judiciais divergentes e lacunas legislativas demonstram a complexidade do tema e a dificuldade de construção de consensos sobre a natureza jurídica dessas relações de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a valorização do trabalho humano e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da ordem social e econômica brasileira. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre a compatibilidade entre os modelos contemporâneos de organização do trabalho e os princípios consti-

tucionais de proteção social. A expansão da uberização desafia não apenas o Direito do Trabalho, mas também as políticas públicas responsáveis pela garantia de condições dignas de trabalho e inclusão social.

Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: em que medida a uberização das relações de trabalho evidencia a insuficiência ou a leniência dos mecanismos estatais de proteção ao trabalhador diante das transformações promovidas pela economia de plataformas?

O objetivo geral deste artigo é analisar os impactos da uberização das relações de trabalho sobre a proteção dos trabalhadores e discutir a atuação dos mecanismos estatais diante desse fenômeno. Como objetivos específicos, busca-se compreender as características da uberização, identificar seus efeitos sobre os direitos trabalhistas e refletir sobre os desafios enfrentados pelo Estado na construção de mecanismos regulatórios capazes de garantir proteção social aos trabalhadores de plataformas digitais.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações, decisões judiciais e documentos institucionais relacionados às transformações contemporâneas do trabalho e à regulação das plataformas digitais. A análise dos referenciais teóricos possibilitou compreender os principais desafios jurídicos, sociais e econômicos associados à uberização e suas implicações para a proteção do trabalhador no século XXI.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas têm provocado profundas mudanças nas formas de contratação, organização produtiva e prestação de serviços. O avanço das tecnologias digitais, aliado à expansão das plataformas de intermediação de trabalho, deu origem a um fenômeno conhecido como uberização, caracterizado pela flexibilização das relações laborais, pela transferência de riscos econômicos aos trabalhadores e pela crescente precarização das condições de trabalho. Nesse modelo, empresas digitais atuam como intermediadoras de serviços, estabelecendo formas de controle e gestão algorítmica que, embora apresentadas como mecanismos de autonomia e empreendedorismo, frequentemente ocultam relações marcadas pela subordinação econômica e pela fragilização dos direitos trabalhistas.

Conclui-se que a expansão do trabalho mediado por plataformas digitais exige uma revisão das formas tradicionais de regulação do trabalho, bem como o fortalecimento das políticas públicas voltadas à proteção social. A construção de mecanismos jurídicos capazes de garantir direitos fundamentais aos trabalhadores de plataformas constitui um desafio urgente para os Estados contemporâneos e para a efetivação dos princípios constitucionais relacionados à dignidade humana e à valorização do trabalho.

TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO MUNDO DO TRABALHO

O trabalho sempre ocupou posição central na organização das sociedades humanas. Entretanto, as transformações econômicas, tecnológicas e produtivas ocorridas ao longo dos séculos modificaram significativamente as formas de produção, as relações entre capital e trabalho e os mecanismos de proteção social. Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e a expansão da economia globalizada intensificaram mudanças que impactaram diretamente o mercado de trabalho.

A partir da década de 1970, o modelo fordista de produção começou a apresentar sinais de esgotamento, dando lugar a formas mais flexíveis de organização produtiva. Segundo Antunes (2018), ocorreu um processo de "reestruturação produtiva" que alterou profundamente as relações de trabalho, promovendo terceirizações, flexibilizações contratuais e novas formas de gestão da força de trabalho.

Nesse contexto, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação contribuiu para a criação de novas modalidades de prestação de serviços. O trabalho passou a ser mediado por plataformas digitais capazes de conectar consumidores e prestadores de serviços em tempo real. Essa dinâmica favoreceu o surgimento da chamada economia de plataformas, caracterizada pela utilização de aplicativos e sistemas digitais para organizar atividades produtivas.

Segundo Castells (1999), a sociedade contemporânea é marcada pela lógica das redes digitais, que reorganizam processos econômicos, sociais e produtivos. Para o autor, "a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a" (CASTELLS, 1999, p. 43), evidenciando que as transformações tecnológicas estão diretamente relacionadas às mudanças sociais e econômicas.

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

A expansão das plataformas digitais também modificou a percepção sobre o trabalho. Conceitos como autonomia, flexibilidade e empreendedorismo passaram a ocupar lugar central nos discursos empresariais. Contudo, diversos pesquisadores apontam que essas narrativas frequentemente ocultam relações marcadas pela instabilidade, pela ausência de garantias trabalhistas e pela transferência de riscos econômicos aos trabalhadores.

Conforme observa Slee (2017), as plataformas digitais frequentemente se apresentam como promotoras da inovação e da liberdade econômica, mas muitas vezes operam por meio de modelos que concentram poder econômico e reduzem a proteção social dos trabalhadores. Nesse sentido, a transformação tecnológica não pode ser analisada apenas sob a perspectiva da eficiência produtiva, mas também a partir de seus impactos sobre os direitos sociais.

Assim, compreender as transformações contemporâneas do trabalho exige analisar não apenas os avanços tecnológicos, mas também suas implicações para as condições de trabalho, a proteção social e a garantia dos direitos fundamentais dos trabalhadores.

UBERIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES LABORAIS

A uberização representa uma das expressões mais significativas das transformações recentes no mundo do trabalho. O termo passou a ser utilizado para descrever formas de organização laboral nas quais plataformas digitais intermedeiam a prestação de serviços sem reconhecer vínculos empregatícios formais com os trabalhadores.

Segundo Abílio (2020), a uberização constitui um modelo de gestão que transforma o trabalhador em responsável integral pelos riscos da atividade econômica. A autora destaca que o trabalhador permanece subordinado às regras da plataforma, embora formalmente seja considerado autônomo. Essa situação cria uma relação marcada pela dependência econômica e pela fragilidade da proteção jurídica. No modelo tradicional de emprego, o empregador assume responsabilidades relacionadas ao pagamento de salários, férias, décimo terceiro salário, recolhimento previdenciário e proteção contra acidentes de trabalho. Na lógica das plataformas digitais, grande parte dessas responsabilidades é transferida ao trabalhador.

Antunes (2020) afirma que a uberização promove uma "nova morfologia do trabalho", caracterizada pela intensificação da exploração e pela ampliação da insegurança laboral. Segundo o autor, o trabalhador permanece permanentemente disponível para o trabalho, sem garantias mínimas de remuneração ou estabilidade. Outro elemento central da uberização é o controle algorítmico. Embora as empresas frequentemente afirmem que os trabalhadores possuem autonomia para definir horários e aceitar demandas, as plataformas utilizam sistemas de monitoramento capazes de influenciar diretamente a prestação dos serviços. Avaliações de usuários, distribuição de corridas, definição de tarifas e bloqueios de contas são realizados por algoritmos que condicionam o comportamento dos trabalhadores.

Para Srnicek (2018), as plataformas digitais transformaram os dados em uma importante fonte de poder econômico. O controle das informações permite às empresas gerenciar trabalhadores de maneira altamente eficiente, sem a necessidade de supervisão direta tradicional.

Além disso, a uberização está associada ao fenômeno da precarização do trabalho. Segundo Druck (2013), a precarização envolve a deterioração das condições laborais, a instabilidade contratual, a insegurança econômica e a fragilização dos direitos sociais. No contexto das plataformas digitais, esses elementos tornam-se particularmente evidentes.

A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais essa realidade. Enquanto milhões de trabalhadores perderam empregos formais, muitos recorrem aos aplicativos como alternativa de renda. Contudo, a ausência de proteção social adequada expôs esses profissionais a condições de elevada vulnerabilidade econômica e sanitária. Dessa forma, a uberização revela uma contradição fundamental da economia digital contemporânea: ao mesmo tempo em que amplia oportunidades de inserção produtiva, também intensifica processos de precarização e fragilização das garantias trabalhistas historicamente conquistadas.

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

A ATUAÇÃO DO ESTADO E OS DESAFIOS DA PROTEÇÃO TRABALHISTA

O surgimento das plataformas digitais impõe importantes desafios aos sistemas jurídicos e às instituições responsáveis pela proteção do trabalho. As normas trabalhistas foram desenvolvidas em um contexto marcado pela existência de relações empregatícias tradicionais, nas quais os elementos de subordinação, pessoalidade, habitualidade e remuneração eram facilmente identificáveis.

Entretanto, as novas formas de organização do trabalho mediadas por plataformas digitais desafiam essas categorias clássicas do Direito do Trabalho. As empresas frequentemente se apresentam como meras intermediadoras tecnológicas, negando a condição de empregadoras e afastando a aplicação da legislação trabalhista.

Segundo Delgado (2022), o Direito do Trabalho possui função essencial de proteção da parte mais vulnerável da relação produtiva. Para o autor, a evolução das formas de trabalho não elimina a necessidade de proteção jurídica, mas exige adaptações capazes de responder às novas realidades econômicas.

No Brasil, a atuação estatal diante da uberização tem sido marcada por avanços limitados e debates intensos. O Poder Judiciário tem proferido decisões divergentes sobre o reconhecimento de vínculos empregatícios entre plataformas e trabalhadores. Em alguns casos, reconhece-se a existência dos requisitos legais para configuração do emprego; em outros, prevalece a interpretação de que há trabalho autônomo.

Essa insegurança jurídica evidencia as dificuldades enfrentadas pelos mecanismos tradicionais de proteção trabalhista. Além disso, a fiscalização das condições de trabalho torna-se mais complexa em um ambiente digital descentralizado, no qual milhões de trabalhadores atuam de forma dispersa e sem local físico definido.

Segundo Carelli (2021), as plataformas digitais desenvolveram estratégias empresariais que exploram zonas de indefinição jurídica, dificultando a aplicação das normas trabalhistas existentes. Como resultado, muitos trabalhadores permanecem sem acesso efetivo aos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal.

A Constituição de 1988 estabelece, em seu artigo 1º, inciso IV, os valores sociais do trabalho como fundamento da República. Além disso, o artigo 7º prevê um conjunto de direitos destinados à proteção dos trabalhadores. A expansão da uberização coloca em debate a efetividade desses princípios diante das novas formas de organização produtiva.

Nesse cenário, torna-se fundamental discutir mecanismos regulatórios capazes de conciliar inovação tecnológica, desenvolvimento econômico e proteção social, garantindo que os avanços tecnológicos não ocorram à custa da supressão dos direitos fundamentais dos trabalhadores.

PERSPECTIVAS PARA A REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Segundo De Stefano (2016), o crescimento acelerado das plataformas digitais têm impulsionado debates em diversos países sobre a necessidade de criação de mecanismos jurídicos capazes de assegurar proteção aos trabalhadores sem inviabilizar a inovação tecnológica. A expansão da chamada economia de plataformas revelou limitações dos modelos tradicionais de regulação trabalhista, exigindo a construção de novas respostas normativas para enfrentar os desafios impostos pela uberização.

A discussão sobre a regulamentação do trabalho em plataformas digitais envolve diferentes perspectivas. De um lado, empresas do setor defendem a manutenção do modelo atual, argumentando que a flexibilidade constitui uma das principais características responsáveis pelo sucesso das plataformas. De outro, organizações sindicais, pesquisadores e instituições de proteção social defendem a necessidade de garantir direitos mínimos aos trabalhadores que dependem economicamente dessas atividades.

Segundo De Stefano (2016), os sistemas jurídicos contemporâneos enfrentam o desafio de adaptar suas estruturas regulatórias a formas de trabalho que não se enquadram perfeitamente nas categorias tradicionais

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

de emprego ou trabalho autônomo. Essa situação exige soluções inovadoras capazes de proteger os trabalhadores sem ignorar as especificidades das novas formas de organização produtiva.

Um dos exemplos mais relevantes de regulamentação ocorreu na Espanha, com a aprovação da chamada "Lei dos Riders" em 2021. A legislação estabeleceu a presunção de vínculo empregatício para entregadores que atuam por meio de plataformas digitais, reconhecendo que a gestão algorítmica pode configurar formas de subordinação compatíveis com a relação de emprego. A norma também ampliou a transparência sobre o funcionamento dos algoritmos utilizados pelas empresas (DE STEFANO, 2016).

A experiência espanhola tornou-se referência internacional ao reconhecer que as novas tecnologias não eliminam necessariamente a existência de relações trabalhistas. Pelo contrário, podem criar novas formas de controle e supervisão que exigem proteção jurídica adequada (DE STEFANO, 2016).

Na União Europeia, o debate também avançou significativamente. Em 2021, a Comissão Europeia apresentou proposta de diretiva voltada à melhoria das condições de trabalho em plataformas digitais. Entre os objetivos da proposta está o combate à falsa autonomia e a garantia de maior transparência nos sistemas automatizados de gestão utilizados pelas empresas (DE STEFANO, 2016).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho em plataformas digitais deve ser regulado de forma a garantir condições dignas de trabalho, proteção social adequada e respeito aos direitos fundamentais dos trabalhadores. A instituição destaca que a inovação tecnológica não pode servir como justificativa para a redução das garantias sociais historicamente conquistadas. No Brasil, o debate sobre regulamentação ainda se encontra em processo de construção. Diversos projetos de lei foram apresentados nos últimos anos com o objetivo de disciplinar as atividades desempenhadas por motoristas de aplicativo e entregadores. Entretanto, ainda não existe consenso sobre qual modelo regulatório deve ser adotado.

Parte dos especialistas defende o reconhecimento dos vínculos empregatícios nos casos em que estiverem presentes os elementos caracterizadores da relação de emprego. Outros propõem a criação de uma categoria intermediária, capaz de assegurar direitos básicos sem necessariamente enquadrar os trabalhadores nas categorias tradicionais previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Segundo Krein e Oliveira (2019), qualquer proposta regulatória deve partir do princípio de que a inovação tecnológica não pode resultar na exclusão de trabalhadores dos sistemas de proteção social. Para os autores, a construção de novos modelos de regulação deve buscar equilíbrio entre flexibilidade econômica e garantia de direitos fundamentais.

Outro aspecto relevante refere-se à proteção previdenciária. Muitos trabalhadores de plataformas permanecem sem cobertura adequada em casos de doença, acidente, invalidez ou aposentadoria. A ausência de mecanismos de contribuição estruturados amplia a vulnerabilidade social desses profissionais e transfere ao Estado futuros custos relacionados à proteção social (KREIN; OLIVEIRA, 2019).

A regulamentação também precisa enfrentar questões relacionadas à transparência algorítmica. Os sistemas automatizados utilizados pelas plataformas influenciam diretamente a distribuição de tarefas, a remuneração dos trabalhadores e até mesmo a permanência dos profissionais nas plataformas. Garantir acesso a informações sobre esses mecanismos constitui medida fundamental para assegurar maior equilíbrio nas relações de trabalho (KREIN; OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, as experiências internacionais demonstram que a regulamentação do trabalho em plataformas digitais não representa um obstáculo ao desenvolvimento tecnológico, mas uma condição necessária para garantir que os benefícios da inovação sejam distribuídos de maneira mais justa e socialmente responsável (KREIN; OLIVEIRA, 2019).

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 o fenômeno da uberização das relações de trabalho e discutir a atuação dos mecanismos estatais de proteção ao trabalhador diante das transformações promovidas pela economia de plataformas digitais.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise crítica e a interpretação de conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse método possibilita identificar tendências, divergências teóricas e contribuições relevantes para a compreensão dos fenômenos sociais investigados.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações, documentos institucionais e relatórios produzidos por organismos nacionais e internacionais relacionados às transformações contemporâneas do trabalho, à economia de plataformas, à precarização laboral e à proteção social dos trabalhadores (MINAYO, 2014).

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma compreensão aprofundada dos aspectos sociais, jurídicos e econômicos relacionados à uberização. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados, relações e processos sociais que não podem ser compreendidos apenas por meio de dados quantitativos.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Ricardo Antunes, Ludmila Abílio, Maurício Godinho Delgado, José Dari Krein, Graça Druck, Valdete Souto Severo, Antonio Casimiro Ferreira, Jeremias Prassl, Antonio Aloisi, Valerio De Stefano e outros estudiosos que analisam as novas configurações do trabalho e seus impactos sobre os direitos sociais.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção das obras mais relevantes, interpretação crítica dos conteúdos e organização das informações em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu compreender os principais elementos caracterizadores da uberização, os desafios enfrentados pelos mecanismos de proteção estatal e as perspectivas para a regulamentação das plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a uberização constitui um dos fenômenos mais significativos das transformações contemporâneas do mundo do trabalho. Impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela expansão das plataformas de intermediação de serviços, essa nova forma de organização produtiva tem promovido profundas alterações nas relações laborais, desafiando os modelos tradicionais de proteção jurídica construídos ao longo do século XX.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a uberização ultrapassa a simples inovação tecnológica. Trata-se de um modelo de gestão que reorganiza as relações entre capital e trabalho, transferindo aos trabalhadores parcela significativa dos riscos econômicos da atividade produtiva e reduzindo mecanismos tradicionais de proteção social.

A pesquisa demonstrou que, embora as plataformas digitais frequentemente apresentem seus trabalhadores como autônomos e empreendedores, muitos elementos presentes nessas relações revelam formas de dependência econômica, subordinação algorítmica e controle indireto que desafiam as classificações jurídicas tradicionais. Essa realidade evidencia a necessidade de revisão dos instrumentos normativos utilizados para regular as novas formas de trabalho.

Observou-se também que os mecanismos estatais de proteção ao trabalhador têm enfrentado dificuldades para acompanhar a velocidade das transformações promovidas pela economia digital. A ausência de regulamentações específicas, as divergências jurisprudenciais e as limitações dos sistemas de fiscalização contribuem para a ampliação da vulnerabilidade social dos trabalhadores de plataformas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento da proteção social. Direitos relacionados à previdência, saúde, segurança do trabalho, remuneração mínima e proteção contra desligamentos arbitrários permanecem insuficientemente garantidos para parcela significativa dos trabalhadores inseridos na economia de plataformas.

As experiências internacionais analisadas demonstram que é possível construir mecanismos regulatórios capazes de compatibilizar inovação tecnológica e proteção social. A regulamentação do trabalho em plataformas não deve ser compreendida como obstáculo ao desenvolvimento econômico, mas como instrumento necessário para assegurar condições dignas de trabalho e efetivar os princípios constitucionais relacionados à valorização do trabalho humano.

Conclui-se que a expansão da uberização exige uma atuação mais efetiva do Estado na formulação de políticas públicas, na atualização da legislação trabalhista e na construção de mecanismos regulatórios adequados às novas realidades produtivas. Somente por meio da combinação entre inovação, proteção social e justiça distributiva será possível construir um modelo de desenvolvimento tecnológico compatível com os direitos fundamentais dos trabalhadores.

Por fim, destaca-se que o futuro do trabalho dependerá da capacidade das sociedades contemporâneas de equilibrar os benefícios proporcionados pelas novas tecnologias com a preservação da dignidade humana, da proteção social e dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

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

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Sem maquiagem: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos.** São Paulo: Boitempo, 2014.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização: a era do trabalhador just-in-time?** Estudos Avançados, v. 34, n. 98, 2020. p. 111-126.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

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

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. **O trabalho no século XXI: as relações de trabalho em plataformas digitais.** São Paulo: Dialética, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DE STEFANO, Valerio. **The rise of the "just-in-time workforce": On-demand work, crowdwork and labour protection in the gig-economy.** Geneva: ILO, 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho.** 19. ed. São Paulo: LTr, 2022.

DRUCK, Graça. **A precarização social do trabalho no Brasil.** In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

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

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Véras de. **Os impactos da reforma trabalhista para os trabalhadores.** Cadernos do CEAS, Salvador, n. 248, p. 463-488, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **World Employment and Social Outlook 2021: The role of digital labour platforms in transforming the world of work.** Geneva: ILO, 2021.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

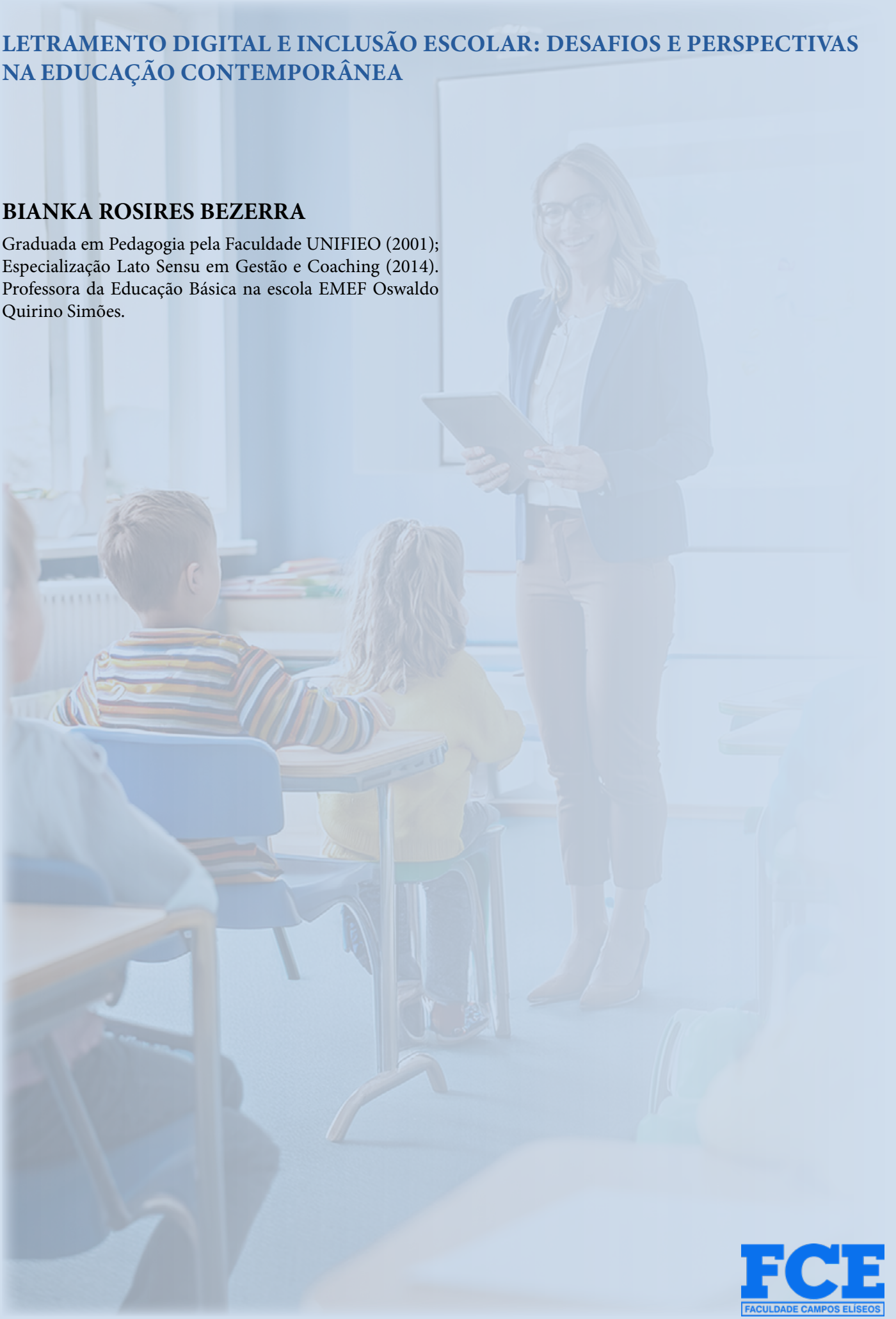
SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma.** Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

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

LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

BIANKA ROSIRES BEZERRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014). Professora da 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

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre letramento digital e inclusão escolar, destacando os principais desafios e perspectivas para a construção de uma educação mais democrática, acessível e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Busca-se compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção da inclusão, favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e ampliar o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que se investigam os obstáculos que ainda dificultam a efetivação desses processos no contexto educacional. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Coscarelli (2016), Freire (1996), Mantoan (2015), Soares (2020), Xavier (2011) e outros autores que discutem as relações entre tecnologia, educação, inclusão e aprendizagem. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais, ao letramento digital e às políticas de inclusão escolar. Os resultados evidenciam que o letramento digital amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece a inclusão educacional, fortalece a autonomia dos estudantes e contribui para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento. As tecnologias digitais oferecem recursos que permitem a personalização da aprendizagem, a adaptação dos conteúdos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas e colaborativas. Além disso, ferramentas de acessibilidade e tecnologias assistivas ampliam as oportunidades de participação dos estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Palavras-chave: Letramento Digital; Inclusão Escolar; Tecnologias Digitais; Educação Contemporânea; Aprendizagem; Inclusão Digital.

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

INTRODUÇÃO

Segundo estudos, a sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana. O desenvolvimento acelerado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) transformou as formas de comunicação, de interação social, de acesso à informação e de produção do conhecimento. Computadores, smartphones, tablets, plataformas digitais, redes sociais e ambientes virtuais passaram a integrar o cotidiano das pessoas, influenciando comportamentos, relações sociais e processos de aprendizagem.

Essas transformações têm provocado mudanças significativas no campo educacional, exigindo que as instituições de ensino repensem suas práticas pedagógicas e desenvolvam estratégias capazes de preparar os estudantes para os desafios da sociedade digital. A escola, historicamente responsável pela transmissão e construção do conhecimento, passa a assumir também o papel de formar indivíduos capazes de utilizar as tecnologias de maneira crítica, ética e responsável.

Nesse contexto, emerge o conceito de letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar recursos tecnológicos para acessar, compreender, avaliar, produzir e compartilhar informações em diferentes ambientes digitais. Segundo Xavier (2011), o letramento digital ultrapassa o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, envolvendo competências relacionadas à interpretação crítica das informações, à comunicação digital e à participação ativa na cultura contemporânea.

A ampliação do conceito de letramento decorre das mudanças ocorridas nas formas de comunicação e produção textual. Conforme Soares (2020), o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas pelos indivíduos em diferentes contextos. Com a expansão dos ambientes digitais, essas práticas passaram a incluir novas linguagens, formatos e formas de interação, exigindo o desenvolvimento de competências específicas relacionadas ao uso das tecnologias.

Ao mesmo tempo em que as tecnologias ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, elas também evidenciam desigualdades sociais e educacionais. Nem todos os estudantes possuem as mesmas condições de acesso aos recursos tecnológicos, à internet ou às oportunidades de desenvolvimento do letramento digital. Essa realidade torna-se ainda mais complexa quando se consideram estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, que frequentemente enfrentam barreiras adicionais relacionadas à acessibilidade e à participação nos ambientes digitais.

Nesse cenário, a Educação Inclusiva assume papel fundamental. Fundamentada no princípio de que todos os estudantes possuem direito à aprendizagem, essa perspectiva busca garantir condições para que a diversidade seja reconhecida e valorizada no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais, de modo que todos os estudantes possam participar efetivamente dos processos educativos.

A relação entre letramento digital e inclusão escolar torna-se particularmente relevante diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para a promoção da acessibilidade e da aprendizagem. Recursos como leitores de tela, softwares ampliadores, audiolivros, legendas automáticas, plataformas adaptadas, aplicativos educacionais e ferramentas de comunicação alternativa ampliam as oportunidades de participação dos estudantes e favorecem a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a personalização da aprendizagem, permitindo que os conteúdos sejam adaptados às necessidades e aos ritmos de cada estudante. Segundo Moran (2015), os recursos tecnológicos favorecem metodologias mais participativas e flexíveis, nas quais os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento. Essa característica torna-se especialmente importante em contextos inclusivos, que demandam estratégias diversificadas para atender à pluralidade presente nas salas de aula.

Os estudos de Lévy (1999) destacam que a cibercultura criou novas formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos. Nesse ambiente, o aprendizado ocorre de maneira colaborativa, dinâmica e interativa, exigindo que os indivíduos desenvolvam competências relacionadas à busca, seleção e interpretação de

informações. Dessa forma, o letramento digital passa a ser considerado uma competência indispensável para a participação plena na sociedade contemporânea.

Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, persistem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, à formação dos professores, às desigualdades sociais e à implementação de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para integrar os recursos tecnológicos aos processos pedagógicos, comprometendo as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre os desafios e as perspectivas relacionados ao letramento digital e à inclusão escolar na educação contemporânea. Compreender essas relações é fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover a equidade, a acessibilidade e a participação de todos os estudantes nos processos educativos. Dessa forma, o presente artigo busca responder ao seguinte questionamento: quais são os principais desafios e perspectivas do letramento digital para a promoção da inclusão escolar na educação contemporânea?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre letramento digital e inclusão escolar, destacando os desafios e as possibilidades para a construção de práticas educativas inclusivas. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos do letramento digital, identificar os desafios relacionados à inclusão digital nas escolas e analisar as contribuições das tecnologias para a promoção da aprendizagem e da inclusão educacional.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em obras e estudos relacionados às tecnologias digitais, ao letramento, à inclusão escolar e aos processos de aprendizagem. A análise dos referenciais teóricos permitiu refletir sobre os impactos das tecnologias na educação e compreender suas potencialidades para a construção de uma escola mais democrática, acessível e inclusiva.

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem promovido profundas transformações nas formas de comunicação, interação social, produção do conhecimento e acesso à informação, modificando significativamente a maneira como os indivíduos aprendem, trabalham e participam da sociedade. Nesse contexto, a educação passou a enfrentar novos desafios relacionados à formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica, ética e responsável em ambientes digitais. Surge, assim, a necessidade de desenvolvimento do letramento digital, entendido como um conjunto de competências que possibilitam aos indivíduos acessar, interpretar, avaliar, produzir e compartilhar informações por meio das tecnologias digitais.

Paralelamente a essas transformações, a Educação Inclusiva consolidou-se como um dos principais paradigmas educacionais contemporâneos, fundamentando-se no princípio da garantia do direito à educação para todos. Essa perspectiva busca assegurar que estudantes com diferentes características, necessidades e potencialidades tenham acesso, participação e aprendizagem em ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a equidade. Nesse cenário, a integração entre letramento digital e inclusão escolar torna-se fundamental para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer a participação dos estudantes na cultura digital.

Entretanto, a pesquisa também aponta desafios significativos relacionados à infraestrutura tecnológica das escolas, às desigualdades de acesso aos recursos digitais, à exclusão tecnológica de grupos socialmente vulneráveis e à necessidade de formação inicial e continuada dos professores. Verificou-se que a simples presença das tecnologias no ambiente escolar não garante sua utilização pedagógica eficaz, sendo necessária a construção de práticas educativas que promovam o uso crítico, reflexivo e significativo dos recursos digitais. Conclui-se que a efetiva integração das tecnologias digitais aos processos educativos exige investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade, infraestrutura tecnológica e políticas públicas voltadas à inclusão digital. Dessa forma, o letramento digital pode contribuir significativamente para a promoção da inclusão escolar, para a redução das desigualdades educacionais e para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade contemporânea.

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

LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para Soares (2020), a compreensão da relação entre letramento digital e educação inclusiva exige a análise de conceitos que se tornaram centrais para os debates educacionais contemporâneos. As transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais alteraram significativamente as formas de comunicação, interação e construção do conhecimento, exigindo da escola novas estratégias para garantir a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos.

O conceito de letramento, segundo Soares (2020), está relacionado ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais e comunicativos. Diferentemente da alfabetização, que se refere à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de maneira funcional e significativa na vida cotidiana. Com a expansão dos ambientes digitais, surgiram novas práticas sociais mediadas pelas tecnologias, ampliando o conceito tradicional de letramento.

Nesse contexto, o letramento digital passou a ser compreendido como a capacidade de acessar, interpretar, produzir, compartilhar e avaliar informações em ambientes tecnológicos. Xavier (2011) destaca que essa competência envolve não apenas o domínio técnico dos recursos digitais, mas também a capacidade crítica de compreender as informações disponíveis na internet, selecionar fontes confiáveis e utilizar as tecnologias de forma ética e responsável.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de informações em diferentes formatos e linguagens. Textos, imagens, vídeos, áudios, hiperlinks e recursos multimodais convivem simultaneamente nos ambientes digitais, exigindo dos indivíduos novas formas de leitura, interpretação e comunicação. Segundo Lévy (1999), a cibercultura promove profundas transformações na produção e disseminação do conhecimento, criando novas possibilidades de aprendizagem colaborativa e participação social.

Paralelamente, a Educação Inclusiva fundamenta-se na defesa do direito de todos os estudantes à educação de qualidade. Essa perspectiva reconhece a diversidade como característica inerente aos ambientes escolares e propõe a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos educandos. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar exige a transformação da escola para que ela seja capaz de acolher todos os estudantes e promover oportunidades reais de aprendizagem.

A articulação entre letramento digital e inclusão escolar revela-se especialmente importante porque as tecnologias digitais podem atuar como instrumentos de acessibilidade, comunicação e construção do conhecimento. Recursos tecnológicos adequados permitem que estudantes com diferentes necessidades educacionais tenham acesso aos conteúdos escolares, ampliando suas possibilidades de participação e aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Além disso, o letramento digital favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao aprenderem a utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica e consciente, os alunos ampliam suas oportunidades de acesso à informação, fortalecem suas habilidades de comunicação e tornam-se mais preparados para atuar na sociedade contemporânea (MANTOAN, 2015).

Portanto, compreender os fundamentos do letramento digital e da educação inclusiva constitui passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento e com a promoção da equidade educacional.

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

DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Kenski (2012), apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, a construção de uma educação inclusiva mediada por recursos tecnológicos ainda enfrenta importantes desafios. A presença das tecnologias na sociedade não garante, por si só, sua utilização pedagógica eficaz ou seu acesso democrático por todos os estudantes.

Um dos principais desafios refere-se à desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Embora o uso da internet e dos dispositivos digitais tenha se ampliado nos últimos anos, muitas famílias ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à conectividade, equipamentos adequados e condições favoráveis para o uso das tecnologias. Essa realidade contribui para a ampliação das desigualdades educacionais e compromete o desenvolvimento do letramento digital (KENSKI, 2012).

Segundo dados de pesquisas educacionais recentes, estudantes em situação de vulnerabilidade social frequentemente possuem menos oportunidades de acesso às tecnologias digitais, o que limita sua participação em atividades mediadas por recursos tecnológicos. Essa exclusão digital pode gerar impactos significativos no desempenho escolar e no desenvolvimento das competências necessárias para a vida contemporânea (KENSKI, 2012).

Outro desafio importante está relacionado à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino. Muitas escolas ainda apresentam limitações quanto à disponibilidade de computadores, acesso à internet de qualidade, equipamentos atualizados e recursos tecnológicos acessíveis. Essas dificuldades comprometem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e limitam o potencial das tecnologias como instrumentos de inclusão (KENSKI, 2012).

A formação docente também constitui um dos principais desafios para a promoção do letramento digital. Muitos professores não tiveram, durante sua formação inicial, oportunidades suficientes para desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias. Como consequência, podem sentir insegurança ou dificuldades para integrar os recursos digitais às práticas de ensino (KENSKI, 2012).

Segundo o autor (2012), a utilização das tecnologias na educação exige mais do que conhecimentos técnicos. É necessário que os educadores compreendam as possibilidades pedagógicas dos recursos digitais e desenvolvam estratégias capazes de transformar as tecnologias em instrumentos efetivos de aprendizagem. Isso exige investimentos contínuos em formação inicial e continuada.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade digital. Embora existam diversas tecnologias assistivas destinadas a promover a inclusão de estudantes com deficiência, nem sempre esses recursos estão disponíveis nas escolas ou são utilizados de forma adequada. A ausência de materiais acessíveis, plataformas adaptadas e recursos de acessibilidade pode dificultar a participação de muitos estudantes nos ambientes digitais de aprendizagem (KENSKI, 2012).

Além disso, a rápida evolução das tecnologias representa um desafio constante para as instituições educacionais. Novas ferramentas, plataformas e linguagens digitais surgem continuamente, exigindo atualização permanente dos profissionais da educação e adaptação das práticas pedagógicas.Questões relacionadas à segurança digital, ao uso ético da informação e ao combate à desinformação também merecem destaque. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, torna-se fundamental desenvolver competências que permitam aos estudantes analisar criticamente os conteúdos encontrados na internet e utilizar as tecnologias de forma responsável (KENSKI, 2012).

Apesar desses desafios, a inclusão digital permanece como elemento essencial para a promoção da inclusão escolar e para a democratização do acesso ao conhecimento. A superação dessas dificuldades exige investimentos em infraestrutura, formação docente, acessibilidade e políticas públicas comprometidas com a equidade educacional (KENSKI, 2012).

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 relação entre letramento digital e inclusão escolar, destacando os desafios e as perspectivas para a promoção de práticas educativas mais inclusivas na educação contemporânea.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo a análise crítica e a sistematização de conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita compreender diferentes abordagens teóricas, identificar tendências de investigação e aprofundar a reflexão sobre fenômenos educacionais relevantes.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao letramento digital, às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), à inclusão escolar e às políticas educacionais voltadas à democratização do acesso ao conhecimento. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos significados, relações e processos envolvidos na utilização das tecnologias digitais em contextos educacionais inclusivos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais e educacionais em sua complexidade, valorizando a análise dos contextos e das experiências humanas.

O referencial teórico foi construído com base nas contribuições de autores como Freire (1996), Lévy (1999), Kenski (2012), Moran (2015), Coscarelli (2016), Soares (2020), Xavier (2011), Mantoan (2015) e outros pesquisadores que discutem a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e 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. Esse procedimento permitiu identificar os principais desafios, possibilidades e contribuições do letramento digital para a promoção da inclusão escolar na educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que o letramento digital constitui uma competência indispensável para a participação dos indivíduos na sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela crescente presença das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida social, desenvolver habilidades relacionadas ao uso crítico, ético e responsável dos recursos tecnológicos tornou-se uma necessidade fundamental para o exercício da cidadania, para o acesso ao conhecimento e para a inclusão social.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que o letramento digital ultrapassa o simples domínio técnico das ferramentas tecnológicas. Trata-se de um processo que envolve a capacidade de acessar, interpretar, selecionar, avaliar, produzir e compartilhar informações em ambientes digitais de maneira consciente e significativa. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas competências deve constituir uma das prioridades da educação contemporânea, especialmente diante das transformações provocadas pela cultura digital.

A pesquisa também demonstrou que as tecnologias digitais possuem grande potencial para favorecer a inclusão escolar. Recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, plataformas digitais adaptadas e metodologias inovadoras ampliam as possibilidades de participação dos estudantes e contribuem para a eliminação de barreiras à aprendizagem. Quando utilizadas de forma planejada e alinhadas aos objetivos pedagógicos, as tecnologias tornam-se importantes instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento.

Entretanto, os estudos analisados também evidenciam a existência de desafios significativos relacionados à efetivação do letramento digital em contextos inclusivos. Questões como a desigualdade de acesso às tecnologias, as limitações da infraestrutura escolar, a falta de recursos acessíveis e a necessidade de formação docente ainda representam obstáculos para a construção de ambientes educacionais plenamente inclusivos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da formação dos professores. A atuação docente desempenha papel decisivo na integração das tecnologias aos processos educativos, exigindo conhe-

cimentos técnicos, pedagógicos e metodológicos que possibilitem a utilização dos recursos digitais de forma significativa. Investir na formação inicial e continuada dos educadores constitui condição essencial para que as tecnologias possam contribuir efetivamente para a aprendizagem e para a inclusão.

Observou-se ainda que a inclusão digital deve ser compreendida como parte integrante da inclusão educacional e social. Garantir acesso às tecnologias não significa apenas disponibilizar equipamentos ou conexão à internet, mas promover condições para que todos os estudantes possam utilizar esses recursos de forma crítica, autônoma e participativa. Dessa forma, a inclusão digital torna-se um importante instrumento de combate às desigualdades e de fortalecimento da cidadania.

Conclui-se que a articulação entre letramento digital e inclusão escolar representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais democrática, acessível e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. A valorização da diversidade, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, o fortalecimento das políticas de inclusão digital e o investimento contínuo na formação docente constituem elementos fundamentais para promover uma educação capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento do letramento digital em uma perspectiva inclusiva não deve ser compreendido apenas como um desafio tecnológico, mas como um compromisso ético, social e educacional. Trata-se de garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades de participar plenamente da cultura digital e de construir conhecimentos que contribuam para sua formação humana, acadêmica e cidadã.

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.** Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

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.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2020.

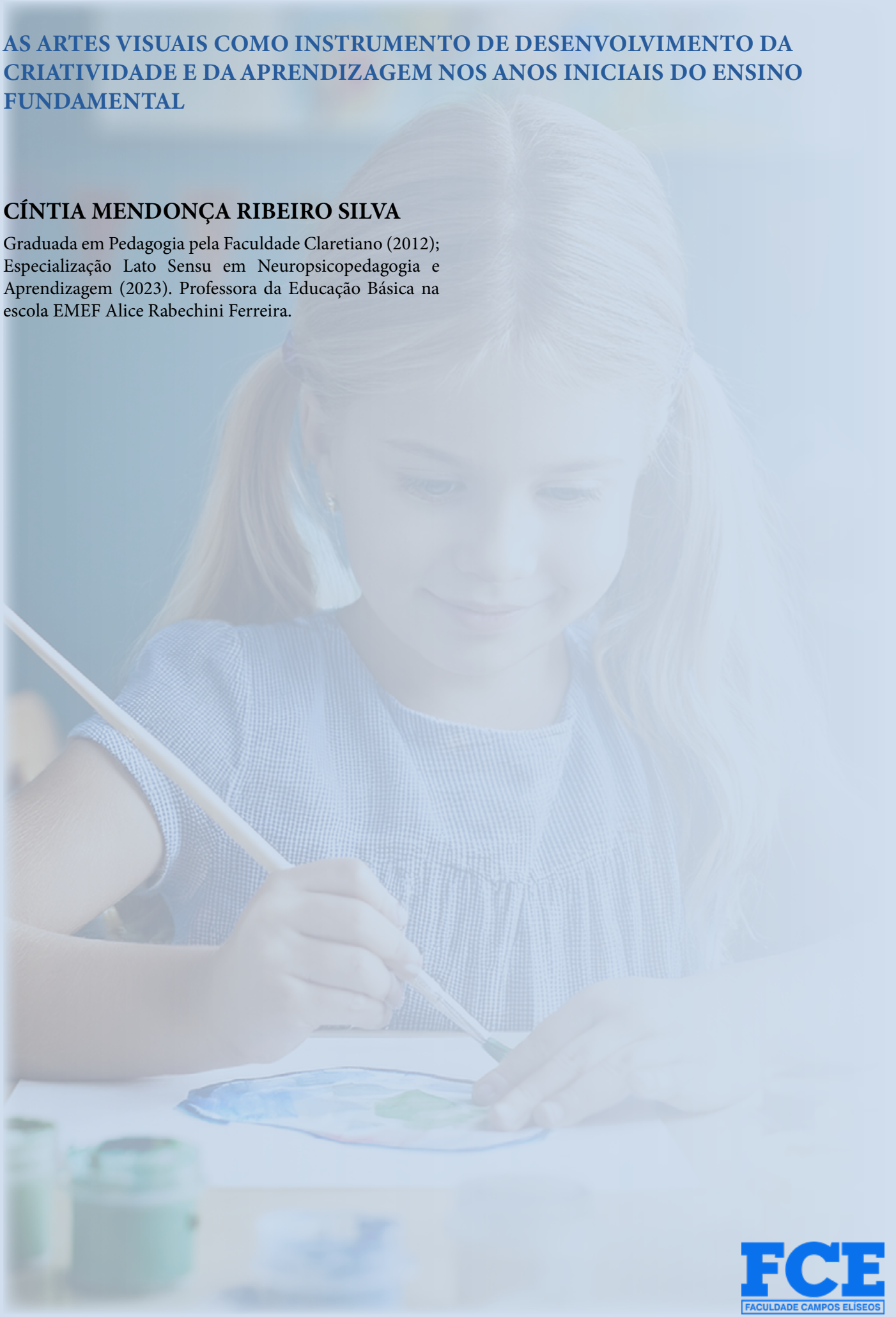
XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Recife: EDUPE, 2011.

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

AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÍNTIA MENDONÇA RIBEIRO SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2012); Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia e Aprendizagem (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 compreender a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando suas contribuições para a formação integral dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Busca ainda refletir sobre os desafios encontrados pelos professores no ensino da arte e apresentar estratégias que favoreçam a valorização das experiências artísticas no contexto escolar. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Barbosa (2012), Pillar (2011), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (1998), Freire (1996), Hernández (2000), Ostrower (2014), entre outros autores que discutem arte, educação, criatividade e desenvolvimento humano. Os resultados demonstram que as Artes Visuais favorecem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da percepção estética, da expressão emocional, da coordenação motora e das habilidades cognitivas. As análises também evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da arte contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa, participativa, interdisciplinar e contextualizada.

Palavras-chave: Artes Visuais; Criatividade; Aprendizagem; Educação; Desenvolvimento Infantil.

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

INTRODUÇÃO

A arte acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, constituindo-se como uma das mais importantes formas de expressão, comunicação e construção cultural.

Desde as pinturas rupestres realizadas pelos povos pré-históricos até as diversas manifestações artísticas contemporâneas, o ser humano utiliza a arte para representar ideias, sentimentos, experiências e visões de mundo. No contexto educacional, as Artes Visuais assumem papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de interpretar a realidade de maneira crítica e reflexiva.

A escola possui importante responsabilidade na promoção do acesso às diferentes formas de conhecimento produzidas pela sociedade. Entre esses conhecimentos, a arte ocupa lugar de destaque por possibilitar experiências que favorecem não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Ao participar de atividades artísticas, as crianças aprendem a observar, criar, interpretar, experimentar e comunicar-se de diferentes maneiras, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Artes Visuais apresentam grande relevância para o desenvolvimento infantil. Nessa etapa da escolarização, as crianças encontram-se em intenso processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O contato com diferentes linguagens artísticas favorece a expressão da criatividade, fortalece a autoestima e contribui para a construção da identidade pessoal e cultural dos estudantes.

Segundo Barbosa (2012), a arte na educação não deve ser compreendida apenas como atividade recreativa ou complementar, mas como uma área de conhecimento capaz de promover reflexões, aprendizagens e desenvolvimento humano. Por meio das Artes Visuais, os estudantes entram em contato com diferentes culturas, ampliam sua percepção estética e desenvolvem habilidades importantes para sua formação integral.

A criatividade representa uma das competências mais estimuladas pelas atividades artísticas. Durante a realização de desenhos, pinturas, colagens e outras produções visuais, as crianças são incentivadas a imaginar, criar soluções, experimentar materiais e desenvolver novas formas de expressão. Essas experiências fortalecem o pensamento criativo e favorecem a autonomia intelectual, aspectos fundamentais para a aprendizagem e para a vida em sociedade.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da percepção visual. As Artes Visuais estimulam a observação, a interpretação e a análise de imagens, contribuindo para que os estudantes compreendam melhor os elementos presentes em seu cotidiano. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações visuais, a capacidade de interpretar imagens torna-se uma habilidade cada vez mais necessária.

Além disso, a arte favorece o desenvolvimento emocional das crianças. Muitas vezes, sentimentos, emoções e experiências difíceis de expressar verbalmente encontram espaço nas produções artísticas. O desenho, a pintura e outras formas de criação visual permitem que os estudantes comuniquem seus pensamentos e sentimentos, fortalecendo o autoconhecimento e a construção da autoestima.

Segundo Vygotsky (1998), a criatividade está presente em todas as atividades humanas e desempenha papel essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor, a imaginação e a criação resultam das experiências vividas pelos indivíduos e das interações estabelecidas com o meio social. Essa compreensão reforça a importância da arte como instrumento capaz de ampliar experiências e favorecer o desenvolvimento infantil.

Apesar de sua relevância, o ensino das Artes Visuais ainda enfrenta desafios no ambiente escolar. Em muitas instituições, a arte é tratada como disciplina secundária, recebendo menor valorização em comparação a outras áreas do conhecimento. A falta de materiais adequados, de espaços apropriados e de formação específica para os professores pode limitar as possibilidades de desenvolvimento das práticas artísticas.

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, destacando sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da

criatividade, da expressão e da participação cultural dos estudantes. Essa valorização reforça a necessidade de ampliar práticas pedagógicas que promovam experiências artísticas significativas dentro do ambiente escolar.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre a importância das Artes Visuais para a educação e compreender de que forma elas podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem. A valorização das experiências artísticas representa um importante caminho para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Este artigo tem como objetivo compreender a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando suas contribuições para a formação dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Busca ainda refletir sobre os desafios presentes no ensino da arte e apresentar possibilidades de atuação pedagógica que valorizem a expressão artística e a criatividade infantil.

As Artes Visuais desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção da criatividade, da sensibilidade, da expressão, da comunicação e da aprendizagem. No contexto educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades artísticas favorecem a ampliação das experiências culturais e estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes. Por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da fotografia, das gravuras e de diferentes formas de expressão visual, as crianças têm a oportunidade de explorar ideias, sentimentos e percepções, construindo conhecimentos de maneira significativa, participativa e contextualizada.

Ao longo da história da educação, as Artes Visuais passaram por importantes transformações, deixando de ser compreendidas apenas como atividades recreativas ou momentos de entretenimento para assumir papel relevante no processo de formação humana. Atualmente, essa área do conhecimento é reconhecida como componente curricular essencial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes. Além disso, possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, promovendo o respeito à diversidade, o reconhecimento das identidades culturais e a ampliação da compreensão sobre o mundo e sobre a sociedade.

As experiências artísticas favorecem a construção de aprendizagens significativas, pois estimulam diferentes áreas do cérebro relacionadas à percepção, memória, atenção, linguagem, coordenação motora, resolução de problemas e pensamento criativo. Durante a realização de atividades visuais, a criança observa, interpreta, cria, experimenta, compara, analisa e desenvolve habilidades importantes para seu crescimento acadêmico e pessoal. Nesse sentido, as Artes Visuais tornam-se um importante recurso pedagógico capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar e promovendo aprendizagens mais dinâmicas e significativas.

A arte permite que a criança expresse sentimentos, emoções, desejos e experiências que muitas vezes não conseguem ser comunicados apenas por meio da linguagem verbal. Por meio das produções artísticas, os estudantes revelam aspectos de sua personalidade, de sua visão de mundo e de suas vivências, fortalecendo sua identidade e desenvolvendo maior confiança em suas capacidades. Dessa forma, as Artes Visuais contribuem não apenas para a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também para o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade da arte de estimular a criatividade. Em uma sociedade marcada por constantes transformações tecnológicas, sociais e culturais, a criatividade tornou-se uma competência fundamental para a resolução de problemas, a inovação e a adaptação às mudanças. As atividades artísticas favorecem o desenvolvimento do pensamento criativo ao incentivar a experimentação, a imaginação e a busca por diferentes formas de expressão e representação da realidade.

Além disso, as Artes Visuais contribuem para a formação do pensamento crítico. Ao entrar em contato com diferentes obras, artistas e manifestações culturais, os estudantes desenvolvem a capacidade de observar, interpretar, analisar e atribuir significados às imagens presentes em seu cotidiano. Essa habilidade torna-se cada vez mais importante em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações visuais por meio das mídias digitais, da publicidade e das redes 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

No ambiente escolar, o ensino das Artes Visuais também favorece a inclusão e a valorização das diferenças. Por meio das atividades artísticas, todos os estudantes podem participar ativamente do processo de aprendizagem, independentemente de suas habilidades acadêmicas ou condições sociais. A arte cria oportunidades para que cada criança expresse suas potencialidades e desenvolva suas capacidades de forma única, respeitando seus interesses e características individuais.

Entretanto, apesar de sua importância para o desenvolvimento humano, o ensino das Artes Visuais ainda enfrenta desafios no contexto educacional. Em muitas instituições escolares, a arte continua sendo vista como atividade secundária em relação a outras disciplinas consideradas prioritárias. A falta de recursos, de espaços adequados e de formação específica para os professores também representa obstáculos para o desenvolvimento de práticas artísticas mais significativas.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as discussões sobre a importância das Artes Visuais na educação e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a expressão e a sensibilidade dos estudantes. Reconhecer a arte como linguagem, conhecimento e forma de compreensão do mundo representa um importante passo para a construção de uma educação mais humanizada, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Conclui-se que o ensino das Artes Visuais representa importante instrumento para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da sensibilidade e do pensamento crítico. Dessa forma, torna-se necessário fortalecer a presença da arte no ambiente escolar, reconhecendo seu potencial educativo e sua importância para a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e transformadora. Investir no ensino das Artes Visuais significa investir na formação de indivíduos capazes de criar, refletir, expressar-se e participar ativamente da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a valorização da cultura, da diversidade e da cidadania.

AS ARTES VISUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

De acordo com estudos, as Artes Visuais ocupam lugar de destaque no desenvolvimento infantil por possibilitarem experiências que estimulam a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a expressão. Desde muito cedo, as crianças utilizam desenhos, pinturas e outras formas de representação visual para explorar o mundo, comunicar ideias e manifestar emoções. Essas experiências constituem importantes instrumentos de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades necessárias para a formação integral do indivíduo (OSTROWER, 2014).

A criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano e está presente em diferentes momentos da vida. Na infância, ela manifesta-se de forma intensa por meio das brincadeiras, da imaginação e das produções artísticas. Quando a criança desenha, pinta ou modela, ela não está apenas reproduzindo imagens, mas construindo interpretações sobre a realidade e desenvolvendo formas próprias de expressão (OSTROWER, 2014).

Segundo o autor (2014), criar é um processo natural do ser humano e representa uma forma de compreender, transformar e interagir com o mundo. A criatividade não está relacionada apenas à produção artística, mas também à capacidade de encontrar soluções para problemas, elaborar ideias e construir conhecimentos. Nesse sentido, as Artes Visuais desempenham papel fundamental no desenvolvimento dessa competência.

As atividades artísticas favorecem a liberdade de expressão e estimulam a experimentação. Durante a realização de trabalhos visuais, a criança faz escolhas, combina materiais, testa possibilidades e desenvolve autonomia em suas produções. Essas experiências fortalecem a confiança em suas capacidades e contribuem para o desenvolvimento do pensamento criativo (OSTROWER, 2014).

Outro aspecto importante refere-se à imaginação. As Artes Visuais permitem que as crianças criem personagens, cenários, histórias e representações baseadas em suas experiências e fantasias. Esse exercício imaginativo favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia as possibilidades de construção do conhecimento (OSTROWER, 2014).

Além da criatividade, as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina. O manuseio de pincéis, lápis, tesouras e diferentes materiais exige movimentos precisos que fortale-

cem habilidades importantes para a escrita e outras atividades escolares. As Artes Visuais também favorecem o desenvolvimento da percepção estética. Ao observar obras de arte, analisar imagens e produzir trabalhos artísticos, os estudantes ampliam sua capacidade de perceber formas, cores, texturas e diferentes elementos visuais presentes em seu cotidiano. Essa habilidade contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis e críticos diante das manifestações culturais (OSTROWER, 2014).

Segundo Hernández (2000), o ensino da arte deve possibilitar experiências que estimulem a investigação, a observação e a interpretação da realidade. A criança não deve ser apenas espectadora das manifestações artísticas, mas participante ativa do processo de criação e construção do conhecimento. Outro benefício importante das Artes Visuais está relacionado à socialização. Muitas atividades artísticas são realizadas de forma coletiva, favorecendo a cooperação, o respeito às diferenças e a troca de experiências entre os estudantes. Esses momentos contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e fortalecem o convívio no ambiente escolar.

Dessa forma, as Artes Visuais constituem importante instrumento para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem. Ao proporcionar experiências significativas de expressão, observação e criação, a arte favorece a formação de estudantes mais autônomos, críticos, sensíveis e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem (HERNÁNDEZ, 2000).

DESAFIOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Embora as Artes Visuais sejam reconhecidas como uma importante área do conhecimento para o desenvolvimento integral dos estudantes, sua implementação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Muitas vezes, a disciplina não recebe a mesma valorização atribuída a componentes curriculares considerados tradicionais, como Língua Portuguesa e Matemática. Essa realidade acaba limitando as possibilidades de desenvolvimento das práticas artísticas e reduzindo as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Um dos principais desafios está relacionado à compreensão equivocada sobre a função da arte na educação. Em muitas escolas, as atividades artísticas ainda são vistas apenas como momentos recreativos ou ocupações destinadas ao preenchimento do tempo escolar. Essa visão reduz o potencial educativo das Artes Visuais e dificulta o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (FERRAZ; FUSARI, 2009). Segundo os autores (2009), o ensino da arte deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimentos, capaz de promover a reflexão, a criatividade e a compreensão da realidade. Quando a arte é reduzida a atividades repetitivas ou meramente decorativas, perde-se grande parte de seu potencial formativo.

Outro desafio refere-se à formação dos professores. Muitos educadores responsáveis pelo ensino das Artes Visuais não possuem formação específica na área, o que pode gerar insegurança na elaboração de atividades e na condução das práticas pedagógicas. A ausência de conhecimentos mais aprofundados sobre história da arte, linguagens visuais e metodologias específicas pode limitar o desenvolvimento de experiências artísticas mais significativas (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A formação continuada apresenta-se como importante alternativa para superar essa realidade. Cursos, oficinas, palestras e estudos voltados para o ensino da arte podem ampliar os conhecimentos dos professores e favorecer a construção de práticas mais criativas e contextualizadas. Investir na formação docente significa fortalecer a qualidade do ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A falta de recursos materiais também representa um desafio significativo. Em muitas instituições escolares, os professores precisam desenvolver atividades artísticas com recursos limitados, enfrentando dificuldades relacionadas à aquisição de tintas, pincéis, papéis, materiais para modelagem e outros instrumentos importantes para a realização das atividades. Essa situação pode restringir as experiências artísticas e comprometer a diversidade de práticas desenvolvidas em sala de aula (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

Além dos recursos materiais, a ausência de espaços adequados para a realização das atividades também interfere no ensino das Artes Visuais. Ambientes pequenos, inadequados ou compartilhados com outras atividades dificultam a organização das experiências artísticas e limitam as possibilidades de exploração criativa por parte dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Outro aspecto importante refere-se ao tempo destinado ao ensino da arte dentro do currículo escolar. Em algumas instituições, a carga horária destinada às Artes Visuais é reduzida, dificultando o desenvolvimento de projetos mais amplos e aprofundados. Muitas vezes, o professor precisa trabalhar diversos conteúdos em um curto espaço de tempo, comprometendo a qualidade das experiências oferecidas aos alunos (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A influência das tecnologias digitais também representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o ensino das Artes Visuais. As crianças convivem diariamente com imagens, vídeos, animações e diferentes recursos tecnológicos que influenciam sua forma de perceber e interpretar o mundo. Diante dessa realidade, torna-se necessário que a escola incorpore essas linguagens ao ensino da arte, utilizando-as de forma crítica e criativa (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Outro desafio está relacionado à valorização da produção artística dos estudantes. Muitas vezes, o resultado final da atividade recebe maior atenção do que o próprio processo criativo desenvolvido pela criança. Essa prática pode gerar comparações inadequadas e limitar a liberdade de expressão dos alunos. É importante compreender que, no ensino da arte, o processo de criação possui valor tão significativo quanto o produto final (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A diversidade cultural presente nas escolas também exige atenção especial dos educadores. As Artes Visuais devem contemplar diferentes manifestações culturais, valorizando as identidades, tradições e experiências dos estudantes. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças. Diante desses desafios, torna-se fundamental fortalecer políticas educacionais que valorizem o ensino da arte, ampliem os investimentos em formação docente e garantam melhores condições para o desenvolvimento das atividades artísticas. A valorização das Artes Visuais representa um importante passo para a construção de uma educação comprometida com a criatividade, a expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2009).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS ARTES VISUAIS

As Artes Visuais oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando trabalhadas de forma planejada e significativa, permitem que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, tornando o processo educativo mais dinâmico e participativo (BARBOSA, 2012).

Uma das práticas mais utilizadas no ensino das Artes Visuais é o desenho. Desde os primeiros anos de vida, o desenho constitui importante forma de expressão infantil, permitindo que as crianças representem suas experiências, ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo. Além de favorecer a criatividade, essa atividade contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da observação e da capacidade de comunicação (BARBOSA, 2012).

A pintura também representa importante recurso pedagógico. Por meio do uso de cores, formas e texturas, os estudantes desenvolvem a sensibilidade estética e ampliam suas possibilidades de expressão. As atividades de pintura estimulam a criatividade e favorecem experiências de experimentação e descoberta, contribuindo para a construção da autonomia e da confiança dos alunos (BARBOSA, 2012).

Outra prática relevante é a colagem, que permite explorar diferentes materiais e desenvolver habilidades relacionadas à organização espacial, criatividade e percepção visual. A utilização de revistas, jornais, tecidos, papéis coloridos e materiais recicláveis amplia as possibilidades de criação e estimula a imaginação dos estudantes (BARBOSA, 2012).

A modelagem com argila, massa de modelar e outros materiais tridimensionais também favorece importantes aprendizagens. Essas atividades fortalecem a coordenação motora, estimulam a percepção tátil e permitem que as crianças explorem formas e volumes de maneira concreta e significativa.

Segundo Barbosa (2012), o ensino da arte deve articular três dimensões fundamentais: a produção artística, a apreciação estética e a contextualização histórica e cultural das obras. Essa proposta, conhecida como Abordagem Triangular, possibilita que os estudantes não apenas produzam arte, mas também desenvolvam a capacidade de observar, interpretar e compreender diferentes manifestações artísticas.

A apreciação de obras de arte constitui importante estratégia pedagógica. Ao observar pinturas, esculturas, fotografias e outras produções visuais, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à interpretação, análise e pensamento crítico. Essas experiências ampliam o repertório cultural e favorecem a compreensão da diversidade artística presente na sociedade. Projetos interdisciplinares também apresentam grande potencial educativo. As Artes Visuais podem ser integradas a diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Essa integração torna a aprendizagem mais significativa e permite que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes conteúdos (BARBOSA, 2012).

As exposições de trabalhos realizados pelos alunos representam outra prática importante. Ao compartilhar suas produções com colegas, professores e familiares, as crianças fortalecem sua autoestima e desenvolvem maior confiança em suas capacidades criativas. Além disso, essas exposições valorizam o processo de aprendizagem e incentivam a participação da comunidade escolar (BARBOSA, 2012).

O uso de tecnologias digitais também amplia as possibilidades do ensino das Artes Visuais. Ferramentas de desenho digital, fotografia, edição de imagens e produção audiovisual permitem explorar novas formas de criação e aproximam as práticas pedagógicas da realidade vivenciada pelos estudantes (BARBOSA, 2012).

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais. Nesse sentido, as atividades artísticas realizadas coletivamente favorecem a troca de conhecimentos, a cooperação e o respeito às diferenças, fortalecendo o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas fundamentadas nas Artes Visuais contribuem significativamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças. Ao estimular a criatividade, a expressão, a observação e a reflexão, a arte torna-se uma poderosa ferramenta educativa, capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e promover uma formação mais humana, crítica e sensível.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como finalidade compreender a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar conhecimentos já produzidos sobre o tema, possibilitando uma compreensão mais ampla das contribuições da arte para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas significativas.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos educacionais e materiais acadêmicos relacionados às Artes Visuais, à criatividade, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer contato direto com produções científicas já elaboradas, favorecendo a construção de análises críticas e reflexivas sobre o objeto investigado.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educacionais, valorizando aspectos relacionados às experiências, percepções, interpretações e significados presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem busca compreender a realidade em sua complexidade, considerando os diferentes fatores que influenciam o desenvolvimento humano e educacional.

O estudo foi fundamentado nas contribuições teóricas de autores que discutem a arte, a educação e o desenvolvimento da criatividade. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se Barbosa (2012), Fer-

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

raz e Fusari (2009), Pillar (2011), Hernández (2000), Ostrower (2014), Vygotsky (1998) e Freire (1996), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre o papel das Artes Visuais na formação humana e na construção do conhecimento.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as Artes Visuais no contexto educacional. Em seguida, procedeu-se à seleção dos materiais mais relevantes para a pesquisa, considerando sua relação direta com os objetivos propostos. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, teorias e práticas relacionadas ao desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem por meio da arte.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas, contemplando aspectos relacionados à importância das Artes Visuais para o desenvolvimento infantil, aos desafios presentes no ensino da arte e às práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens significativas. Essa organização possibilitou a análise das contribuições da arte para a formação integral dos estudantes e para a construção de experiências educativas mais humanizadas.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a valorização das Artes Visuais no ambiente escolar e sobre sua importância para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e do pensamento crítico. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário desenvolver competências relacionadas à criatividade, à expressão e à capacidade de interpretação da realidade.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados permitiram construir uma análise fundamentada sobre a relevância das Artes Visuais na educação, contribuindo para ampliar os debates sobre arte, aprendizagem e desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que as Artes Visuais desempenham papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão, da sensibilidade e da aprendizagem. Mais do que uma disciplina escolar, a arte constitui uma importante linguagem por meio da qual as crianças interpretam o mundo, comunicam sentimentos, desenvolvem habilidades e constroem conhecimentos que influenciam seu crescimento pessoal e acadêmico.

Os estudos analisados demonstraram que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes. Por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e de outras formas de expressão visual, as crianças ampliam sua capacidade de observação, fortalecem a coordenação motora, desenvolvem o pensamento criativo e aprendem a expressar ideias e emoções de maneira significativa.

A pesquisa evidenciou que a criatividade representa uma das principais competências estimuladas pelas Artes Visuais. Em um mundo cada vez mais dinâmico e marcado por constantes mudanças, a capacidade de criar, inovar e encontrar soluções para diferentes situações tornou-se uma habilidade essencial para a vida pessoal, acadêmica e profissional. As atividades artísticas favorecem justamente esse desenvolvimento ao estimular a imaginação, a experimentação e a liberdade de expressão.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à contribuição das Artes Visuais para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes. Ao participar de processos criativos, as crianças desenvolvem maior confiança em suas capacidades, aprendem a valorizar suas produções e percebem-se como sujeitos capazes de criar, transformar e participar ativamente do processo de aprendizagem.

As análises também permitiram compreender que o ensino das Artes Visuais contribui para a formação do pensamento crítico. Ao observar, interpretar e refletir sobre diferentes manifestações artísticas, os estudantes ampliam sua compreensão da realidade e desenvolvem a capacidade de analisar informações, reconhecer diferentes perspectivas e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade.

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

Apesar de sua importância, a pesquisa demonstrou que o ensino da arte ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar. Questões relacionadas à formação docente, à falta de recursos materiais, à limitação de espaços adequados e à desvalorização da disciplina continuam presentes em muitas instituições de ensino. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de investimentos e políticas educacionais que fortaleçam a presença da arte no currículo escolar.

Foi possível observar ainda que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das Artes Visuais favorecem aprendizagens mais significativas e participativas. Atividades que estimulam a criação, a observação, a apreciação artística e a contextualização cultural contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico, prazeroso e conectado às experiências dos estudantes.

Outro ponto importante refere-se à capacidade da arte de promover inclusão e respeito à diversidade. As Artes Visuais oferecem oportunidades para que todos os estudantes participem do processo educativo, valorizando suas singularidades e diferentes formas de expressão. Essa característica fortalece a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos.

Conclui-se que as Artes Visuais constituem uma importante ferramenta educativa capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Sua presença no ambiente escolar favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos criativos, críticos, sensíveis e participativos.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a importância das Artes Visuais na educação e incentive a valorização das experiências artísticas no contexto escolar. Investir na arte significa investir no desenvolvimento humano, na criatividade e na construção de uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

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

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2009.

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.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

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 objetivo deste artigo é buscar compreender as causas que desencadeiam os distúrbios de aprendizagem, considerando aspectos neurológicos, genéticos, biológicos, emocionais, familiares e sociais que podem influenciar o desenvolvimento infantil. Além disso, procura analisar como esses fatores impactam o processo de ensino e aprendizagem, destacando a necessidade de um olhar atento por parte dos profissionais da educação. Compreender a origem e as características desses distúrbios é fundamental para evitar julgamentos equivocados e garantir que a criança receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades. Trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais, este estudo busca reunir conhecimentos relevantes sobre os distúrbios de aprendizagem na Educação Infantil, analisando suas características, desafios e possibilidades de intervenção. A investigação pretende contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para a ampliação das discussões sobre a importância da identificação precoce e do acompanhamento adequado dessas crianças. Conclui-se que os distúrbios de aprendizagem representam um importante desafio para a educação, exigindo ações integradas entre escola, família e profissionais especializados. A identificação precoce, associada à adoção de estratégias pedagógicas adequadas e ao fortalecimento da inclusão escolar, pode minimizar os impactos dessas dificuldades e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Assim, torna-se possível garantir uma educação mais justa, democrática e comprometida com o respeito às diferenças e à valorização das potencialidades de cada estudante.

Palavras-chave: Aprendizagem; Distúrbio de Aprendizagem; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

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

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda os distúrbios de aprendizagem na Educação Infantil, analisando suas principais manifestações, fatores desencadeantes, impactos no desenvolvimento infantil e a importância da identificação precoce no ambiente escolar.

A Educação Infantil representa uma das fases mais importantes da formação humana, pois é nesse período que são construídas as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor da criança. As experiências vivenciadas nessa etapa influenciam diretamente a forma como a criança aprende, interage com o mundo e estabelece relações ao longo de sua trajetória escolar e social.

Nesse contexto, a identificação de dificuldades relacionadas à aprendizagem torna-se fundamental para a promoção de intervenções adequadas e para a garantia do desenvolvimento integral da criança. Muitos educadores se deparam diariamente com alunos que apresentam dificuldades persistentes na atenção, concentração, linguagem oral, memória, coordenação motora, percepção espacial, leitura e escrita.

Contudo, em diversas situações, tais dificuldades são interpretadas apenas como comportamentos transitórios, imaturidade ou falta de interesse pelos estudos, o que pode retardar o reconhecimento de possíveis distúrbios de aprendizagem e comprometer o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança.

Os distúrbios de aprendizagem constituem alterações que afetam a maneira como o cérebro recebe, processa, organiza, armazena e expressa informações. Essas condições podem manifestar-se de diferentes formas e intensidades, interferindo diretamente no desempenho escolar e na construção do conhecimento. Entre os principais distúrbios encontrados no contexto educacional destacam-se a dislexia, a discalculia, e disgrafia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cada um apresentando características específicas que exigem acompanhamento especializado e estratégias pedagógicas diferenciadas.

O estudo também discute a importância da Educação Inclusiva como instrumento de promoção da equidade e do respeito às diferenças no ambiente escolar. Nesse sentido, defende-se que a escola deve estar preparada para acolher a diversidade presente em suas salas de aula, oferecendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as necessidades individuais dos estudantes. A inclusão não deve limitar-se ao acesso da criança à escola regular, mas envolve ações concretas que favoreçam sua participação efetiva, seu desenvolvimento acadêmico e sua integração social.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa refere-se ao papel do professor no processo de identificação e intervenção diante dos distúrbios de aprendizagem. O educador ocupa posição estratégica por acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos e observar comportamentos que podem indicar dificuldades específicas. Dessa forma, sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também a observação, o acolhimento, a adaptação de estratégias pedagógicas e a articulação com outros profissionais e com a família.

Além disso, o trabalho apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem de crianças com distúrbios de aprendizagem. Destacam-se metodologias ativas, atividades lúdicas, jogos educativos, recursos visuais, materiais concretos, tecnologias educacionais e estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Essas práticas contribuem para tornar o ambiente escolar mais acessível, estimulante e inclusivo, promovendo maior participação dos alunos nas atividades propostas.

A pesquisa enfatiza ainda a relevância da parceria entre escola e família no acompanhamento do desenvolvimento infantil. A atuação conjunta dessas instituições possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades da criança e favorece a construção de estratégias que contribuam para seu progresso acadêmico e social. A comunicação constante entre educadores e familiares permite compartilhar informações importantes sobre o comportamento, as dificuldades e os avanços apresentados pela criança, fortalecendo as ações de intervenção e acompanhamento.

Outro ponto discutido refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Diante das constantes transformações no campo educacional e dos avanços científicos relacionados ao desenvolvimento infantil, torna-se indispensável que os professores ampliem seus conhecimentos sobre os distúrbios

de aprendizagem e as práticas inclusivas. A qualificação profissional contribui para a construção de ambientes educacionais mais preparados para atender à diversidade e promover uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, Educação Infantil é reconhecida como uma das etapas mais importantes do processo educacional, pois é nesse período que se estabelecem as bases fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor da criança. As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem influência direta sobre a construção do conhecimento, a formação da personalidade, a autonomia e a capacidade de interação com o meio social. Dessa forma, a qualidade das experiências educacionais oferecidas nessa fase possui impacto significativo no desenvolvimento futuro do indivíduo e em sua trajetória escolar.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, estimulando suas potencialidades e respeitando suas individualidades. Entretanto, nem todas as crianças apresentam o mesmo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Algumas demonstram dificuldades que ultrapassam os desafios normalmente encontrados durante o processo educativo, evidenciando sinais que podem estar relacionados à presença de distúrbios de aprendizagem.

Os distúrbios de aprendizagem são condições que interferem na forma como o cérebro recebe, processa, organiza, armazena e expressa informações, comprometendo habilidades relacionadas à leitura, escrita, linguagem, memória, atenção, raciocínio lógico e resolução de problemas. Essas alterações podem manifestar-se de diferentes formas e intensidades, influenciando significativamente o desempenho acadêmico e as relações sociais da criança. Embora não estejam associadas à falta de inteligência, motivação ou interesse, muitas vezes são interpretadas de maneira equivocada por familiares e educadores, dificultando a identificação e o acompanhamento adequado.

No ambiente escolar, é comum que professores observem comportamentos ou desempenhos que se diferenciam daqueles apresentados pela maioria dos alunos da mesma faixa etária. Dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita, problemas de concentração, esquecimentos frequentes, lentidão na realização de atividades, dificuldades motoras e limitações na compreensão de conteúdos podem representar sinais importantes de que a criança necessita de acompanhamento especializado. Entretanto, nem sempre esses indícios são reconhecidos de forma adequada, sendo frequentemente atribuídos à preguiça, desinteresse, falta de limites ou imaturidade.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender que os distúrbios de aprendizagem representam uma questão que exige atenção especial por parte dos profissionais da educação. O reconhecimento precoce dessas dificuldades pode contribuir significativamente para a implementação de estratégias pedagógicas adequadas e para a redução dos impactos negativos sobre o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança. Quanto mais cedo ocorrer a identificação dos sinais, maiores serão as possibilidades de intervenção e de promoção do sucesso escolar.

A temática dos distúrbios de aprendizagem vem despertando crescente interesse entre pesquisadores, educadores e profissionais da saúde devido ao aumento das discussões sobre inclusão escolar e desenvolvimento infantil. A escola contemporânea é chamada a atender uma diversidade cada vez maior de estudantes, exigindo práticas pedagógicas capazes de contemplar diferentes ritmos, necessidades e formas de aprender. Nesse cenário, compreender as características dos distúrbios de aprendizagem torna-se indispensável para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores.

No cotidiano das escolas, é comum encontrar alunos que demonstram dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, na concentração ou na realização de tarefas simples. Tais situações muitas vezes são atribuídas à falta de interesse, imaturidade ou preguiça, quando, na verdade, podem estar relacionadas a algum tipo de distúrbio de aprendizagem. Essa interpretação equivocada pode gerar consequências significativas para a criança, incluindo sentimentos de incapacidade, baixa autoestima, desmotivação para os estudos e dificuldades de relacionamento com colegas e professores.

Além dos impactos acadêmicos, os distúrbios de aprendizagem podem influenciar diretamente aspectos emocionais e sociais. Crianças que enfrentam dificuldades constantes para acompanhar as atividades escolares frequentemente desenvolvem sentimentos de frustração e insegurança. Em muitos casos, passam a evitar

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

situações que envolvam leitura, escrita ou exposição diante dos colegas, comprometendo sua participação no ambiente escolar e limitando suas oportunidades de desenvolvimento.

A ausência de diagnóstico precoce e o desconhecimento por parte dos professores e familiares podem agravar o quadro, comprometendo o desenvolvimento da criança e prejudicando sua autoestima. Quando não identificadas e acompanhadas adequadamente, essas dificuldades tendem a persistir ao longo da vida escolar, ampliando os desafios enfrentados pelo estudante e aumentando os riscos de fracasso escolar, evasão e problemas emocionais.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre uma questão central para a educação contemporânea: como identificar e intervir diante dos distúrbios de aprendizagem na Educação Infantil? A resposta a essa problemática envolve múltiplos fatores, incluindo a formação dos profissionais da educação, a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o acompanhamento familiar e a atuação de equipes multidisciplinares especializadas.

A resposta a essa questão passa pela formação do professor, pela observação atenta das práticas pedagógicas e pelo diálogo entre os profissionais da escola e a família. Entender que o aluno não é culpado por sua dificuldade é o primeiro passo para uma educação mais inclusiva e empática. O professor deve ser capaz de reconhecer sinais que indiquem possíveis dificuldades, adaptar suas estratégias de ensino e promover experiências que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Além disso, a atuação conjunta entre escola e família constitui um elemento essencial para o sucesso das intervenções. A família representa o primeiro ambiente de socialização da criança e possui informações valiosas sobre seu desenvolvimento, comportamento e dificuldades. Quando existe uma relação de parceria entre escola e responsáveis, torna-se possível construir estratégias mais eficazes para atender às necessidades da criança e favorecer seu desenvolvimento integral. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral apontar os principais distúrbios de aprendizado identificados no ambiente escolar, observando as causas que os desencadeiam e refletindo sobre estratégias pedagógicas que possam minimizar seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos, pretende-se observar as principais dificuldades de aprendizado dos alunos percebidas nas séries iniciais; incentivar a reflexão e a busca de meios que contribuam para criar estratégias pedagógicas voltadas aos distúrbios de aprendizagem; envolver escola e família, promovendo o entendimento sobre o problema e incentivando o reforço do ensino e da aprendizagem dessas crianças; analisar a importância da identificação precoce dos sinais de dificuldades; e discutir a relevância da formação docente para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre os distúrbios de aprendizagem na Educação Infantil, contribuindo para a conscientização de educadores, gestores escolares e familiares acerca da importância da identificação precoce e da intervenção adequada. Espera-se que o estudo contribua para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes, fortalecendo os princípios da inclusão, da equidade e do respeito às diferenças individuais.

Por fim, acredita-se que compreender os distúrbios de aprendizagem e suas implicações no contexto escolar representa um passo importante para a construção de uma educação mais democrática e acessível. Reconhecer que cada criança possui características próprias e formas particulares de aprender é essencial para garantir que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento, aprendizagem e participação na vida escolar e social.

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

CONCEITO DE DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2023), os distúrbios de aprendizagem são condições neurológicas que afetam a capacidade de compreender, processar e reproduzir informações.

Entre os principais distúrbios estão a dislexia, a discalculia e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), que comprometem a concentração e o controle de impulsos. Essas condições não estão relacionadas à falta de inteligência, mas sim à maneira como o cérebro da criança processa determinadas informações. Por isso, é essencial que o professor compreenda essas diferenças para adotar estratégias adequadas e não rotular o aluno como desinteressado.

A Educação Infantil representa a base da vida escolar e o período de maior plasticidade cerebral. É nesta fase que as funções cognitivas, motoras e sociais começam a se consolidar. No entanto, é também o momento em que surgem os primeiros sinais de distúrbios de aprendizagem, muitas vezes confundidos com o ritmo biológico individual de cada criança.

Diferente das dificuldades de aprendizagem (que podem ser passageiras e ligadas a fatores emocionais ou metodológicos), os distúrbios de aprendizagem referem-se a uma disfunção neurológica que afeta a recepção, o processamento e a expressão de informações. Segundo Garcia (1998, p. 31):

Os distúrbios de aprendizagem não são apenas dificuldades que a criança encontra no percurso escolar. Eles representam uma disfunção no sistema nervoso central, afetando a linguagem, a leitura, a escrita ou o raciocínio matemático, independentemente do nível intelectual da criança.

Na Educação Infantil, o foco não deve ser o diagnóstico fechado, mas sim a identificação de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, visto que a criança ainda não iniciou o processo formal de alfabetização acadêmica.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

O educador é a figura central no processo de identificação precoce das dificuldades. Sua observação atenta permite perceber sinais como desatenção constante, inversão de letras, dificuldade de memorização e lentidão nas tarefas. Ao identificar tais comportamentos, o professor deve comunicar à coordenação e à família, encaminhando a criança para avaliação especializada.

Além disso, o professor precisa adaptar suas práticas, oferecendo atividades lúdicas, materiais concretos e métodos diferenciados que estimulem o aprendizado de forma significativa. O uso de jogos, músicas, contação de histórias e atividades motoras são estratégias eficazes na Educação Infantil.

A detecção de sinais de risco antes do Ensino Fundamental é crucial para minimizar impactos futuros. Sinais como atraso na fala, dificuldade em memorizar rimas, falta de coordenação motora fina (pegar no lápis) e problemas de lateralidade podem indicar distúrbios como a Dislexia ou o TDAH. A escola infantil atua como o primeiro observador técnico. Como afirmam Smith e Strick (2001, p. 18):

Quanto mais cedo uma criança com dificuldades for identificada, maior será a probabilidade de ela aprender a compensar suas fraquezas e a manter a autoconfiança. A intervenção precoce pode, muitas vezes, evitar que uma dificuldade de aprendizagem se torne um problema emocional ou comportamental grave.

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

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A atuação conjunta entre escola e família é essencial para o sucesso da criança no processo de ensino e aprendizagem. Ambas as instituições desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento infantil e, quando trabalham de forma integrada, ampliam significativamente as possibilidades de crescimento cognitivo, emocional, social e acadêmico da criança (BRASIL, 1996).

No caso dos alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem, essa parceria torna-se ainda mais importante, uma vez que o acompanhamento contínuo e o compartilhamento de informações favorecem a identificação precoce das dificuldades e a construção de estratégias mais eficazes de intervenção (BRASIL, 1996).

A família constitui o primeiro espaço de convivência e socialização da criança. É no ambiente familiar que se desenvolvem os primeiros vínculos afetivos, hábitos, valores e formas de interação social. Dessa maneira, os responsáveis possuem papel fundamental na observação do desenvolvimento infantil e podem contribuir significativamente para a identificação de comportamentos que indiquem possíveis dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, sinais como atraso na fala, dificuldades de concentração, problemas de memória ou resistência às atividades escolares podem ser percebidos inicialmente pelos familiares (BRASIL, 1996).

A escola, por sua vez, representa um ambiente privilegiado para a observação das habilidades e dificuldades apresentadas pelas crianças durante as atividades pedagógicas e nas relações estabelecidas com colegas e professores. Por acompanhar diariamente o desempenho dos estudantes, o professor possui condições de identificar comportamentos que diferem daqueles normalmente observados em crianças da mesma faixa etária, possibilitando o encaminhamento para avaliações mais específicas quando necessário. A família deve ser orientada sobre como apoiar o processo educativo em casa, sem cobranças excessivas, valorizando os pequenos avanços. É importante que os responsáveis compreendam que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento e que comparações com irmãos, colegas ou outras crianças podem gerar sentimentos de incapacidade e insegurança. O apoio familiar deve estar baseado no incentivo, na compreensão e no reconhecimento das conquistas alcançadas, mesmo quando os avanços parecem pequenos (BRASIL, 1996).

Muitas vezes, os familiares sentem-se inseguros diante das dificuldades apresentadas pela criança, especialmente quando desconhecem as características dos distúrbios de aprendizagem. Nesses casos, a orientação oferecida pela escola torna-se essencial para esclarecer dúvidas, reduzir sentimentos de culpa e promover uma compreensão mais adequada da situação. Quando a família compreende as necessidades da criança, torna-se mais capaz de oferecer suporte emocional e colaborar com as estratégias desenvolvidas pela escola (BRASIL, 1996).

A escola, por sua vez, precisa promover momentos de diálogo e formação, explicando o que são os distúrbios de aprendizagem e como é possível intervir positivamente. Reuniões, palestras, oficinas e encontros com especialistas podem contribuir para aproximar a família da realidade escolar e ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Essas ações fortalecem a relação de confiança entre escola e responsáveis, favorecendo a construção de objetivos comuns voltados ao desenvolvimento da criança. Além disso, a comunicação entre escola e família deve ser contínua e transparente. O compartilhamento de informações sobre o comportamento, o desempenho acadêmico, as dificuldades e os avanços da criança possibilita um acompanhamento mais eficiente e contribui para a tomada de decisões adequadas. Quando professores e familiares mantêm um diálogo constante, torna-se mais fácil identificar necessidades específicas e ajustar estratégias de apoio (BRASIL, 1996).

Outro aspecto relevante refere-se à importância da participação familiar nas atividades escolares. O envolvimento dos pais ou responsáveis na vida acadêmica da criança demonstra interesse por sua aprendizagem e fortalece sua motivação para aprender. Estudos apontam que crianças cujas famílias acompanham regularmente sua trajetória escolar tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior autoestima e melhor adaptação ao ambiente educacional. No contexto dos distúrbios de aprendizagem, a parceria entre escola e família também favorece a continuidade das intervenções fora do ambiente escolar. Muitas estratégias utilizadas pelos professores podem ser reforçadas em casa por meio de atividades simples, brincadeiras educativas, estímulos à leitura e acompanhamento das tarefas propostas. Essa continuidade amplia as oportunidades de

aprendizagem e fortalece o desenvolvimento das habilidades que apresentam maior comprometimento (BRASIL, 1996).

É importante destacar que a relação entre escola e família deve ser construída com base no respeito mútuo e na cooperação. Nem a escola pode transferir toda a responsabilidade pela aprendizagem para a família, nem os responsáveis podem atribuir exclusivamente à instituição escolar a tarefa de solucionar as dificuldades apresentadas pela criança. O sucesso das intervenções depende do compromisso compartilhado entre todos os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a parceria entre escola e família configura-se como um dos pilares fundamentais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Quando ambas atuam de maneira colaborativa, criando uma rede de apoio em torno da criança, tornam-se maiores as possibilidades de superar dificuldades, fortalecer potencialidades e garantir uma trajetória escolar mais positiva, inclusiva e significativa. Essa união contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação integral da criança, favorecendo seu desenvolvimento emocional, social e humano (BRASIL, 1996).

PRINCIPAIS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os distúrbios de aprendizagem apresentam diferentes características e manifestações, podendo afetar áreas específicas do desenvolvimento infantil. Embora cada criança apresente um ritmo próprio de aprendizagem, existem situações em que determinadas dificuldades persistem mesmo diante de estímulos adequados, exigindo atenção especializada (ABD, 2023),

Entre os distúrbios mais conhecidos destaca-se a dislexia, considerada uma alteração neurobiológica que interfere principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Crianças com dislexia podem apresentar dificuldades para reconhecer letras, identificar sons, formar palavras e compreender textos. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2023), a condição não está relacionada à inteligência, mas sim à forma como o cérebro processa as informações linguísticas.

Outro transtorno frequentemente observado é a discalculia, caracterizada por dificuldades significativas relacionadas ao raciocínio matemático. A criança pode apresentar problemas para compreender quantidades, reconhecer números, realizar operações simples e desenvolver conceitos matemáticos básicos. Essas dificuldades podem interferir no desempenho escolar e gerar insegurança diante das atividades que envolvem cálculos (ABD, 2023).

A disgrafia também merece destaque por afetar a escrita manual. Crianças com esse transtorno apresentam dificuldades motoras que comprometem a organização gráfica da escrita, tornando-a lenta, irregular e, muitas vezes, ilegível. Em diversos casos, a disgrafia está associada a dificuldades de coordenação motora fina e orientação espacial (ABD, 2023).

Outro quadro bastante discutido na atualidade é o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, o transtorno pode dificultar a permanência da criança em atividades que exigem concentração prolongada. No ambiente escolar, isso pode resultar em dificuldades acadêmicas e problemas de relacionamento com colegas e professores (ABD, 2023).

O reconhecimento dessas condições é fundamental para que a escola possa desenvolver estratégias adequadas de intervenção. Quanto mais cedo ocorrer a identificação dos sinais, maiores serão as possibilidades de minimizar impactos negativos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (ABD, 2023).

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

A Educação Inclusiva representa um modelo educacional baseado na valorização das diferenças e no respeito às particularidades de cada estudante. Seu principal objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais (MANTOAN, 2003).

Historicamente, pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem foram excluídas dos sistemas educacionais regulares. Durante muitos anos, predominou uma visão segregadora que afastava esses indivíduos do convívio social e escolar. Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e cidadania, surgiram movimentos que passaram a defender a inclusão como princípio fundamental da educação (MANTOAN, 2003).

Segundo o autor (2003), a inclusão implica uma transformação profunda da escola, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na organização institucional. A autora destaca que não basta apenas matricular o aluno na escola regular; é necessário garantir condições efetivas para sua participação e aprendizagem. No caso das crianças com distúrbios de aprendizagem, a inclusão envolve o reconhecimento de suas necessidades específicas e a adoção de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento. Isso inclui adaptações curriculares, flexibilização das atividades, utilização de recursos pedagógicos diferenciados e acompanhamento individualizado quando necessário (MANTOAN, 2003).

A escola inclusiva compreende que as diferenças fazem parte da condição humana e que todos os alunos possuem potencialidades capazes de ser desenvolvidas. Dessa forma, o foco deixa de estar nas limitações e passa a valorizar as capacidades e possibilidades de cada criança (MANTOAN, 2003).

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE

A identificação precoce dos distúrbios de aprendizagem constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso das intervenções educacionais. Quanto mais cedo forem observados os sinais de dificuldade, maiores serão as possibilidades de oferecer apoio adequado e prevenir problemas futuros (SMITH; STRICK, 2001).

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel essencial nesse processo, pois acompanha diariamente o desenvolvimento das crianças e pode identificar comportamentos que diferem do esperado para determinada faixa etária. Dificuldades persistentes na linguagem, na memória, na coordenação motora ou na atenção podem indicar a necessidade de uma avaliação mais detalhada (SMITH; STRICK, 2001).

Os autores destacam que a intervenção precoce favorece o desenvolvimento das habilidades da criança e reduz o risco de comprometimentos emocionais decorrentes do fracasso escolar. Muitas vezes, alunos que não recebem apoio adequado desenvolvem sentimentos de incapacidade, baixa autoestima e desmotivação para aprender (SMITH; STRICK, 2001).

A identificação precoce também permite o encaminhamento para profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos, neurologistas e fonoaudiólogos, possibilitando uma avaliação multidisciplinar e a definição de estratégias de acompanhamento mais eficazes (SMITH; STRICK, 2001).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

O trabalho pedagógico com crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem deve ser pautado na flexibilidade, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades individuais. Cada aluno possui características próprias e necessita de estratégias que atendam às suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

O uso de atividades lúdicas constitui uma das principais ferramentas da Educação Infantil. Jogos, brincadeiras, músicas, histórias e atividades motoras estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa (BRASIL, 2008).

Os recursos visuais também desempenham papel importante, especialmente para crianças que apresentam dificuldades de compreensão verbal. Figuras, cartões ilustrativos, painéis e organizadores gráficos auxiliam na assimilação dos conteúdos e facilitam a comunicação. Outra estratégia relevante consiste na utilização

de materiais concretos, permitindo que a criança manipule objetos e estabeleça relações entre conceitos abstratos e situações reais. Essa abordagem favorece principalmente o desenvolvimento das habilidades matemáticas e da linguagem (BRASIL, 2008).

O planejamento pedagógico deve considerar as necessidades individuais dos alunos, oferecendo diferentes possibilidades de participação nas atividades. A avaliação também deve ser flexível, valorizando os avanços alcançados por cada criança e respeitando seu ritmo de desenvolvimento (BRASIL, 2008).

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada dos professores é um elemento indispensável para a construção de práticas educacionais inclusivas. O constante aprimoramento profissional permite que os educadores compreendam melhor os distúrbios de aprendizagem e desenvolvam estratégias adequadas para atender às necessidades dos estudantes (ORRÚ, 2007).

A rápida evolução dos conhecimentos científicos relacionados ao desenvolvimento infantil exige atualização permanente por parte dos profissionais da educação. Cursos, seminários, palestras e grupos de estudo contribuem para ampliar conhecimentos e fortalecer a atuação docente (ORRÚ, 2007).

Além da aquisição de conhecimentos teóricos, a formação continuada possibilita momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. A troca de experiências entre professores favorece a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar. Dessa forma, investir na qualificação dos educadores significa investir diretamente na qualidade da educação oferecida às crianças, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos, acolhedores e capazes de promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos (ORRÚ, 2007).

RESULTADOS ESPERADOS

A presente pesquisa parte da compreensão de que os distúrbios de aprendizagem representam uma realidade cada vez mais presente no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, fase em que ocorrem importantes processos de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Diante disso, espera-se que este estudo contribua para ampliar a compreensão acerca das características desses distúrbios, favorecendo a identificação precoce dos sinais apresentados pelas crianças e promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Espera-se que os resultados obtidos evidenciam a importância da atuação do professor como agente fundamental no reconhecimento das dificuldades de aprendizagem. Por estar em contato diário com os alunos, o educador possui condições privilegiadas para observar comportamentos, habilidades e limitações que podem indicar a presença de algum transtorno ou distúrbio. Dessa forma, acredita-se que a pesquisa contribuirá para fortalecer a percepção da necessidade de uma observação contínua e qualificada do desenvolvimento infantil.

Outro resultado esperado refere-se à valorização da formação continuada dos profissionais da educação. Espera-se demonstrar que professores capacitados possuem maiores condições de desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, favorecendo sua participação nas atividades escolares e contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo. A formação permanente permite que o educador compreenda melhor as especificidades dos distúrbios de aprendizagem e desenvolva estratégias que atendam às diferenças presentes em sala de aula.

A pesquisa também busca evidenciar a importância da parceria entre escola e família no acompanhamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Espera-se que os resultados apontem que a comunicação constante entre professores, gestores escolares e familiares favorece a identificação precoce dos sinais de alerta, possibilitando encaminhamentos adequados para avaliação e acompanhamento especializado. Além disso, a participação ativa da família tende a fortalecer o desenvolvimento da criança e ampliar as possibilidades de sucesso escolar.

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

Outro aspecto que se espera destacar é a relevância da intervenção precoce. Quando os sinais de dificuldades são identificados nos primeiros anos da Educação Infantil, torna-se possível implementar estratégias pedagógicas e terapêuticas que minimizem os impactos dos distúrbios no processo de aprendizagem. A literatura consultada indica que intervenções realizadas precocemente contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, reduzindo possíveis prejuízos futuros.

Espera-se ainda demonstrar que a utilização de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos diversificados favorece significativamente a aprendizagem das crianças com distúrbios de aprendizagem. Atividades lúdicas, jogos educativos, materiais concretos, recursos visuais e tecnologias educacionais podem tornar o ensino mais acessível e significativo, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

No contexto da Educação Inclusiva, espera-se que a pesquisa reforce a necessidade de construção de ambientes escolares acolhedores, capazes de promover a participação efetiva de todos os alunos. A inclusão não deve ser entendida apenas como o acesso à escola regular, mas como a garantia de condições adequadas para que cada criança desenvolva plenamente suas potencialidades. Nesse sentido, espera-se que o estudo contribua para ampliar a conscientização sobre a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade no ambiente educacional.

Parte-se da hipótese de que os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a diferentes fatores que envolvem o desenvolvimento da memória, da atenção e da linguagem, interferindo diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Esses fatores podem manifestar-se de maneiras distintas em cada criança, exigindo intervenções individualizadas e acompanhamento contínuo.

Espera-se que, ao compreender a natureza desses distúrbios, professores e gestores escolares desenvolvam práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo uma aprendizagem significativa e respeitosa às diferenças individuais. Além disso, espera-se contribuir para a redução de preconceitos e interpretações equivocadas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, evitando que crianças sejam rotuladas como desinteressadas, preguiçosas ou incapazes.

Por fim, espera-se que este estudo sirva como fonte de reflexão para educadores, familiares e profissionais da área da educação, incentivando a adoção de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Acredita-se que uma escola comprometida com a inclusão, o acolhimento e a valorização das potencialidades individuais é capaz de transformar trajetórias educacionais e promover oportunidades mais justas para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios de aprendizagem representam um dos desafios mais significativos enfrentados pela educação contemporânea, especialmente na Educação Infantil, período em que as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor estão sendo construídas. A identificação e a compreensão dessas dificuldades tornam-se fundamentais para garantir que as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e compatíveis com suas necessidades individuais.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que os distúrbios de aprendizagem não estão relacionados à falta de inteligência, interesse ou capacidade dos alunos, mas sim a alterações específicas que interferem na maneira como determinadas informações são recebidas, processadas e expressas. Dessa forma, torna-se inadequado atribuir as dificuldades apresentadas pelas crianças à preguiça, ao desinteresse ou à falta de esforço, uma vez que tais comportamentos podem ocultar necessidades educacionais que exigem atenção especializada.

A pesquisa evidenciou que a Educação Infantil desempenha papel fundamental na identificação precoce dos sinais de alerta relacionados aos distúrbios de aprendizagem. Por estar inserido diariamente no contexto escolar, o professor possui condições privilegiadas para observar comportamentos, habilidades e dificuldades apresentadas pelas crianças durante as atividades pedagógicas e momentos de interação social. Essa observação cuidadosa pode contribuir significativamente para encaminhamentos adequados e intervenções mais eficazes.

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

Outro aspecto importante observado refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. O conhecimento acerca dos diferentes distúrbios de aprendizagem possibilita ao educador desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às necessidades dos estudantes. Além disso, a formação permanente favorece a reflexão sobre a prática docente e amplia as possibilidades de construção de estratégias que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo também demonstrou a relevância da parceria entre escola e família. A participação ativa dos responsáveis no acompanhamento escolar contribui para a identificação precoce das dificuldades e fortalece as ações desenvolvidas pelos professores. Quando existe diálogo constante entre escola e família, as intervenções tornam-se mais coerentes e eficazes, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, emocional e social da criança.

Observou-se ainda que a utilização de metodologias diferenciadas, recursos lúdicos e práticas pedagógicas inclusivas pode contribuir significativamente para minimizar os impactos dos distúrbios de aprendizagem. Atividades que valorizam a participação, a criatividade e o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento possibilitam experiências mais significativas e favorecem a construção do conhecimento de forma prazerosa e efetiva.

A Educação Inclusiva surge como um importante caminho para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Nesse contexto, a escola deve assumir o compromisso de respeitar as diferenças, promover a equidade e criar condições para que cada estudante desenvolva plenamente suas potencialidades. Isso exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também mudanças de atitudes, concepções e práticas institucionais.

É importante destacar que a intervenção precoce constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso das ações voltadas às crianças com distúrbios de aprendizagem. Quanto mais cedo as dificuldades forem identificadas, maiores serão as possibilidades de desenvolver estratégias capazes de reduzir seus impactos sobre o processo educacional e sobre a autoestima da criança. Dessa forma, a atuação integrada entre educadores, familiares e profissionais especializados torna-se indispensável para a promoção do desenvolvimento infantil.

Conclui-se que o enfrentamento dos desafios relacionados aos distúrbios de aprendizagem requer um esforço coletivo envolvendo escola, família, profissionais da saúde e sociedade. O reconhecimento das diferenças individuais e a valorização das potencialidades de cada criança devem orientar as práticas educacionais, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com o sucesso de todos os estudantes.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre os distúrbios de aprendizagem na Educação Infantil, incentivando novas pesquisas e reflexões sobre o tema. A compreensão dessas questões é essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a garantia do direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento integral e sua participação plena na sociedade

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.

_____. **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.

DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

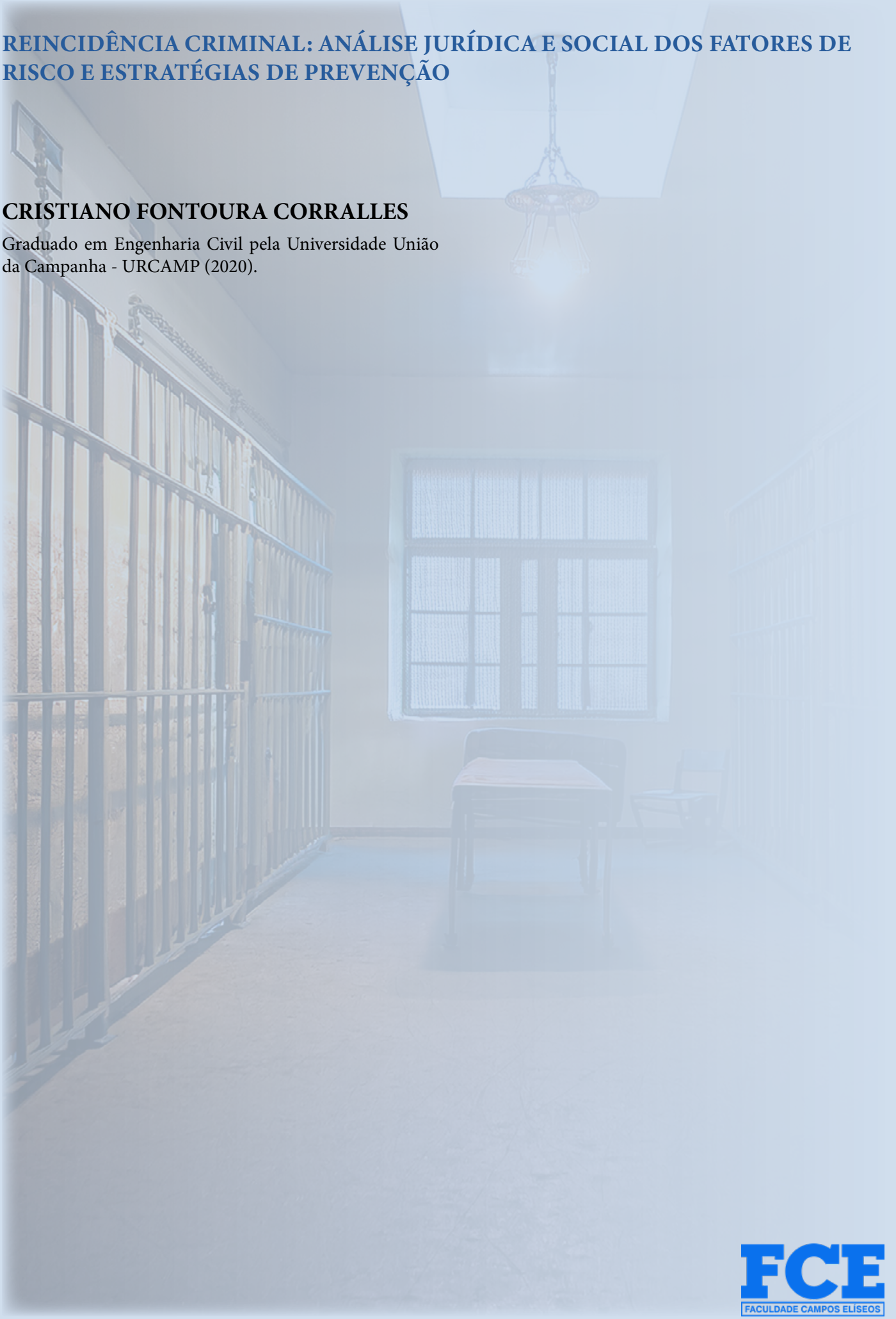
ORRÚ, S. E. **O professor e o autismo: compreender e ensinar crianças com autismo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

REINCIDÊNCIA CRIMINAL: ANÁLISE JURÍDICA E SOCIAL DOS FATORES DE RISCO E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO



CRISTIANO FONTOURA CORRALLES
Graduado em Engenharia Civil pela Universidade União da Campanha - URCAMP (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

RESUMO

Este trabalho investiga a reincidência criminal no Brasil, analisando os principais elementos que favorecem sua ocorrência e as possíveis medidas para minimizar esse problema. A partir de uma análise de literatura jurídica e de relatórios sobre o sistema carcerário nacional, o estudo revelou que as condições inadequadas nas prisões, a falta de políticas públicas eficientes de reintegração, o preconceito social enfrentado pelos ex-detentos e a escassez de oportunidades de emprego são fatores cruciais que contribuem para a continuidade da reincidência. O objetivo central é explorar esses aspectos sob as perspectivas jurídica e social, sugerindo intervenções que facilitem a reintegração dos indivíduos que cumpriram penas. Entre as propostas apresentadas, destacam-se o fortalecimento de programas educacionais e de capacitação profissional dentro das instituições prisionais, além do suporte psicossocial após a libertação. A abordagem metodológica adotada foi a revisão bibliográfica, com base em fontes acadêmicas e informações governamentais para sustentar as análises. O estudo conclui que, para efetivamente reduzir a reincidência criminal, é fundamental uma colaboração entre o Estado e a sociedade civil, com foco na criação de políticas públicas que promovam a inclusão e reabilitação social.

Palavras-chave: Reincidência Criminal; Reinserção Social; Sistema Carcerário; Fatores de Risco; Políticas Públicas.

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

INTRODUÇÃO

A reincidência no crime é um fenômeno multifacetado que representa um desafio não apenas para o sistema judiciário, mas para a sociedade em geral.

No Brasil, essa situação se evidência devido à alta taxa de retorno à criminalidade, que demonstra uma deficiência nas estruturas de reintegração social dos indivíduos que experienciam o sistema prisional. Assim, este estudo se propõe a investigar de maneira detalhada os fatores-chave que contribuem para essa reincidência e a explorar soluções que possam ajudar a mitigá-la, visando fortalecer a prevenção ao delito e promover uma justiça mais eficiente.

A reincidência criminal está inserida em um debate amplo sobre a eficácia do sistema penitenciário no Brasil. De acordo com especialistas, um dos principais desafios é a falha das prisões em exercerem a função de reintegração social.

Muitos detentos se deparam, dentro das prisões, com condições que favorecem a continuidade de comportamentos delinquentes, como a superlotação, a ausência de programas educacionais e a influência das facções criminosas nas unidades prisionais.

Esse contexto suscita a questão que orienta esta pesquisa: segundo a literatura e os especialistas, quais são os principais fatores que contribuem para a reincidência criminal no Brasil, e que soluções podem ser implementadas para lidar com essa questão?

A partir dessa questão, é possível perceber que vários elementos colaboram para a reincidência. Dentre eles, merecem destaque as condições deficitárias do sistema carcerário, a falta de políticas públicas voltadas para a reintegração social, o preconceito que os ex-detentos enfrentam e a escassez de oportunidades no mercado de trabalho.

Ademais, a conexão dos prisioneiros com organizações criminosas durante o cumprimento da pena também agrava a situação, perpetuando um ciclo vicioso que dificulta a reintegração. Portanto, uma solução para esse desafio envolve a reestruturação das políticas de reintegração e a expansão de programas educacionais e de capacitação, tanto dentro quanto fora das prisões.

A importância desta investigação reside na capacidade de aprofundar a compreensão sobre a reincidência criminal e suas consequências para a segurança pública e para a sociedade brasileira. Esse fenômeno não impacta apenas o sistema de justiça penal, mas abrange toda a coletividade, pois mantém o ciclo de violência e criminalidade.

Portanto, analisar os fatores que a impulsionam e sugerir soluções viáveis é fundamental para a criação de um sistema mais justo e eficaz. No contexto acadêmico, este trabalho tem a intenção de enriquecer a literatura existente sobre o tema, apresentando uma abordagem crítica e embasada sobre a função do sistema prisional e das políticas de reintegração social.

Este estudo tem como propósito principal examinar, à luz da teoria, os fatores mais significativos que contribuem para a reincidência criminosa no Brasil, além de discutir possíveis estratégias para lidar com essa questão.

Especificamente, busca-se expor o conceito e as particularidades da reincidência criminal, investigar estatísticas relacionadas ao fenômeno no país, reconhecer os motivos subjacentes e debater as soluções que podem ser adotadas para minimizar as taxas de reincidência.

A abordagem utilizada para conduzir esta pesquisa foi a revisão de literatura, ancorada em obras doutrinárias e em investigações realizadas por especialistas na área. O estudo se baseia em fontes acadêmicas, incluindo livros, artigos científicos e relatórios de instituições que investigam a reincidência criminal no Brasil.

Ademais, foram levados em conta dados estatísticos sobre reincidência, obtidos de entidades governamentais, para enriquecer a discussão teórica com informações recentes e pertinentes.

Este estudo revela que a reincidência criminal é uma questão complexa que demanda uma abordagem multissetorial para ser solucionada. A apresentação de estratégias preventivas, juntamente com uma análise crítica da ineficácia do sistema prisional em reabilitar os condenados, visa destacar opções eficazes para diminuir os índices de reincidência e fomentar uma sociedade mais segura e equitativa.

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

REINCIDÊNCIA CRIMINAL

A reincidência no crime é um termo legal, relacionado ao direito penal, que diz respeito à realização de atos ilícitos por uma pessoa que já foi condenada por um crime anteriormente com a decisão final (ABBADIE; ARÃO; MATTOS, 2021).

A reincidência está contemplada no Código Penal do Brasil, o qual estabelece as consequências jurídicas para indivíduos que, após serem condenados por um crime, cometem novas transgressões. Esse conceito parte da premissa de que a pessoa já passou pelo sistema punitivo, mas mesmo assim decide voltar a agir de maneira delituosa, evidenciando uma desconsideração pelas normas sociais e legais (PEDRO, 2022).

De acordo com o artigo 63 do Código Penal do Brasil, a reincidência ocorre quando uma pessoa comete um novo delito após a decisão judicial que a condenou por um crime anterior já ter se tornado definitiva, seja no Brasil ou no exterior.

Conforme Rafaela Barros Silva (2022), a teoria penal classifica a reincidência em duas categorias principais: a específica e a genérica. A reincidência específica acontece quando a pessoa comete um novo crime que pertence à mesma categoria do que já praticou, indicando uma inclinação a repetir o mesmo tipo de ofensa. Por outro lado, a reincidência genérica, também conhecida como heterogênea, ocorre quando os delitos cometidos pertencem a diferentes naturezas, refletindo uma tendência a diversas formas de infrações.

A diferença entre os tipos de reincidência é importante, pois pode afetar a imposição de penas e a concessão de benefícios legais. Por exemplo, a Lei de Crimes Hediondos (Lei nº 8.072/90) define normas distintas para a mudança de regime de cumprimento de pena, considerando a reincidência específica como mais severa do que a genérica.

Uma distinção relevante diz respeito à reincidência real e à ficta. A reincidência real se caracteriza quando um indivíduo pratica um novo crime após já ter cumprido a pena por uma infração anterior. Em contrapartida, a reincidência ficta se configura quando uma pessoa comete um novo delito após ser judicialmente condenada por um crime anterior, mas ainda não ter cumprido sua pena.

A reincidência criminal pode ser examinada sob diversas óticas, tanto criminológica quanto jurídica. Segundo Pâmela Gonçalves Carvalho (2022), sob a abordagem criminológica, a reincidência é investigada para identificar os motivos e influências que fazem com que uma pessoa reforce comportamentos delituosos. Já no âmbito jurídico, a reincidência é considerada uma circunstância que agrava a punição, conforme estabelecido no artigo 61, inciso I, do Código Penal.

Vale destacar que a reincidência é isenta de aplicação em relação a crimes políticos e crimes militares típicos, conforme estabelecido no artigo 64, inciso II, do Código Penal (BRASIL, 1940). Além disso, a Lei de Contravenções Penais, em seu artigo 7º, define que a reincidência acontece quando uma pessoa comete uma contravenção penal depois de ter sido condenada de forma definitiva por um crime ou por outra contravenção penal no Brasil (BRASIL, 1984).

ANÁLISE NACIONAL DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL

O exame da reincidência criminal no Brasil está intimamente relacionado ao aumento da população carcerária, que tem mostrado um crescimento significativo nas últimas décadas. Atualmente, o país ocupa o terceiro lugar no mundo em número de presos, com mais de 700 mil indivíduos encarcerados, conforme dados recentes de 2022.

Essa elevação, conforme destacado no estudo que fundamenta esta análise, é determinada tanto pelo crescimento da população em geral quanto pela intensificação das políticas de aumento do encarceramento no país. Contudo, a expansão do sistema prisional brasileiro não tem se alinhado adequadamente às condições de infraestrutura e aos programas de reintegração social, gerando um quadro de superlotação e baixa eficácia na ressocialização dos apenados.

Entre 2002 e 2018, a população carcerária quase triplicou, saltando de aproximadamente 232 mil para mais de 744 mil presos, refletindo uma tendência de encarceramento em larga escala. Embora essa elevação na quantidade de detentos possa ser parcialmente atribuída ao crescimento da capacidade das instituições penitenciárias causou um colapso no sistema.

Além disso, mesmo com o aumento da população carcerária, as taxas de crimes violentos, como os homicídios, apresentaram uma tendência de estabilização ou, em alguns casos, de redução. Isso indica que o crescimento do número de encarcerados não está necessariamente relacionado a um aumento na segurança pública, mas sim a uma política de endurecimento das leis que resulta em mais prisões, incluindo aquelas por delitos menos sérios.

Os índices gerais de reincidência no Brasil, com base em dados obtidos entre 2010 e 2021, são alarmantes. Dependendo do critério considerado, entre 37,6% e 42,5% dos indivíduos que cumpriram pena retornam ao sistema carcerário em algum momento.

Essa elevada taxa de reincidência revela que o sistema prisional brasileiro não está conseguindo desempenhar sua função de reintegração social de maneira eficaz, e muitos ex-detentos enfrentam desafios expressivos para se readaptar à sociedade, levando a um ciclo de retorno à prisão. As estatísticas indicam que a reincidência é mais comum nos primeiros meses após a saída, com quase 30% dos reincidentes voltando ao sistema penitenciário no decorrer do primeiro mês (BRASIL, 2022).

Os fatores que afetam a reincidência no Brasil são diversos e estão interligados. Um dos aspectos mais significativos é a ausência de suporte para aqueles que saem do sistema prisional, frequentemente deixando a instituição sem as condições adequadas para se reintegrar à sociedade.

Embora a Lei de Execução Penal estipula que o Estado deve ofertar assistência social, psicológica, educacional e jurídica aos apenados, a realidade mostra que muitos estados não conseguem implementar esses programas de forma eficaz.

A escassez de iniciativas de reintegração social, juntamente com o estigma enfrentado pelos ex-detentos, especialmente no que diz respeito à obtenção de emprego, leva muitos a reincidir em delitos como uma maneira de sobreviver.

Além disso, o perfil socioeconômico dos encarcerados é um aspecto importante na avaliação da reincidência. A maior parte dos prisioneiros no Brasil provém de situações de vulnerabilidade social, apresentando baixa escolaridade e limitadas chances de emprego.

A pesquisa aponta que muitos desses indivíduos já se encontravam à margem da sociedade antes de serem presos, o que leva a que, após a soltura, retornem às mesmas circunstâncias que os levaram a cometer delitos. Na ausência de uma rede de apoio ou de oportunidades reais de inclusão social e profissional, a reincidência se torna praticamente inevitável para uma parte considerável dos egressos.

Um aspecto crucial é a natureza do crime praticado. A pesquisa indica que as infrações ligadas ao tráfico de entorpecentes, bem como o roubo e o furto, são as mais comuns entre aqueles que reincidem. A conexão entre a reincidência e o tipo de crime sugere que as pessoas envolvidas em delitos patrimoniais ou no tráfico enfrentam mais desafios para se afastar de comportamentos ilegais, especialmente em função da falta de opções viáveis após deixarem o sistema carcerário. Isso evidencia a importância de políticas públicas que proporcionem efetivas chances de reintegração para esses grupos.

O Relatório Criminal do Brasil (BRASIL, 2022) afirma que, embora haja diferenças nas taxas de reincidência entre diferentes estados e instituições penais, a questão é de abrangência nacional e demanda soluções estruturais. É fundamental implementar programas de reintegração social que contemplem desde o tempo de prisão até o suporte após a libertação, a fim de diminuir essas taxas. Ademais, melhorar as condições das penitenciárias, com foco na educação, capacitação profissional e assistência psicológica, são iniciativas que poderiam contribuir para a diminuição da reincidência no Brasil, promovendo uma genuína ressocialização dos ex-detentos.

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

ANÁLISE POR UNIDADE FEDERATIVA

As taxas de reincidência variam bastante entre os estados, evidenciando as distintas realidades sociais, econômicas e institucionais que cada um enfrenta. Segundo a pesquisa, locais como o Paraná e o Distrito Federal mostram índices de reincidência que ultrapassam 40%, enquanto estados como Maranhão e Piauí registram números bem inferiores, em torno de 13%. Essa divergência sugere que o combate à reincidência precisa de políticas que sejam ajustadas às circunstâncias específicas de cada lugar.

Uma das razões para as disparidades regionais nas taxas de reincidência está vinculada à eficácia e à acessibilidade das políticas de reintegração social adotadas pelos estados.

Regiões com investimentos mais robustos em programas de apoio aos egressos, como o Distrito Federal, costumam registrar índices mais elevados de reincidência, fruto de uma identificação e acompanhamento mais eficaz dos egressos. Em contraste, em estados onde as iniciativas de reinserção são limitadas ou ausentes, como no Maranhão, a reincidência pode ser subestimada devido à falta de informações precisas ou à dificuldade em monitorar os indivíduos após sua liberação do sistema prisional.

Um aspecto que influencia as disparidades regionais é a organização do sistema prisional em cada estado. A quantidade de estabelecimentos prisionais, sua capacidade e as condições de detenção apresentam grandes variações entre as diversas regiões.

Em estados com maior desenvolvimento econômico, como São Paulo e Paraná, a quantidade significativa de unidades prisionais, combinada com a superlotação, resulta em um cenário onde a reincidência criminal é mais facilmente observada. Por outro lado, em estados que enfrentam limitações financeiras e possuem uma infraestrutura carcerária deficiente, o ciclo de reincidência pode ficar oculto, em parte pela falta de um monitoramento eficaz das movimentações dos prisioneiros.

As investigações sobre as instituições prisionais em diferentes estados também evidenciam padrões significativos. Em locais como Acre e Ceará, observa-se que as taxas de reincidência são particularmente elevadas em algumas penitenciárias, possivelmente devido à falta de programas de formação profissional, apoio psicológico e assistência jurídica. Essas prisões costumam ser caracterizadas pela escassez de iniciativas voltadas à ressocialização, o que dificulta o processo de superação da reincidência pelos detentos. No Acre, por exemplo, a penitenciária de regime fechado na capital, Rio Branco, apresenta uma das maiores taxas de reincidência do estado, ultrapassando 50% em um período de até cinco anos (BRASIL, 2022).

O estudo também revelou que a categoria da unidade prisional impacta os índices de reincidência. Estruturas que operam sob regimes provisórios ou semi abertos costumam apresentar taxas mais altas de retorno ao crime, enquanto as que adotam o regime fechado ou a progressão de pena mostram variações que dependem da qualidade dos programas implementados para os detentos. Essa diferença destaca a relevância de proporcionar apoio constante aos prisioneiros, especialmente nas fases iniciais e finais de suas penas.

Em contrapartida, em várias regiões, como Mato Grosso do Sul e Bahia, notam-se iniciativas voltadas para a melhoria da reintegração social através de políticas de capacitação profissional e suporte após a prisão. Embora essas ações ainda estejam em estágios iniciais, já estão começando a mostrar resultados na diminuição das taxas de reincidência. Nesses locais, existe uma conexão mais evidente entre a implementação de políticas direcionadas aos egressos e a redução das reincidências, especialmente em instituições prisionais que possuem programas de reeducação e ressocialização.

A investigação por estado revela que as taxas de reincidência criminal no Brasil são profundamente afetadas por aspectos regionais e institucionais. As disparidades no tratamento dos detentos e no apoio oferecido aos ex-detentos variam significativamente entre as unidades federativas, refletindo-se nas estatísticas de reincidência.

Estados que priorizam a capacitação dos prisioneiros e o suporte aos egressos apresentam uma maior probabilidade de diminuir as taxas de reincidência. Assim, as políticas públicas voltadas para o enfrentamento da reincidência devem ser ajustadas às realidades locais, enfatizando o fortalecimento do sistema prisional e a implementação de programas de reintegração 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

FATORES MOTIVADORES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL

Claudio Diego Souza (2021) afirma que os fatores que podem contribuir para a reincidência criminal são diversos e incluem tanto aspectos internos quanto externos ao sistema penitenciário. De forma geral, esses riscos estão ligados a condições sociais e econômicas, além da própria organização do sistema de cumprimento de pena. A reincidência não deve ser considerada como resultado de um único fator isolado, mas sim como uma interação de múltiplos elementos que, em conjunto, fazem com que a pessoa retorne à criminalidade após cumprir sua condenação.

O primeiro grupo de fatores está relacionado à aplicação da pena de encarceramento. A insatisfatória qualidade das condições nas prisões, incluindo a superlotação, a carência de assistência médica e educacional, além da ausência de iniciativas voltadas para a reintegração social, gera um cenário favorável à continuidade de comportamentos criminosos.

A violação dos direitos básicos dos detentos desumaniza esses indivíduos, aumentando a sensação de revolta e marginalização, o que prejudica qualquer possibilidade de reintegração à sociedade. Dessa forma, em vez de cumprir seu papel de reabilitação, o sistema prisional frequentemente intensifica a criminalidade, criando um ciclo de exclusão social que alimenta a reincidência (MURARO, 2017).

Além da imposição da pena, aspectos sociais e econômicos têm um papel crucial na reincidência criminal. Pessoas que já enfrentaram situações de marginalização e vulnerabilidade socioeconômica, como uma educação inadequada, falta de emprego e escassez de oportunidades, encontram ainda mais obstáculos para se reintegrar à sociedade após a saída do sistema prisional.

O estigma associado à experiência criminal e a carência de apoio durante o processo de reintegração social intensificam o ciclo da criminalidade, fazendo com que a recorrência ao crime se torne, em muitas ocasiões, uma alternativa praticamente inevitável.

A EXECUÇÃO DA PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

Segundo Helena Susano (2021), os elementos envolvidos na aplicação da pena de prisão são fundamentais para entender o fenômeno da reincidência no crime. O sistema prisional no Brasil, em diversas situações, falha em proporcionar as condições básicas necessárias para que o cumprimento da pena resulte em uma efetiva ressocialização. Ao invés disso, as condições cruéis e degradantes enfrentadas pelos detentos frequentemente acabam por fortalecer comportamentos criminosos, transformando as prisões em locais que, em vez de favorecer a reintegração social, acabam contribuindo mais para o retorno à criminalidade.

Um dos problemas mais graves é a lotação excessiva nas prisões. Essa superpopulação interfere na oferta de serviços essenciais, como cuidado médico, alimentação apropriada e acesso a oportunidades de aprendizado e trabalho. As condições inadequadas comprometem a saúde física e mental dos encarcerados, gerando um ambiente permeado por tensão e violência. A superlotação também impede a distinção entre os detentos baseando-se em fatores como risco à segurança ou natureza do delito, o que favorece a troca de influências entre indivíduos com diferentes antecedentes criminais, aumentando o risco de reincidência.

Além da superlotação, o sistema prisional enfrenta frequentes violações dos direitos humanos, com ações que comprometem a dignidade dos internos. A falta de políticas efetivas para assegurar os direitos estabelecidos pela Lei de Execução Penal, como o direito ao trabalho e à educação, impede que os detentos desenvolvam competências que poderiam auxiliar em sua reintegração social. O ambiente dentro das prisões, caracterizado por negligência e escassez de recursos, se torna um espaço que perpetua o crime, onde a ressocialização, quando não totalmente ignorada, é tratada como uma questão secundária (VASCONCELOS, 2022).

A inadequada infraestrutura das penitenciárias é uma questão alarmante. Muitos locais apresentam condições pouco saudáveis, com celas projetadas para acomodar um número muito menor de detentos do que realmente abrigam, conforme observa Pâmela Gonçalves Carvalho (2022). Esse ambiente favorece a disseminação de doenças e agrava a deterioração física e mental dos prisioneiros, ampliando o isolamento social dos condenados e dificultando ainda mais sua reintegração à sociedade. As prisões, que deveriam atuar como

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

espaços de reabilitação e correção, transformam-se em verdadeiros depósitos de indivíduos marginalizados, sem qualquer possibilidade de transformação.

A falta de direitos fundamentais nos presídios, como a ausência de água potável, alimentação adequada e assistência médica, aumenta a insatisfação entre os prisioneiros, prejudicando as chances de reintegração social. Essas condições precárias criam um ciclo vicioso, em que, ao final de sua pena, o preso retorna à sociedade sem as ferramentas necessárias para reconstruir sua vida longe da criminalidade. Desse modo, a prisão, em vez de funcionar como um espaço de reabilitação, se transforma em um ambiente que acentua os aspectos negativos dos detentos, levando-os de volta ao crime (ALMEIDA, 2023).

É fundamental destacar que a carência de programas eficazes de reintegração, tanto dentro quanto fora das instituições prisionais, intensifica a sensação de abandono e exclusão social entre os ex-detentos. A escassez de iniciativas voltadas para a capacitação profissional e a educação dos internos faz com que, ao saírem do sistema carcerário, eles enfrentam a falta de oportunidades para ingressar no mercado de trabalho formal, o que eleva as probabilidades de recaída em atividades criminosas. Assim, a maneira como a pena privativa de liberdade é aplicada atualmente no Brasil representa um dos principais fatores que propiciam a reincidência criminal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica e documental, com abordagem predominantemente qualitativa e caráter exploratório e descritivo, tendo como objeto de análise a reincidência criminal no Brasil, seus principais fatores de risco e as estratégias destinadas à prevenção e à reinserção social dos indivíduos que passaram pelo sistema prisional.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da consulta a livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e obras doutrinárias relacionadas ao Direito Penal, à execução penal, ao sistema penitenciário brasileiro, à reincidência criminal e às políticas de reintegração social.

Entre os autores utilizados como fundamentação teórica estão Muraro (2017), Pedro (2022), Silva (2022), Souza (2021), Susano (2021) e Vasconcelos (2022), cujas contribuições possibilitaram a compreensão dos aspectos jurídicos, sociais e institucionais relacionados ao fenômeno estudado.

Também foram utilizadas fontes documentais e institucionais, especialmente informações e dados estatísticos produzidos por órgãos governamentais. Nesse sentido, destaca-se o relatório da Secretaria Nacional de Políticas Penais, publicado em 2022, utilizado para a análise dos índices de reincidência criminal no país, das diferenças observadas entre as unidades federativas e das características relacionadas ao retorno dos indivíduos ao sistema prisional.

Quanto à abordagem, a pesquisa é predominantemente qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os fatores que contribuem para a reincidência criminal, considerando aspectos relacionados às condições do sistema prisional, à vulnerabilidade socioeconômica, à ausência de oportunidades profissionais, ao preconceito enfrentado pelos egressos e à insuficiência das políticas públicas de reintegração social. Os dados quantitativos apresentados no estudo são utilizados de forma complementar, com a finalidade de contextualizar e dimensionar o problema investigado.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório, por buscar ampliar a compreensão acerca das causas e características da reincidência criminal, e descritivo, ao apresentar informações sobre o fenômeno no contexto brasileiro, incluindo dados nacionais e diferenças verificadas entre as unidades federativas.

O procedimento de análise consistiu, inicialmente, no levantamento e seleção das fontes relacionadas ao tema. Em seguida, realizou-se a leitura e organização das informações consideradas pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Posteriormente, os conteúdos foram analisados e agrupados em categorias temáticas, abrangendo: o conceito jurídico de reincidência criminal; a situação do sistema penitenciário brasileiro; os índices nacionais

e regionais de reincidência; os fatores sociais, econômicos e institucionais associados ao retorno à criminalidade; as condições de cumprimento da pena privativa de liberdade; e as possíveis estratégias de prevenção e reinserção social.

A análise dos dados e das referências foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre as condições encontradas no sistema prisional e os fatores que podem favorecer a reincidência. Dessa maneira, procurou-se compreender o fenômeno de forma ampla, considerando não apenas a perspectiva jurídica, mas também os aspectos sociais e econômicos envolvidos no processo de reintegração dos egressos.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa não envolveu entrevistas, aplicação de questionários ou coleta direta de dados com indivíduos privados de liberdade ou egressos do sistema prisional. As informações utilizadas foram obtidas exclusivamente por meio de fontes bibliográficas, doutrinárias, acadêmicas e documentais, permitindo a construção de uma análise teórica sobre a reincidência criminal e sobre as medidas que podem contribuir para sua prevenção no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reincidência no crime representa um dos principais obstáculos que o sistema penitenciário brasileiro enfrenta. A análise realizada neste estudo revelou uma série de fatores que favorecem a continuidade desse problema.

Entre esses fatores, podem ser destacados as condições inadequadas das prisões, a falta de políticas públicas efetivas para a reintegração social, o preconceito social que os ex-detentos enfrentam e a escassez de oportunidades no mercado de trabalho.

Esses aspectos formam um ciclo vicioso, onde o ex-detento, ao sair do cumprimento de sua pena, acaba retornando ao crime, muitas vezes como a única alternativa para sobreviver em uma sociedade que o marginaliza.

Ao analisar os fatores que contribuem para a reincidência criminal, constatou-se que as condições das instituições prisionais no Brasil têm um papel crucial nessa questão.

A superlotação, a escassez de programas de educação e capacitação profissional, além da influência de facções criminosas dentro dos presídios, não apenas dificultam a reintegração social, mas também criam um ambiente propício à repetição de condutas delituosas. Assim, as prisões, ao invés de atuarem como locais de reabilitação e reintegração, acabam por intensificar a natureza punitiva e marginalizadora do sistema.

Além dos aspectos relacionados à execução penal, os elementos socioeconômicos desempenham um papel crucial na reincidência. A maior parte da população carcerária no Brasil provém de grupos sociais mais desfavorecidos, apresentando níveis educacionais baixos e limitadas chances de conseguir emprego.

Ao saírem do sistema prisional, o estigma associado a serem ex-presidiários torna ainda mais desafiadora a sua reintegração. Sem suporte e sem alternativas, muitos desses indivíduos acabam recorrendo novamente à criminalidade para garantir sua sobrevivência e a de suas famílias.

Neste contexto, a pesquisa também apontou alternativas viáveis para minimizar a reincidência criminal. Entre as sugestões mais relevantes está o fortalecimento e a expansão de programas de educação e capacitação profissional nas penitenciárias. Estudos revelam que as pessoas que obtêm algum tipo de formação enquanto estão detidas têm uma probabilidade maior de não voltar a cometer crimes após sua liberação. Além disso, o suporte psicológico e a assistência social no período pós-libertação são fundamentais para assegurar uma reintegração bem-sucedida.

É essencial que haja uma colaboração entre o governo e a sociedade para assegurar a eficácia das políticas públicas destinadas à reintegração dos detentos.

Proporcionar reais oportunidades de trabalho e incentivar a contratação de pessoas que saem do sistema penal são medidas cruciais para interromper o ciclo da reincidência. Somente um sistema que ofereça reais possibilidades de reabilitação poderá diminuir as altas taxas de reincidência no Brasil.

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

Este estudo chega à conclusão de que a reincidência criminal no Brasil é consequência de vários fatores estruturais que requerem uma abordagem conjunta.

É essencial implementar soluções que abranjam não só a modernização do sistema penitenciário, mas também estratégias de inclusão social e econômica para lidar com essa questão de maneira eficiente. Com uma estratégia abrangente e a participação ativa de diversas partes da sociedade, é viável reduzir as taxas de reincidência e fomentar uma justiça social mais justa.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Código Penal (1940)]. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto- lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 02 Agosto 2026.

_____. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório: reincidência criminal no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 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/@@download/file. Acesso em: 25 Agosto 2026.

MURARO, Mariel. **Sistema penitenciário e execução penal**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PEDRO, Ramirez de Almeida São. **Facções criminosas prisionais, violência e criminalidade na semidemocracia brasileira.** São Paulo: Dialética, 2022.

SILVA, Rafaela Barros. **Sistema penitenciário brasileiro: reintegração e reinserção dos apenados.** 2022.

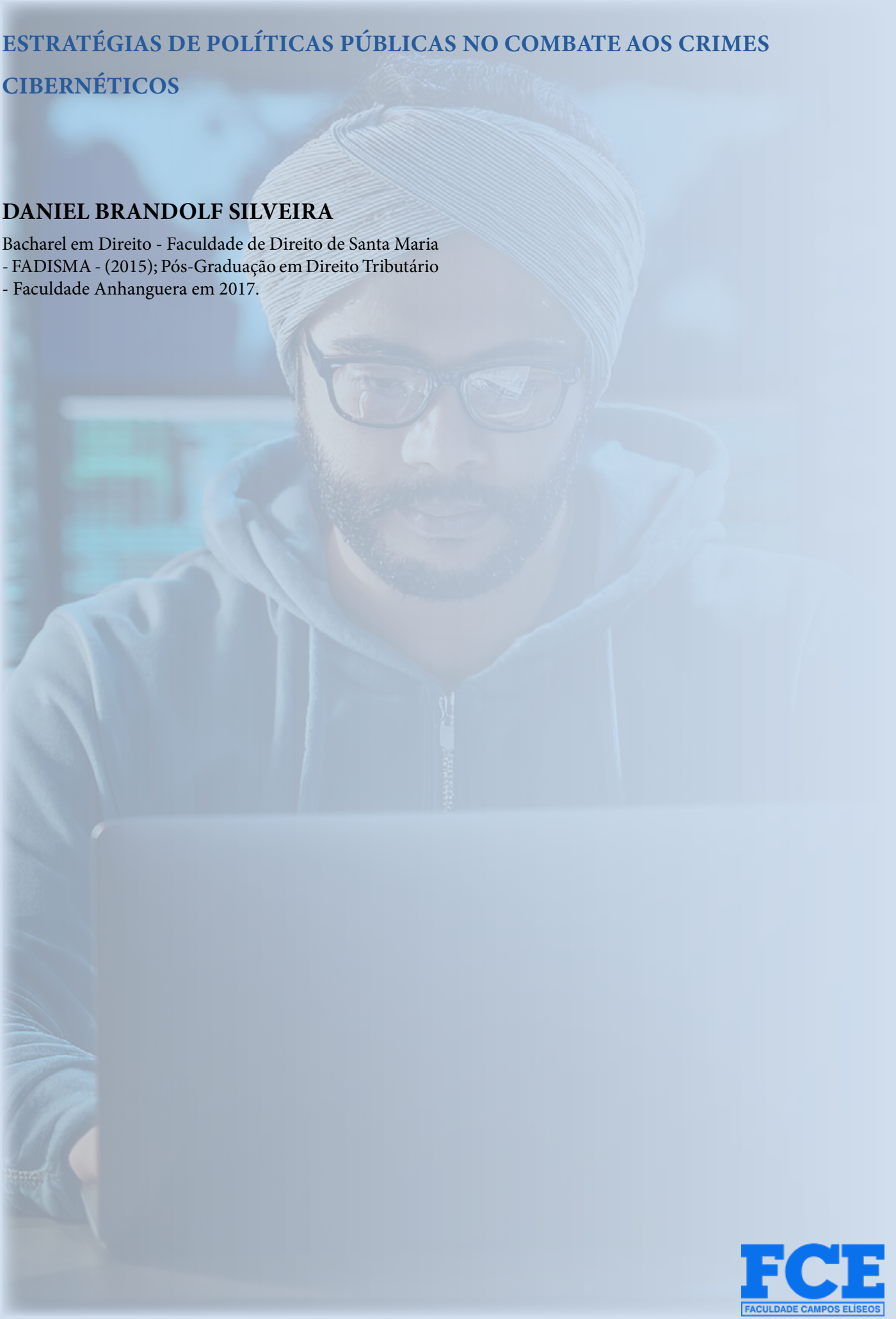
SOUZA, Claudio Diego. **A prisão e a reincidência como fato social no Brasil.** 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/9c307387-f901-461a- 8042-e0ac2deb54dd/request-a-copy?bitstream=bb52e623-93e4-481f-80c5-be35cfc1c728. Acesso em: 24 Agosto 2026.

SUSANO, Helena. **Reincidência Penal: da teoria à prática judicial**. São Paulo: Almedina, 2021.

VASCONCELOS, Adaylson Wagner Souza de. **Reincidência criminal sob a ótica das teorias das penas.** São Paulo: Atena, 2022.

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

ESTRATÉGIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AOS CRIMES CIBERNÉTICOS



DANIEL BRANDOLF SILVEIRA

Bacharel em Direito - Faculdade de Direito de Santa Maria - FADISMA - (2015); Pós-Graduação em Direito Tributário - Faculdade Anhanguera em 2017.

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 pesquisa se insere no contexto do aumento abrupto dos delitos virtuais e suas repercussões na segurança pública, tanto em nível nacional quanto internacional. O objetivo foi realizar uma análise crítica das políticas públicas vigentes e sugerir abordagens eficazes e sustentáveis para lidar com essa forma de criminalidade em crescimento. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, com foco no período de 2018 a 2024, abarcando fontes acadêmicas como Scielo, Portal Capes, Spell e periódicos especializados em segurança pública. Os achados demonstram que os crimes cibernéticos, devido à sua complexidade técnica, caráter transnacional e repercussão social, demandam políticas públicas que sejam flexíveis, integradas e tecnologicamente atualizadas. Observou-se que iniciativas como a educação digital, investimento em tecnologias de proteção cibernética, cooperação internacional, fortalecimento das estruturas legais e institucionais, bem como a promoção de uma cultura de cibersegurança, são essenciais para aumentar a resiliência digital tanto do Estado quanto da sociedade. A pesquisa conclui que a efetividade das políticas públicas depende de um esforço contínuo, colaborativo e inovador, com a participação articulada do setor público, da iniciativa privada e da sociedade civil. Para pesquisas futuras, sugere-se uma investigação mais profunda sobre a eficácia das cooperações internacionais, as novas tecnologias como inteligência artificial e blockchain, e a governança cibernética em uma perspectiva comparativa entre diferentes nações.

Palavras-chave: Delitos Virtuais; Segurança Pública; Políticas Governamentais; Prevenção Digital; Estratégias Estatais.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que a revolução digital alterou profundamente nossa forma de viver, trabalhar e nos relacionar. Contudo, essa mudança também resultou em um crescimento alarmante dos delitos cibernéticos, que agora representam um risco considerável à segurança pessoal, empresarial e nacional.

Ofensas como furto de identidade, fraudes financeiras, violação de privacidade e ataques a infraestruturas essenciais estão se tornando cada vez mais frequentes, demandando uma atuação firme e integrada por parte das autoridades.

Os delitos digitais têm se destacado como uma das maiores ameaças à segurança pública na era da tecnologia. O avanço acelerado das ferramentas digitais, combinado com a ampliação da conectividade mundial, criou novas chances para ações ilícitas no ambiente virtual.

Essas atividades delituosas incluem fraudes financeiras, furto de identidade, espionagem, ataques a infraestruturas essenciais e a propagação de malwares (SILVA BISPO; BINTO, 2023).

A natureza global desses crimes torna sua prevenção e enfrentamento mais complicados, pois frequentemente envolvem indivíduos operando em diversas regiões do planeta. Ademais, a crescente complexidade das ferramentas utilizadas pelos criminosos virtuais constitui um desafio contínuo para os métodos tradicionais de segurança e investigação. Nesse contexto, os delitos cibernéticos representam um obstáculo complexo e em constante evolução para a segurança pública, demandando uma abordagem inovadora e coordenada das autoridades e instituições encarregadas de garantir a ordem e proteger os cidadãos. A questão que se coloca é: de que maneira as políticas públicas podem ser devidamente elaboradas e implementadas para combater os crimes cibernéticos de forma integral e sustentável?

O propósito principal foi examinar e sugerir abordagens de políticas públicas que sejam efetivas no enfrentamento dos crimes virtuais, assegurando a proteção digital e o bem-estar dos cidadãos. Os objetivos específicos incluem: reconhecer as principais modalidades de crimes digitais e suas consequências para a segurança pública e privada; analisar as políticas públicas vigentes em diversos países e cenários no combate aos crimes cibernéticos. Desenvolver novas propostas de políticas públicas fundamentadas em práticas recomendadas e avanços tecnológicos, bem como avaliar a viabilidade e os obstáculos para a aplicação dessas propostas em variados contextos socioeconômicos e culturais.

A crescente utilização das tecnologias digitais em quase todos os setores da vida contemporânea torna a segurança cibernética uma preocupação essencial. A importância desse tema se revela ao se considerar que é vital investir em iniciativas públicas focadas na proteção cibernética para resguardar as infraestruturas fundamentais, assegurar a integridade das informações e defender os direitos dos indivíduos no espaço digital. Ademais, essas iniciativas podem incentivar o avanço de tecnologias inovadoras e criar um ambiente de confiança que impulsione o crescimento econômico e a inclusão digital.

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

ESTRATÉGIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AOS CRIMES CIBERNÉTICOS

A segurança pública refere-se à proteção das pessoas contra ameaças e riscos. É dever do governo assegurar que a população esteja resguardada de criminalidade, atos terroristas e calamidades naturais.

Isso pode incluir a atuação de forças policiais e de bombeiros, o desenvolvimento de estruturas robustas e a criação de estratégias de emergência. A segurança pública é fundamental para que todos se sintam tranquilos e possam levar suas vidas sem receios.

Silva e Silva (2019) destacam que a segurança pública diz respeito à condição de estar protegido contra ameaças ou agressões. Envolve a salvaguarda de indivíduos e bens contra furtos ou prejuízos. Entre as iniciativas de segurança pública estão: patrulhamento policial em áreas residenciais para prevenir delitos; instalação de câmeras de segurança em espaços públicos para monitoramento de atividades; presença de postos de segurança em aeroportos para evitar atos terroristas e equipes de resposta a emergências preparadas para enfrentar desastres naturais.

Esses exemplos evidenciam a importância da segurança pública para garantir uma sociedade protegida e equilibrada. Sem a aplicação de políticas de segurança efetivas, as pessoas estariam expostas a riscos de danos, e seus bens poderiam ser alvos de furtos ou destruição.

Conforme afirma Santos (2020), a segurança pública é a responsabilidade dos governos que assegura a proteção dos cidadãos, das pessoas em seu território, além das organizações e instituições frente a ameaças que possam comprometer seu bem-estar e a prosperidade das comunidades. Para lidar com os desafios crescentes nesse campo, as instituições e organizações públicas encarregadas podem utilizar sua própria inteligência para antecipar ameaças potenciais. Elas aprimoram suas estruturas internas, aproveitam sinergias e fazem um balanceamento cuidadoso entre os custos e benefícios de suas ações.

As instituições de segurança pública englobam serviços de polícia, corpo de bombeiros e atendimento médico de emergência. Os desafios relacionados à segurança pública que uma cidade, condado, estado ou área federal pode enfrentar incluem o consumo de drogas, invasão de residências, furto, assédio, crimes cometidos por jovens, ocupação irregular de espaços, poluição sonora, acúmulo de lixo, comportamentos sociais inadequados, alcoolismo e outras questões que afetam a qualidade de vida (SILVA; MARQUES, 2019).

Frequentemente, as instituições se ocupam da mitigação e salvaguarda contra ocorrências que possam ameaçar a segurança da população, em razão de riscos relevantes, lesões ou prejuízos materiais, como delitos ou calamidades (sejam elas naturais ou causadas por ações humanas) (GOMES; MEDRADO, 2023).

POLÍTICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

A segurança pública no Brasil diz respeito à condição de estabilidade que possibilita o exercício dos direitos e o cumprimento das obrigações. Essa situação pode ser vista como a preservação da ordem social, refletindo um conjunto de valores, princípios e normas que se almejam ser respeitados em uma comunidade (LIMA; BARBOSA, 2020).

A modificação indevida representa uma infração a direitos fundamentais, frequentemente associada a atos de violência, resultando em situações de insegurança e criminalidade. Trata-se de um fenômeno, ou seja, uma série ininterrupta de acontecimentos ou ações que possuem uma unidade específica ou que se manifestam de maneira recorrente, focando em aspectos preventivos, repressivos, jurídicos, de saúde e sociais (Silva BISPO; BINTO, 2023).

Conforme Lima (2021), trata-se de um processo integrado, que requer a união de diversos conhecimentos e recursos governamentais que precisam se alinhar em torno de uma visão comum, compromissos e metas. Além disso, deve ser aprimorado, uma vez que depende de decisões ágeis, ações corretivas e resultados rápidos.

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

A ordem pública refere-se a um estado de calma, paz e tranquilidade que deve prevalecer na sociedade, alinhada com as normas legais, princípios e tradições que orientam a convivência social. A proteção desse direito para os cidadãos só será efetiva se o conceito de segurança pública for devidamente implementado. Isso requer uma organização adequada dos componentes envolvidos, garantindo um funcionamento contínuo e estável, que assegure a liberdade tanto coletiva quanto individual.

A segurança pública deve ser entendida não apenas como ações de supervisão e controle, mas como um sistema coeso e aprimorado que abrange elementos de prevenção, intervenção, justiça, proteção dos direitos, saúde e questões sociais. O processo de segurança pública começa com a prevenção e a identificação de fatores prejudiciais, focando no tratamento das causas e na reintegração do indivíduo à sociedade (SILVA; MARQUES, 2019).

Conforme informado por Damasceno et al. (2024), as estatísticas de criminalidade recentes indicam que o Brasil se tornou uma nação mais violenta, com um aumento de 7,8% na taxa de homicídios dolosos entre 2022 e 2023, chegando a 24,3 homicídios para cada 100 mil habitantes. Em 2022, a taxa de estupros foi de 26,1 registros para cada 100 mil mulheres, totalizando 50.617 ocorrências de estupro em todo o território nacional.

No Brasil, a responsabilidade pelos serviços de segurança pública interna recai sobre as unidades federativas, que possuem forças policiais formadas por agentes civis e militares. Os militares são encarregados do policiamento visível e da repressão imediata à criminalidade, enquanto os civis, desempenhando o papel de polícia judiciária, se dedicam a investigações. Assim como em outros serviços do Estado, a segurança pública deve seguir os princípios constitucionais, incluindo o da eficiência, que implica na oferta de serviços de qualidade e na utilização racional dos recursos públicos. Além do mais, a busca por eficiência na segurança pública não só ajuda a conter a criminalidade, mas também melhora o ambiente social e econômico, ao reduzir os impactos negativos da criminalidade sobre indivíduos e bens.

Recentemente, o setor de Segurança Pública se deparou com diversos novos desafios, incluindo conflitos internacionais, ciberataques, terrorismo e uma crescente migração. Uma das tendências mais marcantes é a ampliação da rede de contatos e da colaboração entre as instituições envolvidas, uma dinâmica que deve se intensificar nos próximos anos.

CONCEITO DE CRIMES CIBERNÉTICOS E CIBERCRIMES

A evolução das tecnologias de informação e comunicação tem proporcionado maior comodidade à vida contemporânea. Contudo, o crescimento dos crimes virtuais que aproveitam essas inovações tornou-se um grave problema social. Desde o começo da pandemia de Covid-19, um número crescente de usuários da internet em diversas partes do planeta passou a depender da web em várias esferas, como educação, transações financeiras e home office (SILVA BISPO; BINTO, 2023).

Criminalidade digital é uma expressão ampla que abrange diversas ações ilegais executadas utilizando computadores, redes ou outros dispositivos eletrônicos. Pode-se entender a criminalidade digital como o termo abrangente que engloba a extensa variedade de práticas ilícitas perpetradas por hackers. Isso envolve invasões, fraudes eletrônicas, roubo de identidade, sequestro de dados e vírus, entre várias outras (LIMA, 2023).

As dificuldades na definição do crime virtual têm início na própria linguagem utilizada, conforme demonstram Corrêa et al. (2022). Um amplo conjunto de termos é empregado, muitas vezes combinando os prefixos cibernético, computador, e-mail, internet, digital ou informação. Esses vocábulos são considerados e utilizados de maneira aleatória, evidenciando sobreposições de significado ou deixando de lado lacunas significativas.

De acordo com Barros (2023), existem diversas expressões que podem ser usadas para se referir ao cibercrime, como "crime no ambiente digital", "crime virtual", "crime associado à informática", "crime eletrônico", "crime facilitado pela tecnologia" e "crime de alta tecnologia". Essa diversidade de termos e de linguagem relacionada ao crime cibernético ressalta a ausência de um vocabulário comum entre os especialistas que atuam nessa área.

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

Chaves (2020) salienta que o crime digital constitui um grave risco para pessoas, empresas e organizações governamentais, podendo acarretar perdas financeiras substanciais, prejuízos à imagem e violação de dados. Com o progresso da tecnologia e o aumento da dependência de dispositivos e redes digitais para rotinas diárias, a ameaça proveniente do crime cibernético se intensifica, tornando imperativo que se adotem estratégias de proteção contra esse tipo de fraude.

SOBRE OS CRIMES CIBERNÉTICOS OU CIBERCRIMES (CRIMES VIRTUAIS)

No ano de 2020, a Polícia Federal registrou 791.790 ocorrências de crimes digitais, em comparação com 300.000 em 2019. Em um panorama mais amplo, estima-se que os prejuízos globais ocasionados por crimes cibernéticos em 2015 chegaram a 3 trilhões de dólares, com a previsão de que esses danos alcancem 10,5 trilhões de dólares até 2025 (BRASIL, 2023).

No ano de 2020, a perseguição online e crimes semelhantes foram considerados os delitos digitais mais frequentemente reportados no Brasil. Em contraste, a Coreia do Sul, reconhecida como uma potência em tecnologia da informação, se tornou um alvo atrativo para os cibercriminosos. Com o aumento da utilização de tecnologias e serviços conectados à internet, a incidência de crimes cibernéticos no país se intensificou. No mesmo ano, a Coreia do Sul contabilizou 234.098 ocorrências de crimes digitais, destacando-se a fraude online e a fraude financeira entre os crimes mais prevalentes registrados (BARROSO; SILVA, 2022).

De acordo com Chaves (2020), simultaneamente, as perdas geradas pela pirataria digital, furtos de identidade e assédio virtual, seguiram crescendo. No contexto de invasões cibernéticas, os criminosos digitais conseguem acessar os dados dos internautas, resultando em prejuízos.

Em 2021, a administração da Coreia intensificou sua repressão ao hacking e ataques DDoS. Como consequência, foi identificado que 40% dos casos estavam ligados a atividades de hacking, além de furtos de identidade e senhas.

O assédio virtual afeta indivíduos de todas as idades e se espalha rapidamente, impulsionado pelo anonimato que a internet proporciona. Essa forma de abuso online e bullying cibernético compromete ou coloca em risco a imagem de pessoas por meio de mensagens, comentários ou comunicações diretas em plataformas sociais.

A divulgação inadvertida de dados pessoais nas redes sociais intensifica os prejuízos. Diversas modalidades de crimes virtuais que exploram ou invadem sistemas de informação ocorrem sem restrições, e os efeitos dessas ações são mais severos do que os crimes realizados fora do ambiente digital, por causa de sua abrangência e repercussão.

As normas e ações preventivas não tiveram êxito em acompanhar os novos formatos de delitos que utilizam tecnologias de informação e comunicação. Estudos anteriores acerca de crimes virtuais se concentraram principalmente nas manifestações desses delitos, além de suas causas, impactos e maneiras de prevenção. A maior parte das investigações fundamentou-se em revisões de literatura e em análises de dados de percepção relacionados a crimes digitais para identificar seus fatores criminógenos.

Entretanto, para desenvolver estratégias de prevenção, Damasceno (2024) enfatiza a importância de investigar os crimes na internet, levando em conta a natureza e os motivos pelos quais os indivíduos os praticam, utilizando informações sobre os infratores. Assim, como uma pesquisa de caráter exploratório, este estudo tem como objetivo analisar os crimes cibernéticos por meio de duas perguntas principais: quais são as razões e os métodos utilizados pelos criminosos para cometer essas infrações, além de sugerir formas de prevenção.

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

CRIMES CIBERNÉTICOS NO BRASIL

O crime virtual está se espalhando com uma frequência crescente e, ao mesmo tempo, a ausência de um entendimento claro sobre o que define esse tipo de crime exerce uma influência considerável na sociedade, nas estratégias legais e políticas, e na pesquisa acadêmica. As complicações para o entendimento do crime cibernético surgem devido à diversidade de termos utilizados e à inconsistência nas leis que abordam esses delitos entre diferentes jurisdições (PORTALÉS et al., 2022). Conforme apontam Araújo e Couto (2023, p. 56):

Os ataques virtuais representam ameaças sérias à segurança e à privacidade dos indivíduos no Brasil. O furto de contas foi classificado como a forma mais prevalente de fraude online, correspondendo a 72% dos crimes digitais registrados no país em 2022. Isso indica que, a cada minuto, uma nova conta é comprometida.

Os golpistas se valem de dados comprometidos, chips replicados e táticas de manipulação social, como links e e-mails fraudulentos, para adquirir informações de acesso das vítimas. Além do furto de contas, outros perigos frequentes incluem roubo de identidade, fraudes financeiras, invasões de privacidade e extorsões.

Os golpes podem se manifestar em várias fases, desde a criação de perfis falsos até a execução de transações fraudulentas. Um dos fatores que torna as pessoas mais suscetíveis a esses golpes é a falta de entendimento sobre a segurança da informação, o que pode levá-las a compartilhar dados sensíveis e facilitar a ação dos golpistas.

Pires e Ferreira (2023) destacam que a legislação brasileira relacionada a delitos cibernéticos inclui a Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012), implementada após o incidente de invasão de privacidade envolvendo a atriz Carolina Dieckmann.

Essa norma define delitos no ambiente digital, com ênfase na invasão de dispositivos eletrônicos, como computadores e smartphones. Também é mencionado o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), que, apesar de não se concentrar exclusivamente em crimes virtuais, estabelece diretrizes, garantias, direitos e responsabilidades para o uso da internet no país, impactando indiretamente as questões relativas à segurança cibernética.

No Código Penal do Brasil, determinados crimes cibernéticos são punidos conforme suas disposições, incluindo ofensas à honra (como calúnia, difamação e injúria), estelionato, fraudes, entre outros, quando realizados pela internet ou através de dispositivos eletrônicos.

É importante mencionar a Lei de Interceptação Telefônica (Lei nº 9.296/1996), que, embora não trate exclusivamente de delitos virtuais, estabelece normas para a interceptação de comunicações telefônicas e telemáticas, englobando e-mails e mensagens de texto, o que pode ser significativo em investigações relacionadas a crimes cibernéticos (De Jesus; Da Silva, 2024).

Chaves (2020) menciona a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), que, embora não aborde diretamente delitos virtuais, estabelece normas para a obtenção de dados públicos, podendo ser importante para investigações vinculadas à segurança digital.

Araújo e Couto (2023) apontam que o Brasil está lidando com uma situação preocupante em relação aos crimes virtuais, evidenciada pelo crescimento significativo dos ataques cibernéticos direcionados a indivíduos e empresas.

A carência de conscientização sobre a segurança da informação, combinada com investimentos insuficientes em proteção cibernética, agrava a exposição do país a essas ameaças. De acordo com Pompeu (2021), a conscientização é a abordagem mais eficaz para enfrentar a criminalidade digital e salvaguardar nossos dados e infraestruturas virtuais. Apenas através da conscientização e da colaboração entre o governo, a iniciativa privada e a sociedade é que se pode criar um ambiente digital mais seguro e resistente 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

PREVENÇÃO DE CRIMES CIBERNÉTICOS

Conforme mencionado por Damasceno (2024), uma das abordagens mais eficazes para evitar crimes cibernéticos é a adoção de medidas de segurança cibernética avançadas.

Isso abrange tecnologias essenciais, como firewalls, software antivírus e sistemas de monitoramento de intrusões, sendo que soluções mais sofisticadas estão sendo desenvolvidas com o auxílio de inteligência artificial (IA) e aprendizado de máquina (AA). A priorização da implementação das ferramentas apropriadas de cibersegurança é crucial para qualquer organização ou indivíduo que deseje se proteger contra ataques cibernéticos e outros riscos digitais.

Araújo e Couto (2023) abordam a autenticação multifatorial (AM), frequentemente referida como autenticação em dois fatores. Este é um protocolo de segurança amplamente adotado que previne violação de dados, ataques de hackers e outras ameaças cibernéticas.

De maneira simples, esse método solicita que os usuários apresentem duas ou mais formas de identificação para confirmar o acesso às suas contas, como a combinação de uma senha com um código de verificação enviado a um dispositivo. Atualmente, o AM é considerado um padrão de boas práticas para organizações, pois proporciona camadas adicionais de segurança online, dificultando significativamente o acesso não autorizado às informações dos usuários.

De acordo com Araújo e Couto (2023), uma Rede Privada Virtual (RPV) é uma solução que possibilita aos usuários acessar a internet de forma mais segura e anônima. O principal propósito das RPVs é a criptografia das atividades online, o que dificulta a ação de hackers que possam tentar capturar ou roubar informações pessoais.

Essas redes atuam como um intermediário entre o dispositivo do usuário e o servidor que ele deseja acessar, inserindo uma camada adicional de criptografia e direcionando a comunicação por meio de seus próprios servidores. As RPVs são particularmente úteis para proteger contra fraudes via e-mail, como golpes relacionados a mensagens falsas, ocultando o endereço IP e a localização do usuário.

Segundo Araújo e Couto (2023), as contas de e-mail representam um dos alvos mais comuns de ciberataques, visando a invasão de dados sensíveis e informações privadas. Ferramentas de segurança específicas para e-mail podem ser utilizadas para prevenir essas invasões, incluindo soluções como criptografia de e-mail, sistemas de filtragem de spam e programas antivírus.

A criptografia é uma ferramenta eficaz que resguarda o conteúdo do e-mail contra possíveis interceptações. Os sistemas de filtragem de spam identificam e bloqueiam mensagens indesejadas e perigosas antes que elas atinjam a sua caixa de entrada, enquanto os softwares antivírus são responsáveis por identificar e eliminar anexos nocivos provenientes de e-mails.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar o uso de drones no policiamento ostensivo sob a perspectiva da análise SWOT.

A pesquisa bibliográfica será realizada a partir de livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, legislações e documentos institucionais relacionados à segurança pública, ao policiamento ostensivo e à utilização de tecnologias aplicadas à atividade policial.

A pesquisa documental será utilizada para analisar normas jurídicas e documentos oficiais relacionados ao emprego de drones nas atividades de segurança pública, buscando compreender os aspectos legais, institucionais e operacionais envolvidos em sua utilização.

Dessa forma, pretende-se identificar as principais possibilidades e limitações do emprego dessa tecnologia no apoio às ações de policiamento ostensivo, considerando também questões relacionadas à privacidade, à proteção de dados e aos direitos fundamentais.

Para a análise das informações levantadas, será utilizada a Análise SWOT, ferramenta de planejamento estratégico que permite identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

As forças corresponderão às vantagens do uso de drones, como ampliação da capacidade de monitoramento e apoio às operações policiais; as fraquezas estarão relacionadas às limitações internas, como custos, necessidade de capacitação e limitações técnicas; as oportunidades compreenderão os avanços tecnológicos e a possibilidade de integração com outros sistemas de segurança; e as ameaças envolve fatores externos, como questões de privacidade, uso indevido das imagens e possíveis limitações legais.

Por fim, os dados e informações obtidos serão organizados de forma descritiva e interpretativa, permitindo a construção de uma matriz SWOT aplicada ao uso de drones no policiamento ostensivo.

A análise buscará relacionar os fatores identificados ao referencial teórico da pesquisa, possibilitando compreender as contribuições, limitações e desafios dessa tecnologia para a segurança pública. Com isso, pretende-se verificar em que medida os drones podem contribuir para o aprimoramento do policiamento ostensivo, considerando sua utilização de forma eficiente, responsável e compatível com os princípios legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou dos delitos cibernéticos dentro do âmbito da segurança pública. O objetivo foi entender de que maneira as políticas públicas podem ser elaboradas e executadas de maneira eficaz para enfrentar os crimes virtuais de forma abrangente e sustentável.

Ao examinar as principais modalidades de crimes cibernéticos, revisar as políticas públicas atuais e sugerir novas abordagens, foi possível elaborar um conjunto de recomendações que podem reforçar a segurança digital e a proteção dos cidadãos.

Uma estratégia com várias dimensões é indispensável. Medidas públicas eficazes precisam abranger a colaboração internacional, devido à natureza transnacional dos delitos cibernéticos, além da parceria entre governos, o setor privado e a sociedade civil. A criação de regulamentos sólidos, juntamente com iniciativas de educação e sensibilização, é crucial para estabelecer uma cultura voltada para a segurança digital.

Além disso, investir em tecnologia de ponta e em uma infraestrutura robusta de segurança é fundamental. As autoridades devem incentivar a pesquisa e a inovação em tecnologias de defesa cibernética, assim como assegurar que as forças de segurança disponham dos meios adequados para lidar com ameaças sofisticadas.

Também é vital implementar programas de formação e atualização contínua para os profissionais da área de segurança cibernética, a fim de acompanhar a rápida evolução das táticas de ataque digital.

Chega-se à conclusão de que as políticas públicas precisam ser flexíveis e proativas, aptas a reagir com agilidade a novas ameaças e fragilidades. O estabelecimento de unidades dedicadas ao gerenciamento de incidentes cibernéticos e o fomento de um arcabouço jurídico que incentive a notificação de delitos digitais podem aumentar consideravelmente a resistência cibernética.

Para que essas políticas tenham sucesso na luta contra os crimes cibernéticos de forma abrangente e duradoura, é fundamental um esforço colaborativo, criativo e persistente.

A adoção das estratégias sugeridas nesta pesquisa pode ter um impacto positivo considerável na criação de um ambiente virtual mais protegido, favorecendo tanto a proteção pessoal quanto a preservação das infraestruturas essenciais e o progresso socioeconômico.

Assim, a elaboração de políticas públicas sólidas e funcionais é uma medida fundamental para lidar com os desafios impostos pelos delitos cibernéticos na atualidade digital.

Para estudos futuros, recomenda-se conduzir uma análise detalhada das políticas de colaboração internacional e sua eficácia na redução de ameaças transnacionais.

Também é válido investigar como as novas tecnologias, como inteligência artificial e blockchain, influenciam na prevenção e na identificação de crimes virtuais. Além disso, comparações entre modelos de governança cibernética em diversas nações e a medição da eficácia de iniciativas educativas e de conscientização do público são áreas com grande potencial.

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

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Karolaine Rayala Balsanulfo; COUTO, Stephani Reis Oliveira. **Investigação e atualização: abordando a complexidade dos crimes cibernéticos na sociedade moderna.** 2023. Artigo Científico (Curso de Direito) - Faculdade Evangélica de Goianésia, Goianésia, 2023.

BARBOSA, Mateus Israel Alves Cruvinel. **Crimes virtuais: a evolução dos crimes cibernéticos e os desafios no combate.** 2020. Artigo Científico (Curso de Direito) - Escola de Direito e Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

BARROS, Bruno Pereira. **Crimes cibernéticos: dificuldade para obter indícios de autoria e materialidade.** 2023**.** Artigo Científico (Curso de Direito) - Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

BARROSO, Sinak Rháyner Vieira da Cunha Fernandes; SILVA, Valdirene Cássia da. **Os crimes cibernéticos e os desafios enfrentados no processo investigatório.** 2022. Artigo Científico (Curso de Direito) - Centro Universitário Católico do Tocantins, 2022.

CHAVES, Sarah Rodrigues. **Crimes cibernéticos: questionamentos acerca da vulnerabilidade nos crimes virtuais sexuais.** 2020**.** Artigo Científico (Curso de Direito) - Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

CORRÊA, Luciana et al. **Balanço dos principais crimes cibernéticos ocorridos no município de Belém/PA no período de 2018 a 2020.** Research, Society and Development, v. 11, n. 1, p. e43411125214-e43411125214, 2022.

DAMASCENO, Ailson Fernandes et al. **Resenha do artigo intitulado "Os crimes cibernéticos e o direito à segurança jurídica: uma análise da legislação vigente no cenário brasileiro contemporâneo".** Revista Processus Multidisciplinar, v. 5, n. 9, p. e091084-e091084, 2024.

FREITAS, Camila Cristina Gonzaga; GONÇALVES, Jonas Rodrigo; TORRES, Mateus Guimarães. **A evolução do direito penal brasileiro relacionado aos crimes cibernéticos.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 6, n. 12, p. 296-311, 2023.

GOMES, Walyson Milhomem de Sousa; MEDRADO, Lucas Cavalcante. **Crimes cibernéticos: uma ponderação sobre a Lei 14.155 de 2021 aplicável ao crime de estelionato virtual.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 1870–1894, 2023. DOI:10.51891/easy.v9i9.11321.

JESUS, Brenda Cordeiro de; SILVA, Devanildo Braz da. **Crimes cibernéticos: desafios da segurança pública e seu enfrentamento**. In: NOGUEIRA, Fernando Lopes; SILVA, Devanildo Braz da; FÉLIX, Ynes da Silva (org.). Gestão em segurança pública. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. p. 165-226.

LIMA, Manoel Guilherme dos Santos de Castro; BARBOSA, João Batista Machado. **Crimes virtuais: uma análise sobre as dificuldades do estado na persecução penal,** 2020. Artigo Científico (Curso de Direito). Centro Universitário do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, Bruna Larissa Campos; ALMEIDA, Andréia Alves. **Modernização dos crimes sexting e revenge porn: no ambiente virtual contra a mulher.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 1, p. 263-270, 2022.

PIRES, Andrielle Horaine Rodrigues; FERREIRA, Thais dos Santos. **Crimes cibernéticos: suas principais vítimas.** 2023.

POMPEU, Ana Luiza Brandão Calil. **Crimes Cibernéticos: a ineficácia da Lei Carolina Dieckmann.** 2022.

PORTALÉS, Leticia Fontestad et al. **Polícia preditiva e "negritude": modelos para a reprodução de um estado sem direitos.** Revista Direito, UnB, v. 6, n. 3, set./dez. 2022. ISSN 2357-8009.

SANTANA, Roque Felipe da Silva; SILVA, Mônica Antonieta M. da. **Crimes cibernéticos: análise evolutiva da legislação penal brasileira e seus desafios.** 2021. Artigo Científico (Curso de Direito). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2021.

SANTOS, Letícia Dutra de Oliveira. **Políticas públicas de educação digital: prevenção e combate aos crimes cibernéticos.** 2020. Monografia (Curso de Direito). UniEvangélica, Anápolis, 2020.

SILVA BISPO, Adrielle; BINTO, Emanuel Vieira. **Crimes cibernéticos: da ineficácia da Lei Carolina Dieckmann na prática de crimes virtuais.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 11, p. 354-369, 2023.

SILVA, Kaique Rodrigues; SILVA, Rubens Alves. **Crimes cibernéticos: necessidade de novas ferramentas de investigação com encargos no ônus da prova**. Revista Artigos.Com, v. 12, p. e2480-e2480, 2019.

SILVA, Rafael; MARQUES, Daniel. **Crimes cibernéticos e sua competência.** ETIC – Encontro de Iniciação Científica, v. 15, n. 15, 2019. ISSN 2176-8498.

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

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR

DANIEL JONATAS GARCIA LADEIA

Graduado em Pedagogia pela FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho,2000; Especialização Lato Sensu em Gestão e Coaching (2014). Professor 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 os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, destacando aspectos pedagógicos, legais, sociais e institucionais que contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e equitativa. Busca-se compreender de que maneira as escolas podem promover condições efetivas de aprendizagem, respeitando as especificidades dos estudantes e garantindo sua participação ativa nos processos educativos. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2018), Beyer (2013), Vygotsky (2007), Freire (1996), entre outros autores que discutem a inclusão escolar, a Educação Especial e os processos de desenvolvimento humano. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às políticas públicas de inclusão e às práticas pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade no contexto escolar. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na formação docente, na organização curricular e na oferta de recursos de acessibilidade. A pesquisa demonstra que estratégias como adaptação curricular, utilização de tecnologias assistivas, práticas colaborativas, flexibilização metodológica e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Ensino Regular; Diversidade; Aprendizagem; Educação Inclusiva.

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

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação constitui um direito humano fundamental e representa um dos principais instrumentos para a promoção do desenvolvimento pessoal, da inclusão social e da cidadania. Ao longo da história, entretanto, nem todos os indivíduos tiveram acesso igualitário às oportunidades educacionais. Pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições específicas frequentemente enfrentaram processos de exclusão e segregação que limitaram sua participação nos espaços escolares e sociais.

Durante muitos anos, predominou uma concepção assistencialista e segregadora em relação às pessoas com deficiência. Os estudantes considerados diferentes dos padrões estabelecidos eram frequentemente encaminhados para instituições especializadas ou excluídos dos sistemas regulares de ensino. Essa realidade começou a ser transformada a partir da ampliação dos debates sobre direitos humanos, igualdade de oportunidades e inclusão social, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva emerge como uma proposta educacional fundamentada na valorização da diversidade e no reconhecimento de que todas as pessoas possuem potencial para aprender e se desenvolver. Essa perspectiva defende o direito dos estudantes de frequentarem escolas regulares e participarem dos processos educativos em igualdade de condições com os demais colegas, recebendo os apoios necessários para sua aprendizagem.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, integram o público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista e aqueles com altas habilidades ou superdotação. Esses alunos apresentam características específicas que demandam recursos, estratégias pedagógicas e serviços especializados capazes de favorecer sua participação efetiva na vida escolar.

A inclusão desses estudantes no ensino regular representa um importante avanço na construção de uma educação mais democrática e comprometida com os princípios da equidade. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não se resume à presença física dos alunos nas salas de aula comuns. Trata-se de um processo que exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais capazes de garantir a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Essa compreensão desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos contextos educacionais. Assim, a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o estudante, mas sobre a escola e a sociedade, que devem criar condições adequadas para o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a acessibilidade, a flexibilização curricular, a formação docente e a utilização de recursos pedagógicos acessíveis tornam-se elementos fundamentais para a efetivação da inclusão.

Os estudos de Vygotsky (2007) oferecem importantes contribuições para a compreensão desse processo. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, a convivência entre estudantes com diferentes características favorece a construção de aprendizagens significativas e amplia as oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos.

Além dos benefícios acadêmicos, a inclusão escolar contribui para a formação de valores relacionados ao respeito às diferenças, à solidariedade e à convivência democrática. A presença da diversidade no ambiente escolar possibilita que os estudantes desenvolvam atitudes mais empáticas e compreendam a importância da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda existem desafios significativos para a consolidação da inclusão escolar. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos especializados e à formação dos profissionais da educação. Além disso, barreiras atitudinais e preconceitos ainda podem limitar a participação dos estudantes e comprometer a efetividade das práticas inclusivas.

Nesse cenário, torna-se fundamental refletir sobre os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Compreender essas questões é es-

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

sencial para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios e possibilidades relacionados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular?

O objetivo geral deste artigo é analisar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, destacando os desafios e as possibilidades para a construção de uma educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos legais e pedagógicos da inclusão escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e analisar estratégias que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento 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 à Educação Especial e à inclusão escolar. A análise dos referenciais teóricos possibilitou compreender os avanços, desafios e perspectivas relacionados à construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a valorização da diversidade humana.

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular representa uma das mais significativas conquistas das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação para todos. Essa perspectiva busca assegurar que estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem em ambientes escolares comuns, recebendo os apoios necessários para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse contexto, a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula dos estudantes nas classes regulares, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas concepções sobre ensino e aprendizagem.

Além disso, verificou-se que a convivência em ambientes inclusivos favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, mas também a formação ética, social e cidadã de toda a comunidade escolar. A interação entre alunos com diferentes características promove o respeito às diferenças, fortalece valores relacionados à empatia e à cooperação e contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática.

Entretanto, a pesquisa também aponta desafios importantes relacionados à insuficiência de recursos materiais, à necessidade de ampliação da formação continuada dos professores, à existência de barreiras atitudinais e à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Esses fatores evidenciam que a construção de uma escola inclusiva exige esforços permanentes e compromisso coletivo.

Conclui-se que a efetivação da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular depende da articulação entre políticas públicas, formação profissional, acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e participação da comunidade escolar. Somente por meio de ações integradas será possível garantir uma educação comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Especial passou por profundas transformações ao longo da história, acompanhando as mudanças sociais, culturais e educacionais relacionadas à compreensão da deficiência e dos direitos humanos. Durante muitos anos, predominou uma visão assistencialista e segregadora, na qual as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de participar dos processos educacionais comuns e, por isso, eram atendidas em instituições especializadas ou excluídas do sistema de ensino.

A partir das últimas décadas do século XX, o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos humanos e das políticas de inclusão contribuiu para a construção de novas concepções sobre educação e diversidade. Nesse contexto, a Educação Especial passou a ser compreendida como uma modalidade de ensino destinada a oferecer suporte aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, sem substituí-los do convívio com os demais alunos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial deve atuar de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, oferecendo recursos e serviços que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo dessa modalidade. Essa perspectiva rompe com modelos segregadores e reforça o direito dos estudantes à convivência em ambientes educacionais inclusivos.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar representa uma mudança paradigmática que exige a transformação da escola para acolher todos os estudantes. Nessa perspectiva, a diversidade deixa de ser vista como problema e passa a ser reconhecida como característica natural dos contextos educacionais. Assim, cabe à escola adaptar-se às necessidades dos alunos, e não exigir que eles se ajustem a modelos padronizados de ensino.

Os estudos de Sassaki (2010) reforçam que a inclusão constitui um processo social amplo, voltado à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação das pessoas na sociedade. No ambiente escolar, isso implica garantir condições de acessibilidade, disponibilizar recursos adequados e promover práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e valorizem as potencialidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desempenha papel fundamental na promoção da inclusão. O AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para eliminar barreiras à aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes nas atividades escolares. Esse atendimento não substitui a escolarização regular, mas complementa e fortalece o processo educativo.

Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui um importante instrumento para a promoção da equidade educacional, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

MARCO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A construção de uma educação inclusiva no Brasil está fundamentada em um conjunto de legislações e documentos que garantem os direitos educacionais das pessoas com deficiência e demais estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses instrumentos legais representam importantes avanços na consolidação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

A Constituição Federal de 1988 constitui um dos principais marcos legais da educação inclusiva ao estabelecer que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208 determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o compromisso com a inclusão dos estudantes com deficiência.

Outro documento fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação prevê a oferta de serviços de apoio especializado e orienta os sistemas de ensino a promoverem condições adequadas para a inclusão desses estudantes.

A Declaração de Salamanca, publicada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também exerceu forte influência sobre as políticas inclusivas brasileiras. O documento defende o princípio da educação para todos e recomenda que as escolas regulares acolham estudantes com diferentes necessidades educacionais, promovendo ambientes inclusivos e acessíveis.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerada um dos principais marcos da inclusão escolar no país. Esse documento estabelece diretrizes para a organização dos sistemas de ensino, reforçando a importância da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e da oferta do Atendimento Educacional Especializado.

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

Outro importante avanço ocorreu com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A legislação reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e estabelece medidas voltadas à acessibilidade, à eliminação de barreiras e à promoção da igualdade de oportunidades.

Além dessas legislações, diversas normas complementares orientam a implementação das políticas de inclusão escolar, abordando aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica, comunicação, tecnologias assistivas, formação docente e atendimento educacional especializado. Esses instrumentos legais demonstram o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da inclusão e reforçam a necessidade de construção de sistemas educacionais capazes de atender à diversidade presente nas escolas. Entretanto, a efetivação desses direitos depende não apenas da existência das leis, mas também de sua implementação concreta nas práticas pedagógicas e na organização das instituições de ensino. Assim, o marco legal da inclusão escolar constitui um importante alicerce para a construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a garantia dos direitos de todos os estudantes.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Glat (2018), embora os avanços legislativos e as políticas públicas tenham ampliado significativamente o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta diversos desafios. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas, culturais e sociais que nem sempre ocorrem na mesma velocidade das determinações legais.

Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais da educação relatam insegurança para atuar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades e superdotação. Embora a formação inicial ofereça conhecimentos pedagógicos fundamentais, nem sempre contempla de forma aprofundada aspectos relacionados à educação inclusiva, à acessibilidade e às adaptações curriculares.

Segundo Glat (2018), a formação continuada constitui um elemento indispensável para que os professores desenvolvam competências relacionadas ao atendimento da diversidade. O conhecimento sobre diferentes estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação inclusiva possibilita uma atuação mais eficaz e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro desafio importante está relacionado às barreiras físicas e arquitetônicas presentes em muitas instituições de ensino. Apesar dos avanços na legislação sobre acessibilidade, diversas escolas ainda apresentam dificuldades relacionadas à adaptação de espaços, ausência de rampas, elevadores, sinalizações adequadas e mobiliário acessível. Essas limitações comprometem a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência (GLAT, 2018).

As barreiras comunicacionais também merecem destaque. Estudantes com deficiência visual, auditiva ou com necessidades específicas de comunicação podem encontrar dificuldades para acessar informações e participar das atividades escolares quando não são disponibilizados recursos adequados. A ausência de materiais em Braille, intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e sistemas de comunicação alternativa pode limitar significativamente as oportunidades de aprendizagem (GLAT, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras atitudinais. Muitas vezes, preconceitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre a deficiência influenciam negativamente as relações escolares. Expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes podem comprometer seu desenvolvimento e limitar suas oportunidades de participação. A construção de uma cultura inclusiva exige mudanças de atitudes e a valorização das potencialidades de cada aluno (GLAT, 2018).

As dificuldades relacionadas à adaptação curricular também constituem desafios frequentes. Muitos professores encontram obstáculos para flexibilizar conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira que atendam às necessidades dos estudantes sem comprometer os objetivos educacionais. Nesse sentido, tor-

na-se necessário compreender que a inclusão não implica redução da qualidade do ensino, mas diversificação das estratégias utilizadas para promover a aprendizagem (GLAT, 2018).

A insuficiência de recursos materiais e tecnológicos representa outro fator que pode dificultar a efetivação da inclusão. A falta de materiais adaptados, softwares acessíveis, equipamentos especializados e recursos pedagógicos adequados limita as possibilidades de intervenção dos professores e compromete o acesso dos estudantes ao currículo escolar. Além disso, a articulação entre escola, família e profissionais especializados nem sempre ocorre de maneira efetiva. A inclusão escolar exige trabalho colaborativo e compartilhamento de responsabilidades entre todos os envolvidos no processo educativo. Quando essa parceria não é fortalecida, as dificuldades tendem a se ampliar (GLAT, 2018).

Apesar desses desafios, é importante destacar que eles não representam obstáculos intransponíveis. Com planejamento, investimento, formação profissional e compromisso institucional, é possível construir práticas educativas capazes de promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (GLAT, 2018).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Para Beyer (2013), a promoção da aprendizagem inclusiva requer a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e valorizem as potencialidades dos estudantes. Em uma perspectiva inclusiva, o ensino deve ser organizado de forma flexível, possibilitando diferentes formas de acesso ao conhecimento e favorecendo a participação ativa de todos os alunos.

Uma das estratégias mais importantes refere-se à adaptação curricular. Esse processo consiste em adequar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação às necessidades específicas dos estudantes, garantindo sua participação nas atividades escolares. As adaptações curriculares permitem que os alunos desenvolvam suas capacidades de acordo com suas características e ritmos de aprendizagem (BEYER, 2013).

Segundo o autor (2013), a flexibilização curricular constitui um instrumento fundamental para a construção de práticas inclusivas, pois possibilita atender à diversidade sem excluir os estudantes dos processos educativos. O objetivo não é simplificar o currículo, mas criar diferentes caminhos para que todos possam aprender.

Outra estratégia relevante consiste na utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Essas metodologias colocam os estudantes como protagonistas do processo educativo, estimulando a investigação, a resolução de problemas, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Projetos, pesquisas, estudos de caso e atividades colaborativas favorecem a aprendizagem significativa e ampliam as oportunidades de participação (BEYER, 2013).

As práticas colaborativas também desempenham papel importante na inclusão escolar. O trabalho em grupo favorece a interação entre os estudantes, fortalece vínculos sociais e possibilita a troca de conhecimentos e experiências. Segundo Vygotsky (2007), as interações sociais constituem elemento fundamental para o desenvolvimento humano, sendo essenciais para a construção da aprendizagem.

A utilização de recursos visuais, materiais concretos e atividades multissensoriais também favorece a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Cartazes, imagens, vídeos, jogos pedagógicos, objetos manipuláveis e recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de compreensão dos conteúdos e tornam a aprendizagem mais acessível.

As tecnologias assistivas representam outro importante instrumento de inclusão. Recursos como leitores de tela, ampliadores de texto, softwares educativos, sistemas de comunicação alternativa e dispositivos adaptados contribuem para eliminar barreiras à aprendizagem e ampliar a autonomia dos estudantes (BEYER, 2013).

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel fundamental no suporte aos processos de aprendizagem. Por meio do AEE, são desenvolvidas estratégias específicas voltadas à

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

identificação e superação de barreiras, contribuindo para a participação dos estudantes nas atividades escolares.

A avaliação inclusiva também merece destaque. Em vez de assumir caráter exclusivamente classificatório, a avaliação deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção. A utilização de diferentes formas de avaliação possibilita reconhecer as potencialidades dos estudantes e valorizar seus progressos.

Portanto, a promoção da aprendizagem inclusiva exige práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e o respeito às singularidades dos estudantes. Quando a escola reconhece as diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo, amplia-se significativamente a possibilidade de construção de aprendizagens significativas para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO

Segundo estudos, a efetivação da inclusão escolar depende do compromisso coletivo de toda a comunidade educativa, mas o papel do professor e da escola destaca-se como elemento central nesse processo. São esses atores que, diariamente, constroem as condições necessárias para que os estudantes público-alvo da Educação Especial participem das atividades escolares, desenvolvam suas potencialidades e tenham acesso ao conhecimento em igualdade de oportunidades.

O professor assume a função de mediador da aprendizagem, sendo responsável por criar estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer as necessidades individuais dos alunos, flexibilidade para adaptar metodologias e compromisso com a valorização da diversidade. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compreensão de que cada sujeito possui uma trajetória própria de aprendizagem.

Nesse contexto, o educador deve compreender que a inclusão não significa tratar todos os estudantes da mesma maneira, mas oferecer condições adequadas para que cada um possa aprender de acordo com suas características e potencialidades. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, utilizar recursos acessíveis e promover experiências de aprendizagem significativas para todos c

A formação continuada desempenha papel fundamental nesse processo. Diante da complexidade da educação inclusiva, os professores necessitam de oportunidades permanentes de atualização profissional que lhes permitam ampliar conhecimentos sobre deficiência, acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e metodologias inclusivas. Segundo Imbernón (2011), a formação continuada constitui instrumento essencial para o aprimoramento da prática docente e para a construção de respostas às demandas contemporâneas da educação (BEYER, 2013).

Além do professor, a escola como instituição possui responsabilidade direta na promoção da inclusão. A gestão escolar deve criar condições para que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas, garantindo recursos pedagógicos, acessibilidade, formação profissional e apoio aos educadores. A construção de uma cultura inclusiva exige planejamento, organização e comprometimento institucional (BEYER, 2013).

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação. Professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e demais especialistas devem atuar de forma integrada, compartilhando informações e construindo estratégias conjuntas para atender às necessidades dos estudantes (BEYER, 2013).

A participação da família também constitui elemento indispensável para o sucesso da inclusão escolar. O diálogo entre escola e família favorece a compreensão das necessidades dos estudantes, fortalece o acompanhamento do desenvolvimento escolar e contribui para a construção de ações mais adequadas às características de cada aluno (BEYER, 2013).

A promoção de atitudes inclusivas no ambiente escolar também merece destaque. A escola deve desenvolver ações que estimulem o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a convivência harmoniosa

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

entre os estudantes. Projetos educativos, atividades coletivas e ações de conscientização contribuem para a construção de uma cultura de inclusão e respeito mútuo (BEYER, 2013).

Assim, o papel do professor e da escola ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de ambientes educativos acolhedores, acessíveis e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os estudantes (BEYER, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, identificando desafios, possibilidades e estratégias voltadas à promoção da aprendizagem inclusiva.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado. Esse tipo de pesquisa possibilita aprofundar conhecimentos, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas sobre fenômenos educacionais.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, à inclusão escolar, à acessibilidade e às práticas pedagógicas inclusivas. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos da área da Educação.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais e das relações estabelecidas no contexto da inclusão escolar. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados, experiências e processos sociais, valorizando a compreensão da realidade em sua complexidade.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2018), Beyer (2013), Vygotsky (2007), Freire (1996), Imbernón (2011) e outros pesquisadores que discutem a Educação Especial e a inclusão escolar.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos relevantes, interpretação crítica dos textos e organização das informações em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular representa um importante avanço na construção de uma educação democrática, acessível e comprometida com os direitos humanos. A inclusão escolar não se limita ao acesso físico dos estudantes às instituições de ensino, mas envolve a garantia de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a Educação Inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como característica inerente aos ambientes escolares. Nessa perspectiva, as diferenças não devem ser vistas como obstáculos ao processo educativo, mas como oportunidades de enriquecimento das experiências de aprendizagem e convivência.

A pesquisa demonstrou que a efetivação da inclusão depende da implementação de práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares, utilização de recursos acessíveis e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado. Essas estratégias contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem e promover a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Observou-se também que a formação docente constitui um dos fatores mais importantes para o sucesso das práticas inclusivas. Professores preparados possuem maiores condições de identificar necessidades, desenvolver intervenções adequadas e promover experiências educativas significativas para todos os alunos.

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

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à acessibilidade, à formação profissional e à disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos. Investimentos nessas áreas são fundamentais para garantir condições adequadas de aprendizagem e ampliar as oportunidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa também evidenciou a importância da atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados. O trabalho colaborativo favorece o acompanhamento dos estudantes e contribui para a construção de estratégias mais eficazes de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Conclui-se que a inclusão escolar constitui um compromisso ético, social e educacional que exige a participação de toda a comunidade escolar. Quando a diversidade é reconhecida como valor educativo e as práticas pedagógicas são orientadas pelo princípio da equidade, ampliam-se as possibilidades de construção de uma escola mais justa, acolhedora e comprometida com o sucesso de todos os estudantes.

Por fim, destaca-se que promover a inclusão significa acreditar no potencial de cada indivíduo e garantir condições para que todos possam aprender, participar e desenvolver plenamente suas capacidades. Trata-se de um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e inclusiva.

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

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. I**nclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

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.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

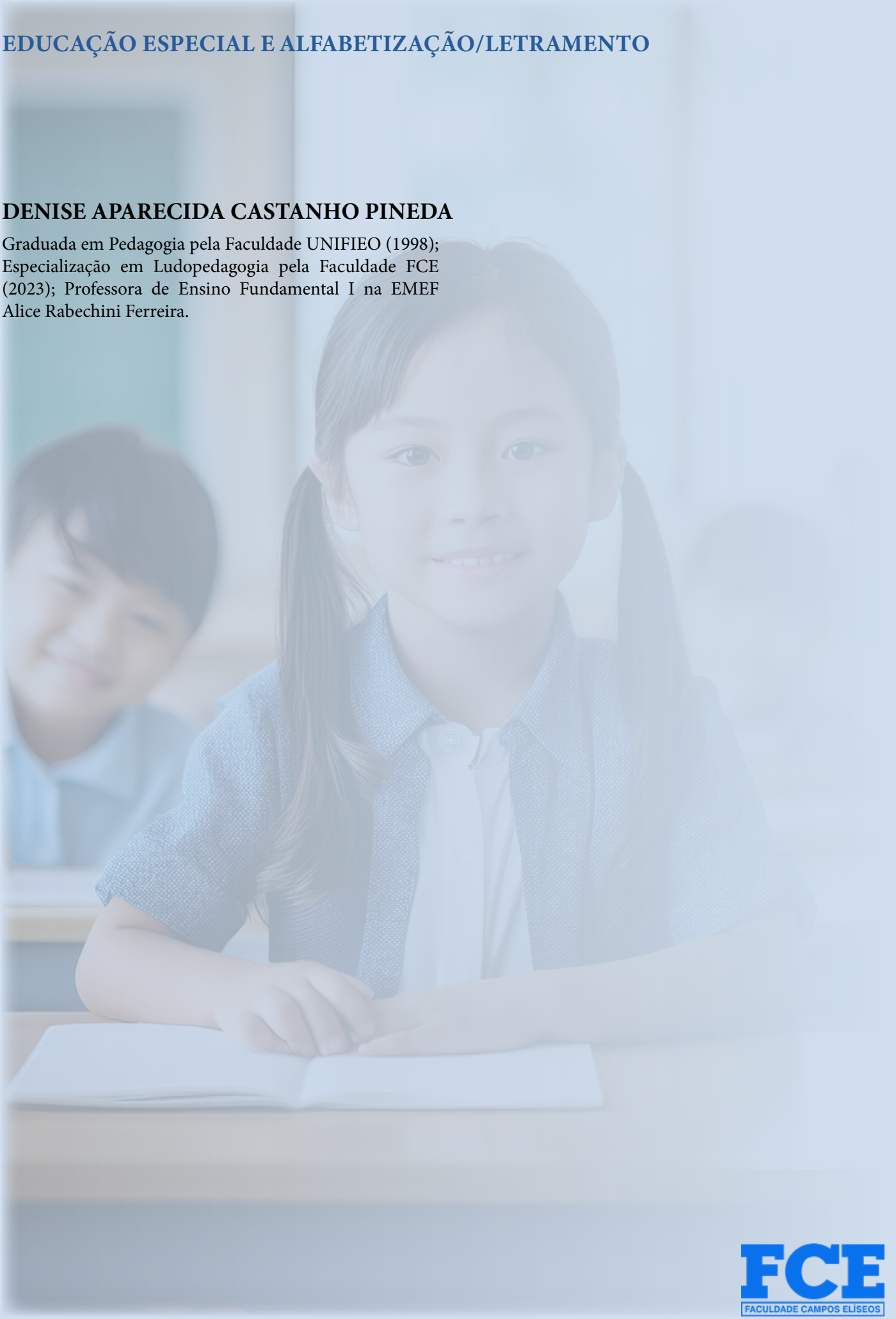
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (1998); Especialização em Ludopedagogia 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

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre Educação Especial, alfabetização e letramento, destacando os desafios e as possibilidades para a promoção de uma aprendizagem inclusiva e significativa. Busca-se compreender de que forma os processos de alfabetização e letramento podem ser desenvolvidos em contextos educacionais inclusivos, respeitando as especificidades dos estudantes e promovendo oportunidades equitativas de aprendizagem. 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), entre outros autores que discutem os processos de alfabetização, letramento, Educação Especial e inclusão escolar. 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 em contextos inclusivos. Os resultados evidenciam que a alfabetização e o letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial dependem da adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, da utilização de recursos acessíveis, da implementação de adaptações curriculares e da atuação de professores preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Verificou-se que práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades dos estudantes favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e ampliam as oportunidades de participação nos processos educativos.

Palavras-chave: Educação Especial; Alfabetização; Letramento; Inclusão Escolar; Aprendizagem Inclusiva; Leitura; Escrita.

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

INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas. Por meio dos processos educativos, as pessoas desenvolvem conhecimentos, habilidades, valores e competências que lhes permitem participar ativamente da vida social, cultural e econômica. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento ocupam posição central, pois constituem instrumentos essenciais para o acesso ao conhecimento, à comunicação e ao exercício da cidadania.

A alfabetização corresponde ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo a compreensão das relações entre letras, sons, palavras e textos. Já o letramento refere-se à utilização social da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Segundo Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis, que devem ocorrer simultaneamente para possibilitar aos estudantes não apenas a aprendizagem do código escrito, mas também sua utilização de forma significativa nas práticas sociais.

No contexto da Educação Especial, a alfabetização e o letramento assumem papel ainda mais relevante. Os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem o direito de participar dos processos educativos e desenvolver competências relacionadas à leitura e à escrita, assim como qualquer outro estudante. Entretanto, suas características e necessidades específicas exigem que a escola organize práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem de forma acessível e inclusiva.

A Educação Especial, compreendida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, destina-se ao atendimento de 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 ser matriculados preferencialmente em classes comuns do ensino regular, recebendo os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

Nas últimas décadas, a consolidação da Educação Inclusiva trouxe importantes mudanças para a organização das escolas e para as práticas pedagógicas. A inclusão escolar passou a ser compreendida como um direito humano fundamental, fundamentado no reconhecimento da diversidade e na valorização das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Segundo Mantoan (2015), a inclusão exige a transformação da escola para que ela seja capaz de responder às necessidades de todos os estudantes, sem exceção.

Nesse cenário, a alfabetização e o letramento deixam de ser compreendidos como processos homogêneos e passam a exigir abordagens pedagógicas diversificadas. Cada estudante apresenta características, experiências, potencialidades e formas particulares de aprender. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e possibilitem a participação efetiva dos alunos nas atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Os estudos de Vygotsky (2007) oferecem importantes contribuições para essa compreensão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais. Para o autor, a aprendizagem não depende apenas das capacidades individuais, mas também das oportunidades oferecidas pelo ambiente e das mediações realizadas pelos professores e demais participantes do processo educativo. Essa perspectiva reforça a importância da construção de contextos inclusivos que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de todos os estudantes.

Além das práticas pedagógicas, a utilização de recursos acessíveis e tecnologias assistivas têm contribuído significativamente para a promoção da alfabetização e do letramento em contextos inclusivos. Materiais adaptados, softwares educativos, sistemas de comunicação alternativa, leitores de tela e recursos visuais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Apesar dos avanços observados nas políticas de inclusão, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilização de recursos especializados e à superação de barreiras atitudinais. Muitas escolas enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, comprometendo o acesso à alfabetização e

ao letramento. Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir sobre os caminhos que podem contribuir para a construção de processos de alfabetização e letramento mais inclusivos e significativos. Garantir que todos os estudantes tenham acesso à leitura e à escrita significa promover condições para sua participação social, desenvolvimento pessoal e exercício pleno da cidadania.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como promover processos de alfabetização e letramento capazes de atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e garantir sua participação efetiva nos processos educativos?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre Educação Especial, alfabetização e letramento, destacando desafios e possibilidades para a promoção de uma aprendizagem inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento na perspectiva inclusiva, identificar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e analisar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, alfabetização, letramento e inclusão escolar. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o direito à aprendizagem para todos. A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento humano, para a construção do conhecimento e para a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Por meio da leitura e da escrita, as pessoas ampliam suas possibilidades de comunicação, interação social, acesso à informação e exercício da cidadania. No contexto da Educação Especial, esses processos assumem relevância ainda maior, uma vez que representam instrumentos essenciais para a promoção da autonomia, da inclusão social e do desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Garantir o acesso à alfabetização e ao letramento significa assegurar o direito à aprendizagem e à participação em diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A pesquisa também demonstra que o letramento deve ser compreendido para além da aprendizagem do código escrito, envolvendo a participação dos estudantes em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências que permitam aos estudantes utilizar a linguagem escrita em diferentes situações do cotidiano, fortalecendo sua autonomia e sua inserção social.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância das tecnologias assistivas, dos recursos pedagógicos adaptados e do Atendimento Educacional Especializado como instrumentos que contribuem para a eliminação de barreiras à aprendizagem e para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Esses recursos favorecem o acesso ao currículo escolar e fortalecem os processos de alfabetização e letramento em uma perspectiva inclusiva.

Conclui-se que a articulação entre Educação Especial, alfabetização e letramento constitui um importante caminho para a construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a equidade. Investir em práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e acessibilidade representa condição essencial para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação 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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo estudos, a alfabetização e o letramento constituem processos essenciais para o desenvolvimento humano e para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. No contexto da Educação Especial, esses processos assumem importância ainda maior, pois representam instrumentos fundamentais para a construção da autonomia, da comunicação, da inclusão social e do acesso ao conhecimento.

Historicamente, muitas pessoas com deficiência foram privadas do direito à escolarização e, consequentemente, do acesso à leitura e à escrita. Durante muito tempo prevaleceu a crença de que determinados estudantes não possuíam condições de aprender ou desenvolver competências acadêmicas. Entretanto, os avanços das pesquisas educacionais e das políticas de inclusão demonstraram que todos os indivíduos são capazes de aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas, recursos acessíveis e práticas pedagógicas compatíveis com suas necessidades.

Segundo Soares (2020), a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento envolve a utilização da leitura e da escrita em práticas sociais significativas. Na Educação Especial, esses processos devem ocorrer de forma articulada, permitindo que os estudantes não apenas aprendam a reconhecer letras e palavras, mas também compreendam as funções sociais da linguagem escrita e utilizem-na em diferentes situações do cotidiano.

A perspectiva inclusiva exige que a alfabetização seja compreendida como um processo flexível e adaptável às características dos estudantes. Isso significa reconhecer que cada indivíduo possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, suas formas particulares de aprendizagem e suas potencialidades. Dessa maneira, torna-se necessário abandonar modelos padronizados de ensino e adotar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade presente nas salas de aula (SOARES, 2020).

Os estudos de Vygotsky (2007) contribuem significativamente para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Segundo o autor, o aprendizado é favorecido quando o estudante recebe apoio adequado para superar desafios e avançar em seu desenvolvimento. Essa concepção reforça a importância da atuação do professor como mediador dos processos de alfabetização e letramento.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das experiências prévias dos estudantes. Muitos alunos público-alvo da Educação Especial chegam à escola com diferentes formas de comunicação e interação com o mundo. Reconhecer essas experiências e incorporá-las às práticas pedagógicas favorece a construção de aprendizagens mais significativas e fortalece o vínculo entre o estudante e o processo educativo. Nesse sentido, alfabetizar e letrar em uma perspectiva inclusiva significa criar oportunidades para que todos os estudantes participem de situações reais de leitura e escrita, desenvolvendo competências que lhes permitam atuar de forma autônoma e crítica na sociedade (VYGOTSKY, 2007).

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Glat (2018), apesar dos avanços observados nas políticas de inclusão escolar, a alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial ainda apresenta diversos desafios. A complexidade desse processo exige que a escola esteja preparada para responder às diferentes necessidades educacionais e criar condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Muitos professores relatam dificuldades para trabalhar com estudantes que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, especialmente quando não receberam formação adequada sobre Educação Especial durante sua trajetória acadêmica. A ausência de conhecimentos relacionados às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas e às metodologias inclusivas pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes (GLAT, 2018).

Segundo o autor (2018), a formação continuada representa um elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Professores preparados possuem melhores condições para identi-

ficar potencialidades, planejar intervenções adequadas e promover experiências significativas de alfabetização e letramento.

Outro desafio importante está relacionado à diversidade das necessidades apresentadas pelos estudantes. Alunos com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista ou outras condições específicas podem demandar recursos, metodologias e estratégias diferenciadas. Essa diversidade exige planejamento cuidadoso e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas (GLAT, 2018).

As barreiras de acessibilidade também influenciam diretamente os processos de alfabetização e letramento. A ausência de materiais adaptados, recursos tecnológicos, livros acessíveis e ambientes adequados pode limitar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Garantir acessibilidade significa eliminar obstáculos que dificultam a participação e o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita (GLAT, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se às expectativas em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em alguns contextos, ainda persistem concepções que subestimam as capacidades desses alunos, reduzindo as oportunidades de aprendizagem oferecidas. Conforme destaca Beyer (2013), acreditar no potencial dos estudantes constitui condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes (GLAT, 2018).

As dificuldades relacionadas à articulação entre escola, família e profissionais especializados também podem interferir no processo de alfabetização. O acompanhamento compartilhado favorece a identificação de necessidades, a construção de estratégias adequadas e o fortalecimento das aprendizagens desenvolvidas em diferentes contextos (GLAT, 2018).

Além disso, a organização curricular muitas vezes apresenta desafios para a inclusão. Currículos rígidos e metodologias excessivamente padronizadas podem dificultar a participação de estudantes que necessitam de abordagens diferenciadas. Por esse motivo, a flexibilização curricular torna-se uma importante ferramenta para promover a equidade educacional (GLAT, 2018).

Apesar dessas dificuldades, é importante reconhecer que os desafios da alfabetização inclusiva podem ser superados por meio do planejamento pedagógico, da formação profissional, do uso de recursos acessíveis e do compromisso da escola com a promoção da aprendizagem para todos (GLAT, 2018).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Segundo Kishimoto (2017), a promoção da alfabetização e do letramento em contextos inclusivos exige a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e valorizem as potencialidades dos estudantes. Essas estratégias devem possibilitar o acesso ao conhecimento de forma significativa, garantindo a participação ativa dos alunos nas atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Uma das estratégias mais importantes consiste na utilização de metodologias diversificadas. O uso de diferentes recursos e abordagens permite atender aos variados estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Atividades visuais, auditivas, táteis e cinestésicas ampliam as possibilidades de compreensão dos conteúdos e favorecem a participação dos estudantes (KISHIMOTO, 2017).

A ludicidade também desempenha papel fundamental nesse processo. Jogos pedagógicos, brincadeiras, músicas, histórias, dramatizações e atividades interativas tornam a aprendizagem mais atrativa e significativa. Segundo Kishimoto (2017), o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção de conhecimentos de maneira prazerosa.

Outra estratégia relevante refere-se à utilização de materiais concretos e recursos multissensoriais. Letras móveis, figuras, objetos manipuláveis, painéis ilustrados e recursos táteis possibilitam que os estudantes interajam com os conteúdos de diferentes formas, fortalecendo a compreensão do sistema de escrita e ampliando as experiências de aprendizagem (KISHIMOTO, 2017).

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

As práticas colaborativas também favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Atividades realizadas em grupo estimulam a interação social, a troca de conhecimentos e a construção coletiva de aprendizagens. Conforme Vygotsky (2007), as interações entre os indivíduos desempenham papel essencial no desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A adaptação de atividades e avaliações constitui outro elemento importante para garantir a participação dos estudantes. A flexibilização dos recursos, do tempo de execução e das formas de registro possibilita que os alunos demonstrem seus conhecimentos de acordo com suas capacidades e necessidades.

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais amplia as oportunidades de letramento. Bilhetes, histórias, receitas, jornais, revistas, livros, cartazes e textos digitais permitem que os estudantes compreendam as diversas funções sociais da escrita e utilizem a linguagem em contextos significativos. contribui para a construção de processos de alfabetização e letramento mais acessíveis, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Kenski (2012), a utilização de recursos acessíveis e tecnologias assistivas tem se mostrado fundamental para a promoção da alfabetização e do letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses recursos contribuem para a eliminação de barreiras à aprendizagem, ampliam as possibilidades de comunicação e favorecem o acesso aos conteúdos escolares, garantindo condições mais equitativas para o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita.

As tecnologias assistivas podem ser compreendidas como produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços destinados a promover a funcionalidade, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais. No ambiente escolar, esses recursos desempenham papel essencial ao possibilitar que os estudantes tenham acesso às atividades pedagógicas de forma mais independente e significativa (KENSKI, 2012).

Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, podem ser utilizados materiais em Braille, livros acessíveis, audiolivros, leitores de tela, ampliadores de texto e recursos táteis. Esses instrumentos permitem que os alunos tenham acesso à leitura e à escrita, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas e ampliando suas oportunidades de participação nas atividades escolares (KENSKI, 2012).

No caso dos estudantes com deficiência auditiva, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de materiais visuais, legendas, vídeos adaptados e recursos multimídia contribui significativamente para o processo de alfabetização. A valorização das formas visuais de comunicação favorece a compreensão dos conteúdos e fortalece o desenvolvimento da linguagem (KENSKI, 2012).

Para estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista, recursos visuais, sistemas de comunicação alternativa, softwares educativos e aplicativos pedagógicos podem auxiliar na compreensão dos conteúdos e na organização das atividades escolares. Esses recursos favorecem a participação dos alunos e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento. As tecnologias digitais também apresentam importantes contribuições para a alfabetização inclusiva. Aplicativos educativos, jogos pedagógicos, plataformas digitais e programas interativos permitem que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à leitura e à escrita de forma dinâmica e motivadora. Além disso, muitos desses recursos possibilitam a personalização das atividades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (KENSKI, 2012).

Segundo o autor (2012), às tecnologias educacionais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e inclusivos. Quando utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos pedagógicos, essas ferramentas tornam-se importantes aliadas no desenvolvimento do letramento. Outro aspecto relevante refere-se à produção de materiais pedagógicos acessíveis pelos próprios professores. Cartazes ilustrados, textos adaptados, jogos confeccionados com materiais concretos e recursos visuais simples podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes e favorecer sua participação nas atividades de alfabetização.

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

Entretanto, a simples disponibilização de recursos não garante a aprendizagem. É fundamental que os professores conheçam as potencialidades dessas ferramentas e saibam utilizá-las de maneira adequada às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a formação docente e o planejamento pedagógico continuam sendo elementos essenciais para o sucesso das práticas inclusivas (KENSKI, 2012).

Assim, os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas representam importantes instrumentos para a promoção da alfabetização e do letramento, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes (KENSKI, 2012).

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

De acordo com a vertente freudiana, a promoção da alfabetização e do letramento em contextos inclusivos depende da atuação conjunta de diferentes atores envolvidos no processo educativo. Entre eles, destacam-se o professor e a família, cujas ações desempenham papel fundamental no desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, à escrita e à participação social dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O professor é um dos principais mediadores da aprendizagem. Sua atuação influencia diretamente a forma como os estudantes se relacionam com os conhecimentos escolares e desenvolvem suas potencialidades. Na perspectiva da educação inclusiva, cabe ao educador planejar estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula e promovam oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sensibilidade para compreender suas necessidades e compromisso com a construção do conhecimento. O professor inclusive reconhece que cada estudante possui características próprias e desenvolve práticas pedagógicas que valorizam essas diferenças como parte do processo educativo.

A mediação pedagógica realizada pelo professor envolve a seleção de recursos adequados, a adaptação das atividades, a criação de situações significativas de aprendizagem e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Além disso, exige a capacidade de observar dificuldades, identificar potencialidades e promover intervenções que favoreçam o avanço das aprendizagens. A formação continuada também desempenha papel fundamental nesse processo. As constantes transformações educacionais e as demandas relacionadas à inclusão exigem que os professores estejam em permanente atualização. O conhecimento sobre metodologias inclusivas, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e processos de alfabetização contribui para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e comprometidas com a aprendizagem de todos (FREIRE, 1996).

Paralelamente ao trabalho desenvolvido pela escola, a família exerce papel indispensável na formação dos estudantes. O ambiente familiar constitui um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. A participação da família nas atividades escolares fortalece o vínculo entre escola e estudante, favorecendo o acompanhamento do processo educativo. Quando os familiares demonstram interesse pelas aprendizagens, incentivam a leitura, acompanham as atividades e mantêm diálogo constante com os professores, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes (FREIRE, 1996).

Segundo Glat (2018), a parceria entre escola e família constitui um dos pilares da educação inclusiva. O compartilhamento de informações sobre as necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes possibilita a construção de estratégias mais adequadas para promover sua aprendizagem e participação. Além disso, a família desempenha papel importante no fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes. O incentivo às conquistas, o reconhecimento dos avanços e o apoio diante das dificuldades contribuem para que os alunos desenvolvam confiança em suas capacidades e enfrentam os desafios do processo de alfabetização com maior segurança. Portanto, a construção de uma aprendizagem inclusiva exige a atuação integrada entre escola, professores, família e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Quando essa parceria é fortalecida, ampliam-se significativamente as oportunidades de desenvolvimento, participação e sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (GLAT, 2018).

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 relação entre Educação Especial, alfabetização e letramento, destacando os desafios e as possibilidades para a promoção da aprendizagem inclusiva.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação de conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, alfabetização, letramento e inclusão escolar.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social que não podem ser reduzidos apenas a dados numéricos, valorizando a compreensão dos processos humanos e educacionais. O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Soares (2020), Mantoan (2015), Vygotsky (2007), Freire (1996), Beyer (2013), Glat (2018), Capellini (2014) e Kenski (2012), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre alfabetização, letramento e inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a alfabetização e o letramento constituem direitos fundamentais de todos os estudantes, inclusive daqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial. Em uma perspectiva inclusiva, esses processos assumem papel essencial para a promoção da autonomia, da participação social, da construção do conhecimento e do exercício pleno da cidadania.

Os referenciais teóricos analisados evidenciaram que alfabetizar não significa apenas ensinar o estudante a reconhecer letras, sílabas e palavras, mas possibilitar que ele compreenda os usos sociais da leitura e da escrita e participe ativamente das práticas comunicativas presentes na sociedade. Nesse sentido, alfabetização e letramento configuram processos complementares que devem ser desenvolvidos de forma articulada, respeitando as singularidades e potencialidades de cada educando.

A pesquisa demonstrou que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem plenas condições de desenvolver competências relacionadas à leitura e à escrita quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas de aprendizagem, recursos acessíveis e práticas pedagógicas inclusivas. O sucesso desses processos depende da construção de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a participação efetiva de todos os estudantes.

Observou-se que a atuação do professor constitui um dos fatores mais importantes para a promoção da alfabetização inclusiva. Sua capacidade de planejar estratégias diferenciadas, adaptar recursos pedagógicos, utilizar metodologias diversificadas e reconhecer as necessidades específicas dos estudantes contribui significativamente para o desenvolvimento das aprendizagens. Nesse contexto, a formação inicial e continuada revela-se indispensável para que os educadores possam responder adequadamente aos desafios presentes nas salas de aula inclusivas.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância dos recursos acessíveis e das tecnologias assistivas. Ferramentas como materiais adaptados, softwares educativos, leitores de tela, sistemas de comunicação alternativa e recursos visuais ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento e favorecem a participação dos estudantes nas atividades relacionadas à leitura e à escrita. Quando integrados ao planejamento pedagógico, esses recursos tornam-se importantes instrumentos de inclusão e desenvolvimento.

A pesquisa também evidenciou a relevância da parceria entre escola e família. O acompanhamento familiar, o incentivo às práticas de leitura e escrita e o diálogo constante com os profissionais da educação fortalecem o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. A construção de uma educação inclusiva exige a participação colaborativa de todos os envolvidos no processo educativo.

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

Entretanto, os estudos analisados demonstram que ainda existem desafios significativos relacionados à efetivação da alfabetização e do letramento em contextos inclusivos. Questões como a insuficiência de recursos pedagógicos, a necessidade de ampliação da formação docente, a existência de barreiras atitudinais e as dificuldades relacionadas à acessibilidade continuam exigindo atenção por parte das instituições educacionais e dos gestores públicos.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas voltadas à inclusão escolar, investir em formação profissional, ampliar o acesso a recursos especializados e promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Garantir o direito à alfabetização e ao letramento significa assegurar condições para que todos os estudantes possam participar da vida social, acadêmica e cultural de forma autônoma e significativa.

Conclui-se que a articulação entre Educação Especial, alfabetização e letramento representa um importante caminho para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a valorização das diferenças. Quando a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo e as práticas pedagógicas são orientadas pelo princípio da inclusão, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação social dos estudantes. Por fim, destaca-se que promover a alfabetização e o letramento em uma perspectiva inclusiva significa acreditar no potencial de todos os educandos e reconhecer que cada indivíduo possui capacidade de aprender, desenvolver-se e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

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

REFERÊNCIAS

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 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996.

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.

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.

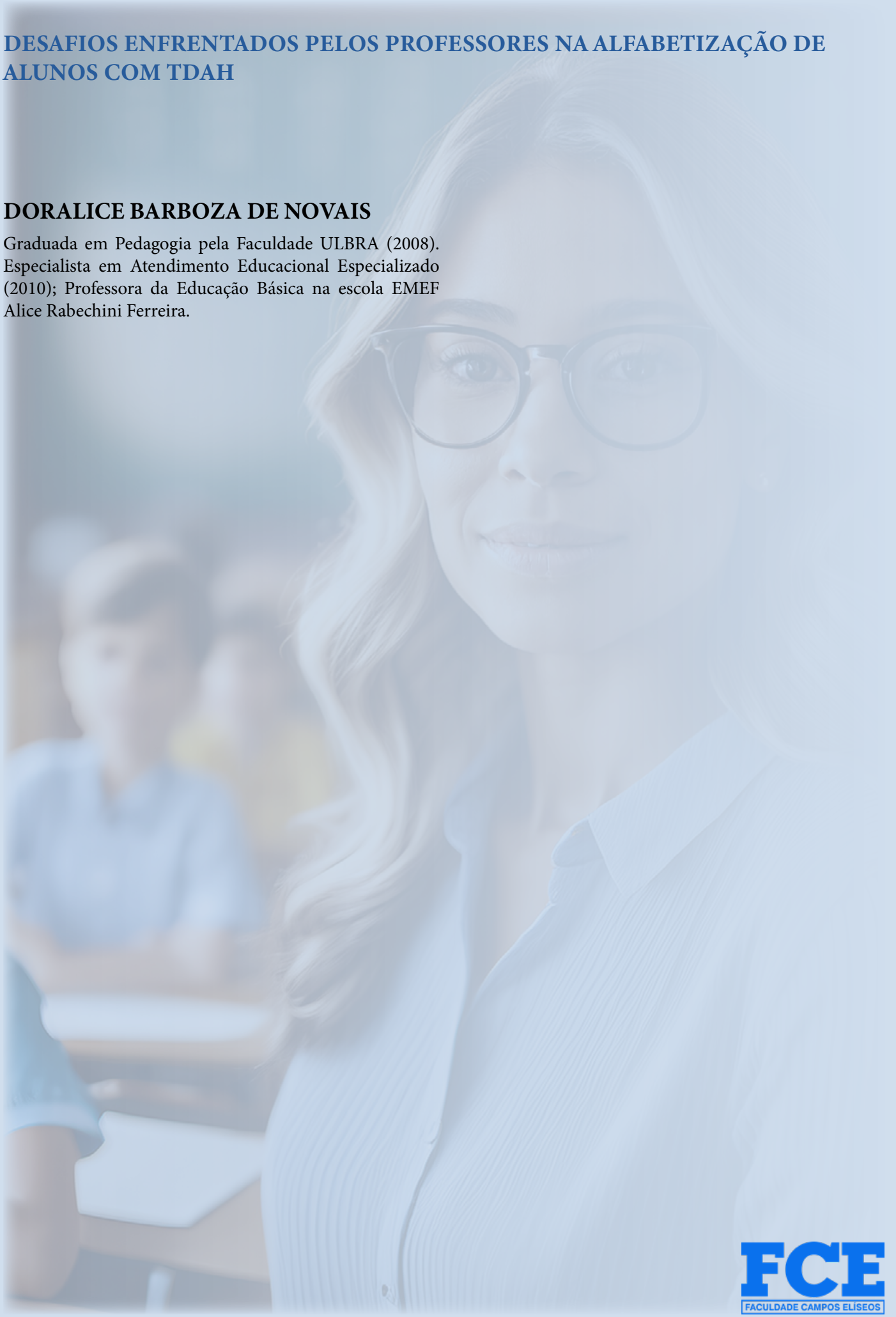
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH

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 os principais desafios e possibilidades relacionados à alfabetização de crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando fatores que interferem no processo de aprendizagem e identificando estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita. Busca ainda refletir sobre a importância da formação docente, da inclusão escolar e da participação familiar na construção de práticas educativas mais acessíveis e eficazes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, sendo fundamentada nos estudos de Barkley (2008), Rohde e Mattos (2003), Vygotsky (1998), Freire (1996), Mantoan (2003), Libâneo (2013), Ciasca (2015), Fonseca (2014), entre outros autores que discutem aprendizagem, neurodesenvolvimento, alfabetização e inclusão escolar. A análise das contribuições desses pesquisadores permitiu compreender as particularidades do TDAH e suas relações com o processo de alfabetização. Os resultados apontam que, embora as crianças com TDAH possam apresentar dificuldades relacionadas à atenção, à concentração, ao planejamento e à organização das atividades escolares, elas possuem plenas condições de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita quando recebem apoio adequado e participam de práticas pedagógicas inclusivas. Verificou-se ainda que a utilização de metodologias diferenciadas, associada ao acompanhamento familiar e ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, favorece significativamente o desempenho acadêmico desses estudantes.

Palavras-chave: TDAH; Alfabetização; Aprendizagem; Inclusão Escolar; Ensino Fundamental.

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

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da educação básica, pois representa o momento em que a criança inicia a construção das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação.

Trata-se de um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, uma vez que possibilita o acesso ao conhecimento e favorece a participação ativa na sociedade. Entretanto, nem todas as crianças vivenciam esse processo da mesma maneira. Algumas apresentam necessidades específicas que exigem atenção diferenciada por parte dos educadores, como ocorre com os estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta crianças, adolescentes e adultos, sendo caracterizado principalmente pela presença de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Essas características podem interferir diretamente no desempenho acadêmico, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que ocorre a consolidação das habilidades de leitura e escrita. Muitas crianças com TDAH apresentam dificuldades para manter a atenção durante as atividades escolares, organizar materiais, seguir instruções e concluir tarefas, fatores que podem comprometer o processo de alfabetização.

Nas últimas décadas, o número de diagnósticos de TDAH tem aumentado significativamente, ampliando as discussões sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às necessidades desses estudantes. A escola passou a enfrentar o desafio de construir estratégias capazes de favorecer a aprendizagem sem ignorar as particularidades de cada aluno. Nesse contexto, torna-se essencial compreender que o TDAH não representa incapacidade intelectual, mas sim uma condição que exige diferentes formas de intervenção e acompanhamento pedagógico.

Segundo Barkley (2008), crianças com TDAH possuem potencial para aprender e desenvolver competências acadêmicas, desde que recebam apoio adequado e participem de ambientes educacionais que respeitem suas necessidades. O autor destaca que as dificuldades observadas não estão relacionadas à falta de inteligência, mas às limitações nos processos de atenção, autocontrole e organização comportamental.

A alfabetização de estudantes com TDAH exige sensibilidade, planejamento e conhecimento por parte dos professores. O educador precisa compreender que cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem e que estratégias tradicionais nem sempre são suficientes para garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, torna-se necessário utilizar recursos diversificados, metodologias ativas e atividades que despertem o interesse e favoreçam a concentração dos estudantes.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva torna-se especialmente importante quando se discute a alfabetização de alunos com TDAH, pois reforça a necessidade de promover experiências significativas de aprendizagem, valorizando os conhecimentos prévios e as potencialidades de cada estudante.

Outro aspecto relevante está relacionado ao processo de letramento. Aprender a ler e escrever não significa apenas dominar letras e palavras, mas compreender os usos sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer de forma articulada ao letramento, permitindo que a criança utilize a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano.

A participação da família também possui papel fundamental nesse processo. Quando existe diálogo entre escola e responsáveis, torna-se possível acompanhar mais de perto o desenvolvimento da criança, identificar dificuldades e construir estratégias conjuntas para favorecer a aprendizagem. O apoio familiar fortalece a autoestima do estudante e contribui para sua permanência ativa nas atividades escolares.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores e sobre as possibilidades pedagógicas capazes de favorecer a alfabetização de estudantes com TDAH. A construção de práticas inclusivas exige mudanças de olhar, valorização das diferenças e compromisso com uma educação que reconheça o potencial de todos os alunos.

Este artigo busca compreender como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade interfere no processo de alfabetização, analisando os principais desafios encontrados no contexto escolar e apresentando estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Busca ainda refletir sobre a importância da formação docente, da participação familiar e da inclusão escolar na construção de uma educação mais democrática e acessível.

O processo de alfabetização representa uma das etapas mais importantes da trajetória escolar das crianças, pois é nesse período que se desenvolvem habilidades essenciais relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à participação social. A aprendizagem da linguagem escrita possibilita que o estudante amplie suas formas de interação com o mundo, construa novos conhecimentos e desenvolva competências fundamentais para sua formação acadêmica e cidadã. Entretanto, quando se trata de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esse processo pode apresentar desafios específicos que exigem maior atenção por parte da escola, da família e dos profissionais envolvidos no desenvolvimento educacional.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado principalmente por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que podem manifestar-se em diferentes intensidades e interferir diretamente no desempenho escolar. Durante a fase de alfabetização, essas características podem dificultar a concentração nas atividades, o acompanhamento das explicações do professor, a organização das tarefas e a permanência da atenção por períodos mais longos. Como consequência, muitos estudantes enfrentam dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e escrita, o que pode gerar insegurança, baixa autoestima, desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que ocorre a consolidação das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, torna-se fundamental compreender as características do TDAH e suas implicações para o processo educativo. A alfabetização de crianças com esse transtorno exige práticas pedagógicas planejadas, metodologias flexíveis e estratégias capazes de atender às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, requer um ambiente escolar acolhedor, que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e promova oportunidades reais de participação e desenvolvimento.

A alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aprendizagem mecânica das letras, sílabas e palavras. Trata-se de um processo amplo que envolve a construção de significados, a compreensão da linguagem escrita e a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o letramento assume papel fundamental na formação dos estudantes, permitindo que eles utilizem os conhecimentos adquiridos para comunicar-se, interpretar informações e participar ativamente da vida em sociedade. Para as crianças com TDAH, o acesso a experiências de aprendizagem significativas torna-se ainda mais importante, pois favorece a motivação, o interesse e o envolvimento com as atividades escolares.

Nesse contexto, o papel do professor assume grande relevância. Cabe ao educador identificar as necessidades dos estudantes, adaptar estratégias pedagógicas, promover atividades diversificadas e criar condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem. O trabalho docente precisa considerar que cada criança possui características, potencialidades e formas próprias de aprender. Assim, práticas que valorizam a participação ativa dos estudantes, a utilização de recursos visuais, jogos pedagógicos, atividades lúdicas e metodologias dinâmicas tendem a favorecer significativamente o processo de alfabetização de alunos com TDAH.

Além da atuação do professor, a participação da família também exerce influência direta no desenvolvimento escolar dessas crianças. Quando existe parceria entre escola e família, torna-se possível acompanhar mais de perto as necessidades do estudante, fortalecer sua autoestima e criar estratégias conjuntas para enfrentar as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem. O apoio familiar contribui para o desenvolvimento da autonomia, da organização e da confiança da criança diante dos desafios escolares.

Conclui-se que a alfabetização de crianças com TDAH exige sensibilidade, planejamento e compromisso com a inclusão escolar. Mais do que superar dificuldades, trata-se de reconhecer potencialidades, respeitar diferenças e garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades reais de aprendizagem. Dessa forma, a construção de uma educação inclusiva e de qualidade depende da valorização das singularidades de cada aluno e da implementação de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação social das crianças com TDAH.

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

A ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH

Segundo Rohde e Mattos (2003), a alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes habilidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. Durante essa etapa, a criança precisa desenvolver competências relacionadas à identificação de letras, compreensão dos sons da fala, formação de palavras, interpretação de textos e utilização da linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Para estudantes com TDAH, esse processo pode apresentar desafios adicionais devido às características específicas do transtorno.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade caracteriza-se pela presença persistente de sintomas relacionados à desatenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo Rohde e Mattos (2003), essas manifestações podem ocorrer de formas variadas, influenciando diretamente o comportamento e o desempenho acadêmico dos estudantes.

No contexto escolar, a desatenção costuma ser uma das principais dificuldades observadas. Muitas crianças apresentam dificuldade para manter o foco durante as explicações do professor, acompanhar instruções longas ou concluir atividades que exigem concentração por períodos prolongados. Durante a alfabetização, essas limitações podem interferir na aprendizagem das letras, sílabas, palavras e textos (ROHDE; MATTOS, 2003).

A hiperatividade também pode impactar o processo educativo. Algumas crianças demonstram inquietação constante, necessidade frequente de movimentação e dificuldade para permanecer sentadas durante as atividades escolares. Essas características podem dificultar a realização de tarefas que exigem maior tempo de atenção e organização (ROHDE; MATTOS, 2003).

Além disso, a impulsividade pode levar o estudante a responder perguntas sem refletir, interromper colegas, realizar atividades de maneira apressada ou cometer erros por falta de atenção aos detalhes. Essas situações frequentemente geram dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, é importante destacar que o TDAH não impede a aprendizagem. Crianças com esse transtorno possuem potencial para desenvolver suas habilidades acadêmicas e alcançar resultados positivos quando recebem apoio adequado. O que se faz necessário é a construção de estratégias pedagógicas que respeitem suas necessidades e favoreçam seu envolvimento nas atividades escolares (ROHDE; MATTOS, 2003).

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro. Essa compreensão reforça a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento. Quando o educador oferece suporte adequado, orientações claras e atividades compatíveis com as características do estudante, torna-se possível favorecer avanços significativos no processo de alfabetização.

Outro aspecto importante refere-se à motivação. Muitas crianças com TDAH apresentam melhor desempenho quando participam de atividades dinâmicas, lúdicas e relacionadas aos seus interesses. O uso de jogos pedagógicos, recursos visuais, materiais concretos e atividades interativas pode contribuir para aumentar a participação e o engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem (ROHDE; MATTOS, 2003).

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao longo de seu desenvolvimento. Essa compreensão é especialmente relevante para estudantes com TDAH, pois permite ao professor compreender que os erros fazem parte da construção do conhecimento e não devem ser vistos apenas como sinais de fracasso escolar.

Dessa forma, compreender as características do TDAH e suas relações com a alfabetização torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e garantir o direito à aprendizagem para todos.

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 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH

Segundo Barkley (2008), a alfabetização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade representa um dos desafios mais significativos encontrados pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a inclusão escolar tenha avançado nas últimas décadas, a realidade vivenciada em muitas instituições de ensino demonstra que ainda existem dificuldades relacionadas à formação docente, aos recursos pedagógicos disponíveis e às condições necessárias para atender adequadamente às necessidades desses estudantes.

O processo de alfabetização exige atenção, concentração, memória, organização e participação ativa nas atividades propostas. Entretanto, muitas crianças com TDAH apresentam dificuldades justamente nessas áreas, tornando necessária a adoção de estratégias diferenciadas de ensino. Diante dessa realidade, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem sem desconsiderar as características individuais dos alunos.

Um dos principais desafios está relacionado à manutenção da atenção durante as atividades escolares. Crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldade para permanecer concentradas por longos períodos, especialmente em tarefas repetitivas ou que não despertam seu interesse imediato. Durante as aulas de alfabetização, essa dificuldade pode interferir diretamente na aprendizagem das letras, sílabas, palavras e textos.

Segundo Barkley (2008), os déficits de atenção observados no TDAH não estão relacionados à falta de capacidade intelectual, mas às dificuldades de autorregulação e controle dos processos cognitivos. Isso significa que a criança possui condições de aprender, mas necessita de estratégias que favoreçam sua participação e permanência nas atividades propostas.

Outro desafio importante refere-se à impulsividade. Muitos estudantes respondem perguntas antes da conclusão das explicações, interrompem colegas durante as atividades ou realizam tarefas de maneira acelerada, sem observar detalhes importantes. Essas atitudes podem gerar erros frequentes na leitura e na escrita, dificultando a consolidação das habilidades de alfabetização (BARKLEY, 2008).

A hiperatividade também interfere no contexto escolar. Algumas crianças apresentam necessidade constante de movimentação, dificuldade para permanecer sentadas e comportamento inquieto durante as aulas. Em ambientes excessivamente rígidos e pouco flexíveis, essas características podem gerar conflitos e dificultar a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas (BARKLEY, 2008).

Além das características próprias do transtorno, muitos professores relatam sentir insegurança diante da necessidade de adaptar atividades para alunos com TDAH. Em diversos cursos de formação inicial, as discussões sobre transtornos do neurodesenvolvimento ainda são insuficientes, fazendo com que muitos educadores iniciem sua atuação profissional sem conhecimentos aprofundados sobre o tema. Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente exige constante atualização e reflexão sobre a prática pedagógica. A formação continuada torna-se essencial para que os professores compreendam as características do TDAH e desenvolvam estratégias adequadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Outro fator que dificulta a alfabetização está relacionado ao número elevado de alunos por sala de aula. Em turmas numerosas, torna-se mais difícil acompanhar individualmente o desenvolvimento de cada estudante e oferecer o suporte necessário para aqueles que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

A falta de recursos pedagógicos adequados também representa um desafio significativo. Muitas escolas não possuem materiais diversificados, jogos educativos, recursos visuais ou espaços apropriados para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Como consequência, o professor precisa adaptar sua prática utilizando os recursos disponíveis, muitas vezes de forma limitada (LIBÂNEO, 2013).

A participação familiar também influencia diretamente o processo de aprendizagem. Em algumas situações, os responsáveis possuem dificuldades para compreender as características do TDAH ou para acom-

panhar as atividades escolares da criança. A ausência desse acompanhamento pode comprometer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e dificultar a construção de hábitos de estudo (LIBÂNEO, 2013).

Outro aspecto relevante refere-se às questões emocionais. Muitas crianças com TDAH vivenciam experiências repetidas de fracasso escolar, recebendo críticas constantes relacionadas ao comportamento e ao desempenho acadêmico. Essas situações podem gerar sentimentos de insegurança, baixa autoestima e desmotivação para aprender (LIBÂNEO, 2013).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar exige mudanças nas práticas educativas e na forma de compreender as diferenças presentes na sala de aula. O estudante com TDAH não deve ser visto como um problema, mas como um sujeito que aprende de maneira diferente e que necessita de estratégias pedagógicas adequadas às suas características. Diante desses desafios, torna-se evidente a necessidade de fortalecer políticas de formação docente, ampliar os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas e promover ações que favoreçam a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores. Somente assim será possível garantir condições adequadas para o desenvolvimento da alfabetização e para o sucesso escolar dos estudantes com TDAH.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

Segundo Ciasca (2015), a alfabetização de crianças com TDAH exige a utilização de práticas pedagógicas que considerem as características individuais dos estudantes e favoreçam sua participação ativa nas atividades escolares. O professor precisa organizar situações de aprendizagem capazes de estimular a atenção, a motivação e o interesse dos alunos, promovendo experiências significativas relacionadas à leitura e à escrita.

Uma das estratégias mais eficazes consiste na utilização de atividades lúdicas. Jogos pedagógicos, brincadeiras educativas, desafios e dinâmicas favorecem o envolvimento dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais atrativo. Como muitas crianças com TDAH apresentam melhor desempenho em atividades dinâmicas, o uso de recursos lúdicos pode contribuir significativamente para a alfabetização.

Segundo Ciasca (2015), atividades que despertam interesse e participação ativa tendem a favorecer a concentração e o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Dessa forma, a utilização de jogos de letras, quebra-cabeças, atividades de associação e recursos interativos pode auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita. Outra estratégia importante refere-se à organização do ambiente escolar. Espaços excessivamente barulhentos ou repletos de estímulos podem dificultar a concentração das crianças com TDAH. Por esse motivo, recomenda-se que o professor organize a sala de forma a reduzir distrações e favorecer o foco nas atividades propostas (CIASCA, 2015).

A divisão das tarefas em etapas menores também apresenta resultados positivos. Atividades longas e complexas podem gerar desmotivação e dificuldades de concentração. Quando as tarefas são apresentadas de forma gradual, a criança consegue acompanhar melhor os objetivos propostos e sentir-se mais segura durante a realização das atividades. O uso de recursos visuais constitui outra prática relevante. Cartazes, imagens, letras móveis, fichas ilustradas e materiais concretos auxiliam na compreensão dos conteúdos e favorecem a aprendizagem dos estudantes. Esses recursos tornam as atividades mais atrativas e contribuem para a fixação dos conhecimentos (CIASCA, 2015).

A leitura compartilhada também desempenha papel importante no processo de alfabetização. Durante esses momentos, o professor pode realizar intervenções, estimular a participação dos estudantes e promover reflexões sobre os textos trabalhados. Essa prática fortalece a compreensão leitora e favorece o desenvolvimento da linguagem oral (CIASCA, 2015).

Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação realizada pelo outro. Nesse sentido, atividades realizadas em grupos ou duplas podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, permitindo que os estudantes aprendam por meio da troca de experiências e da colaboração.

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

A valorização dos avanços individuais também é fundamental. Crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à autoestima devido às experiências de fracasso escolar. Reconhecer conquistas, incentivar esforços e valorizar progressos contribui para fortalecer a confiança e a motivação dos estudantes (CIASCA, 2015).

Outra estratégia importante refere-se à utilização de rotinas organizadas. A previsibilidade das atividades ajuda a criança a compreender melhor o funcionamento da sala de aula, reduzindo a ansiedade e favorecendo a participação nas tarefas escolares. Além disso, a parceria entre escola e família torna-se indispensável. Quando professores e responsáveis compartilham informações e acompanham conjuntamente o desenvolvimento da criança, torna-se mais fácil identificar dificuldades e construir estratégias adequadas para favorecer a aprendizagem (CIASCA, 2015).

Portanto, a alfabetização de crianças com TDAH exige planejamento, flexibilidade pedagógica e compromisso com a inclusão. A utilização de metodologias diversificadas e a valorização das potencialidades dos estudantes contribuem para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (CIASCA, 2015).

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 da alfabetização de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu devido à necessidade de reunir, analisar e interpretar conhecimentos produzidos por diferentes autores que discutem a relação entre alfabetização, aprendizagem, desenvolvimento infantil e inclusão escolar.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, valorizando aspectos relacionados às experiências, interpretações, práticas pedagógicas e relações construídas no ambiente escolar. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que priorizam dados estatísticos e informações numéricas, a pesquisa qualitativa busca compreender significados, comportamentos e processos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem.

O estudo foi realizado por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao TDAH, à alfabetização, ao letramento e à educação inclusiva. Foram selecionadas obras reconhecidas na área da educação e do desenvolvimento infantil, buscando construir uma fundamentação teórica consistente sobre o tema pesquisado.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Barkley (2008), Rohde e Mattos (2003), Freire (1996), Vygotsky (1998), Mantoan (2003), Libâneo (2013), Ciasca (2015), Fonseca (2014), entre outros autores que contribuem para as discussões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, aos transtornos do neurodesenvolvimento e às práticas pedagógicas inclusivas.

As contribuições de Barkley (2008) foram fundamentais para compreender as características do TDAH e seus impactos no comportamento e na aprendizagem escolar. Os estudos de Rohde e Mattos (2003) auxiliaram na compreensão dos aspectos clínicos e educacionais relacionados ao transtorno. Já as reflexões de Vygotsky (1998) permitiram analisar a importância da mediação pedagógica e das interações sociais no processo de aprendizagem.

As contribuições de Paulo Freire (1996) possibilitaram compreender a educação como prática de transformação e construção do conhecimento, valorizando a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Mantoan (2003) contribuiu para as discussões sobre inclusão escolar e valorização das diferenças presentes no ambiente educacional. Libâneo (2013) forneceu importantes reflexões sobre a prática docente e os desafios enfrentados pelos professores na construção de uma educação de qualidade.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre alfabetização, TDAH e inclusão escolar. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras consideradas mais relevantes para a construção da fundamentação teórica. Posteriormente, realizou-se a

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

leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, identificando conceitos, contribuições e reflexões relacionadas ao tema estudado.

Após a análise dos referenciais teóricos, os dados foram organizados em categorias temáticas, abordando aspectos relacionados às características do TDAH, aos desafios enfrentados durante o processo de alfabetização, às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e às possibilidades de construção de práticas inclusivas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os resultados obtidos permitiram compreender que a alfabetização de crianças com TDAH exige práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente adequada, participação familiar e ambientes escolares acolhedores. Também evidenciaram a importância de estratégias capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizar as potencialidades dos estudantes.

A escolha do tema justifica-se pela crescente presença de estudantes com TDAH nas escolas brasileiras e pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a alfabetização desses estudantes e para a construção de uma educação mais democrática, acessível e comprometida com o sucesso escolar de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização constitui uma etapa essencial na formação das crianças, pois representa o momento em que são desenvolvidas habilidades fundamentais relacionadas à leitura, à escrita, à comunicação e à participação social. Quando esse processo envolve estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, torna-se necessário compreender que as dificuldades encontradas não significam incapacidade para aprender, mas indicam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem as características e necessidades individuais desses alunos.

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que o TDAH pode interferir significativamente no processo de alfabetização, especialmente devido às dificuldades relacionadas à atenção, à impulsividade e à hiperatividade. Essas características podem comprometer a realização das atividades escolares, dificultar a organização das tarefas e influenciar diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, também foi possível perceber que essas dificuldades podem ser minimizadas quando a criança recebe apoio adequado e participa de experiências de aprendizagem significativas.

Os estudos analisados demonstraram que crianças com TDAH possuem potencial para desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas quando encontram ambientes educacionais acolhedores e estratégias pedagógicas compatíveis com suas necessidades.

Dessa forma, a alfabetização desses estudantes não deve estar centrada apenas nas dificuldades apresentadas, mas principalmente nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser construídas por meio de práticas inclusivas.

A pesquisa evidenciou que o papel do professor é fundamental nesse processo. O educador atua como mediador da aprendizagem, sendo responsável por criar condições que favoreçam a participação dos estudantes e possibilitem a construção do conhecimento. A utilização de recursos visuais, atividades lúdicas, jogos pedagógicos, metodologias ativas e estratégias de organização das tarefas mostrou-se importante para estimular a atenção, a motivação e o envolvimento dos alunos com TDAH nas atividades de alfabetização.

Outro aspecto relevante observado refere-se à necessidade de formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para compreender as características do transtorno e desenvolver intervenções adequadas. Investir na formação docente significa fortalecer a capacidade dos profissionais de identificar necessidades específicas, adaptar atividades e promover experiências educacionais mais inclusivas e eficientes.

Também foi possível perceber que a participação da família exerce papel decisivo no desenvolvimento escolar das crianças com TDAH. Quando existe parceria entre escola e família, o acompanhamento da apren-

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

dizagem torna-se mais eficiente, favorecendo a construção de estratégias conjuntas capazes de contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes. O apoio familiar fortalece a autoestima da criança e favorece sua permanência ativa no processo educativo.

Outro ponto importante identificado durante a pesquisa está relacionado à necessidade de construção de ambientes escolares mais inclusivos. A inclusão não deve ser compreendida apenas como a presença física do estudante na sala de aula, mas como a garantia de condições reais para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Isso exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na forma de compreender as diferenças presentes entre os alunos. As reflexões apresentadas ao longo deste estudo demonstram que alfabetizar uma criança com TDAH exige sensibilidade, planejamento, conhecimento e compromisso com a inclusão.

Cada estudante possui potencialidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Quando a escola respeita essas diferenças e oferece oportunidades adequadas de aprendizagem, torna-se possível promover avanços significativos no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Conclui-se que a alfabetização de crianças com TDAH depende da atuação conjunta de professores, família, equipe pedagógica e gestores educacionais. A construção de uma educação inclusiva requer esforços coletivos voltados à valorização das diferenças e à garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Dessa forma, investir em práticas pedagógicas inclusivas significa contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, confiantes, participativos e preparados para exercer plenamente sua cidadania.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a alfabetização de estudantes com TDAH e incentive novas reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.

Compreender as necessidades desses alunos e desenvolver estratégias adequadas para sua aprendizagem representa um importante passo na construção de uma educação mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

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

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. S**ão Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

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

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

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

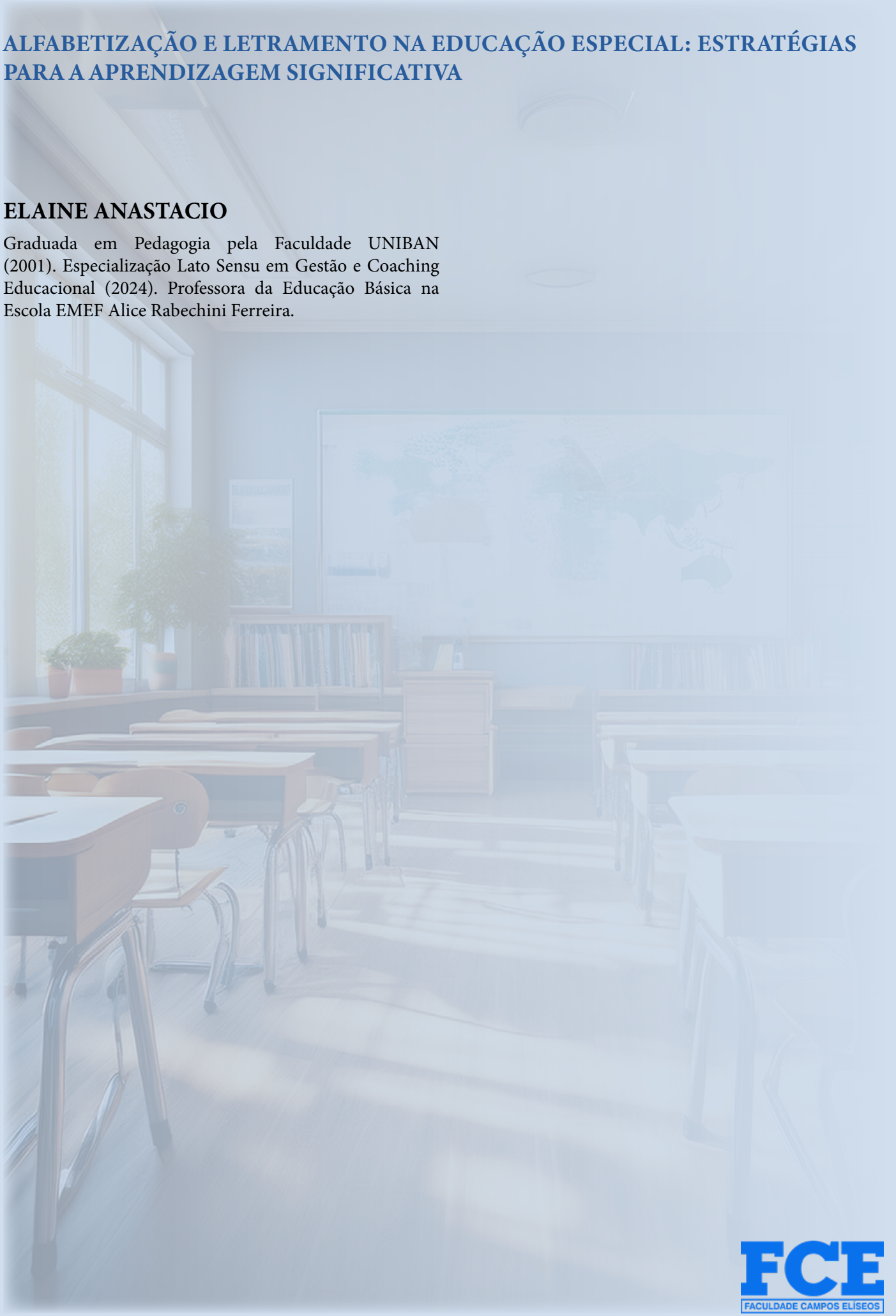
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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 pela 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. 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.

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.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais estratégias pedagógicas podem favorecer a alfabetização e o letramento de estudantes público-alvo da Educação Especial, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para seu desenvolvimento integral?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre alfabetização, letramento e Educação Especial, destacando estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas em contextos inclusivos. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento na Educação Especial, identificar os principais desafios presentes nesse processo e analisar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras 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 à Educação Especial, à alfabetização, ao letramento e à aprendizagem significativa. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral dos educandos.

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.

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

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.

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

Segundo Glat (2018), 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 (GLAT, 2018).

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 (GLAT, 2018).

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.

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

Expectativas reduzidas em relação ao potencial desses alunos podem comprometer seu desenvolvimento e limitar suas oportunidades de aprendizagem (GLAT, 2018).

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 (BEYER, 2013).

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 (BEYER, 2013). 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.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Segundo Ausubel (2003), 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.

Para 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 (AUSUBEL, 2003).

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 (KISHIMOTO, 2017).

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

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

tenham condições adequadas para participar das atividades e desenvolver suas competências (KISHIMOTO, 2017).

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 (KISHIMOTO, 2017).

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 (KISHIMOTO, 2017).

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.

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Kenski (2012), 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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012). 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.

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

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.

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.

Segundo Freire (1996), 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 crianças (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 reconheci-

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

mento das conquistas contribuem para que os alunos desenvolvam confiança em suas capacidades e enfrentam os desafios da aprendizagem com maior segurança e autonomia.

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.

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

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

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 diretamente 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.

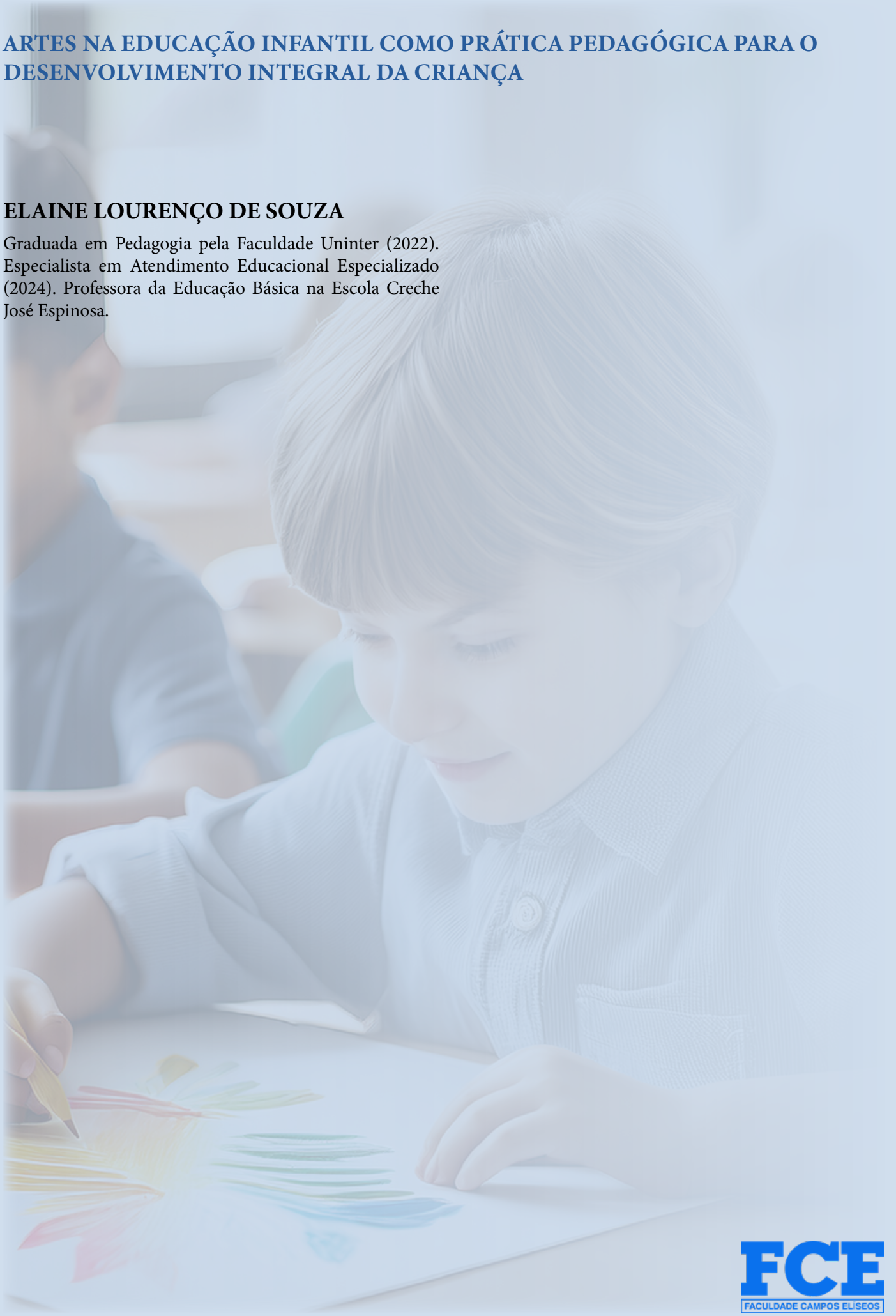
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

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 presente artigo tem como objetivo discutir a importância das artes na Educação Infantil como prática pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. A arte está presente na história da humanidade como uma das mais importantes formas de expressão, comunicação e representação da realidade, constituindo-se como um elemento fundamental no processo educativo. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e demais produções acadêmicas relacionadas à temática. A partir da revisão da literatura, buscou-se compreender as contribuições da arte para o desenvolvimento integral da criança, bem como refletir sobre o papel do educador na mediação das experiências artísticas no ambiente escolar. Os resultados evidenciam que a arte contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e motor das crianças, favorecendo a construção do conhecimento de maneira contextualizada e significativa. Verificou-se ainda que a utilização de práticas artísticas na Educação Infantil fortalece a criatividade, a capacidade de expressão e a interação social, além de promover experiências que respeitam as singularidades e potencialidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento Integral; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

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

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de demonstrar a importância da arte na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A disciplina de Arte ocupa papel fundamental no contexto educacional, pois oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem que vão além da simples produção artística. Sua presença no ambiente escolar favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, da expressão e da comunicação, aspectos essenciais para a formação humana. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o valor da arte como componente curricular e analisar de que maneira ela pode contribuir para o processo educativo infantil.

A escolha desta temática surgiu da necessidade de compreender como as práticas artísticas podem influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Em uma sociedade marcada por constantes transformações, torna-se cada vez mais importante oferecer experiências educativas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade criadora dos alunos. A arte apresenta-se como uma ferramenta capaz de promover essas habilidades, permitindo que a criança expresse sentimentos, ideias e percepções sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

Por meio das diferentes linguagens artísticas, como desenho, pintura, modelagem, música, dança, teatro e expressão corporal, a criança tem a oportunidade de explorar novas formas de comunicação e interação. Essas experiências favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, contribuindo para a construção do conhecimento de forma significativa. Ao criar, experimentar e interpretar produções artísticas, a criança amplia sua capacidade de observação, reflexão, imaginação e resolução de problemas, desenvolvendo competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

Valorizar a arte na educação significa reconhecer seu potencial formativo e sua importância para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de promover atividades que envolvam não apenas a produção artística, mas também a apreciação e a interpretação de obras de arte. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da alfabetização visual, permitindo que a criança aprenda a observar, analisar e compreender diferentes manifestações artísticas e culturais. Além disso, o contato com diversas expressões artísticas amplia o repertório cultural dos alunos e favorece a construção de uma visão mais crítica e sensível da realidade.

Dessa forma, este trabalho busca investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da arte e compreender como elas podem interferir positivamente no desenvolvimento infantil. A literatura especializada evidencia que a arte desempenha papel fundamental no processo educativo, pois favorece a aprendizagem por meio da experimentação, da descoberta e da expressão criativa. Diferentemente de metodologias baseadas exclusivamente na memorização de conteúdos, as atividades artísticas possibilitam uma participação mais ativa da criança, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

A arte constitui uma forma de conhecimento que contribui para a formação integral do indivíduo. Por meio dela, a criança desenvolve a capacidade de inventar, criar, imaginar, inovar e expressar suas emoções e pensamentos. Essas habilidades são essenciais para a construção da identidade, da autoestima e da autonomia, elementos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a arte favorece o respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das relações interpessoais, aspectos importantes para a convivência em sociedade.

É importante destacar que a arte representa um conceito amplo e complexo, que pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Ao longo da história, diversos estudiosos buscaram definir o que é arte e qual sua função na vida humana. De maneira geral, pode-se afirmar que a arte está relacionada à criação de formas de expressão capazes de comunicar ideias, emoções, valores e experiências. Essas manifestações podem assumir características estáticas, como pinturas, desenhos e esculturas, ou dinâmicas, como música, dança e teatro. Independentemente da forma que assume, a arte sempre desempenha a função de expressar e comunicar algo, estabelecendo uma ponte entre o indivíduo e o mundo.

Na infância, a arte adquire significado ainda mais relevante, pois permite que a criança manifeste sua maneira particular de perceber e compreender a realidade. Por meio das atividades artísticas, ela revela sentimentos, desejos, pensamentos e experiências que muitas vezes não consegue expressar verbalmente. O de-

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

senho, por exemplo, constitui uma das primeiras formas de comunicação infantil, permitindo que a criança represente pessoas, objetos, situações e emoções presentes em seu cotidiano.

Nesse sentido, a arte torna-se uma importante ferramenta para que educadores compreendam melhor o universo infantil e possam desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos. Ao observar as produções artísticas das crianças, o professor pode identificar interesses, dificuldades, potencialidades e formas particulares de aprendizagem, utilizando essas informações para planejar intervenções educativas mais significativas.

A arte possui ainda papel fundamental no desenvolvimento da coordenação motora, da percepção visual, da concentração e da organização do pensamento. Atividades como desenhar, pintar, recortar, colar, modelar e construir objetos estimulam movimentos finos e precisos, contribuindo para o desenvolvimento motor e preparando a criança para futuras aprendizagens, como a leitura e a escrita.

Além disso, a arte favorece a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar, podendo ser integrada a diferentes áreas do currículo escolar. Por meio de músicas, dramatizações, produções visuais e atividades criativas, é possível trabalhar conteúdos relacionados à linguagem, matemática, ciências, história e cultura, tornando o processo educativo mais dinâmico e contextualizado.

Diante dessas considerações, conclui-se que a arte desempenha papel indispensável na Educação Infantil, constituindo-se como uma importante prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. Ao promover experiências que envolvem criação, expressão, apreciação e reflexão, a arte contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos, críticos e participativos.

Dessa forma, torna-se fundamental que as instituições de ensino valorizem as práticas artísticas em seu cotidiano e que os educadores estejam preparados para utilizar a arte como instrumento de aprendizagem, desenvolvimento e transformação social.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Embora comentar-se á mais à frente no trabalho algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII, comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas).

Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais ocorridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de Liberalismo, Liberdade e Cultura:

> Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados (DEWEY, 1970, p. 236).

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Outras tentativas foram sendo feitas nos mais diversos cantos do país, durante os anos seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 colaborou para a manutenção de muitas das experiências iniciadas nos anos anteriores, mas no final das contas, com a chegada do Regime Militar, a arte incorporada ao ensino escolar de maneira integral foi uma ideia que acabou não vingou.

Se durante o início do Regime Militar a arte passou a fazer parte do currículo escolar, vale salientar que tudo não passou de maquiagem para esconder a verdadeira face de um sistema educacional baseado no tecnicismo e no automatismo. Não havia espaço para a criação, sendo que a cultura das artes das crianças terminou por ser direcionada para a representação de deveres cívicos, de confraternizações formais, de datas festivas do calendário nacional, sempre com o objetivo de uniformizar desumanamente a formação dos estudantes.

Com o enfraquecimento do Regime Militar e sua posterior aniquilação, a arte voltou a ganhar espaço no país, impulsionada pelos movimentos pós-modernistas, como a proposta triangular, que segundo Barbosa (1994) postula que o ensino de arte deve ocorrer através de três eixos: o estudo histórico da arte, a leitura, interpretação e compreensão da obra de arte e o fazer artístico em si, enquanto criação.

Cursos de mestrado e doutorado foram criados, e nos últimos anos da década de 80, mais de cem trabalhos acadêmicos sobre arte relacionada a alguma especificidade foram publicados. Também nasce a idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que agora incluiriam a arte na educação de maneira oficial e irrevogável, pelo menos em teoria, dando também suporte metodológico para o ensino de arte em sala de aula.

A ABORDAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Biasoli (1999), a escola é um complemento ao universo familiar da criança. A união dos dois âmbitos gerará a multiplicação de estímulos necessária ao seu desenvolvimento integral. A família representa o primeiro espaço de convivência e aprendizagem da criança, enquanto a escola amplia suas experiências sociais, culturais e cognitivas, oferecendo novas oportunidades de descoberta e construção do conhecimento. Dessa forma, ambas desempenham funções fundamentais na formação infantil, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que acompanharão a criança ao longo de sua vida.

O ser humano possui uma necessidade natural de explorar o desconhecido, buscar novas informações e transformar as experiências vivenciadas em conhecimentos significativos. Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra curiosidade sobre tudo aquilo que a cerca, procurando compreender o funcionamento dos objetos, das pessoas e dos fenômenos presentes em seu cotidiano. Esse processo de descoberta é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de aprendizagem (BIASOLI, 1999).

É por esse motivo que as crianças jamais podem ser privadas de momentos que propiciem intensas manifestações de curiosidade, de colocar para fora seus pensamentos, seus anseios e suas queixas, suas dúvidas e conclusões sobre o mundo. A Educação Infantil deve proporcionar experiências que permitam à criança observar, experimentar, criar, imaginar e expressar-se livremente. Quanto maiores forem as oportunidades de interação com diferentes linguagens e formas de conhecimento, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais (BIASOLI, 1999).

Nesse contexto, a arte assume papel de grande relevância, pois constitui uma importante forma de expressão e comunicação. É justamente no papel de articuladora da expressão que a arte se torna essencial para a maturação psicológica das crianças. Por meio da música, da poesia, da dança, do teatro, da pintura, da escultura e de inúmeras outras manifestações artísticas, a criança encontra meios para expressar sentimentos, emoções, desejos e percepções que muitas vezes não consegue comunicar verbalmente. As atividades artísticas possibilitam que ela organize suas experiências internas e externas, desenvolvendo maior consciência de si mesma e do ambiente em que vive (BIASOLI, 1999).

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

A arte também contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Quando a criança cria um desenho, participa de uma dramatização ou produz uma pintura, ela sente-se capaz de expressar suas ideias e de compartilhar suas produções com outras pessoas. Essas experiências favorecem o reconhecimento de suas potencialidades e auxiliam na construção de uma identidade positiva, aspecto fundamental para seu desenvolvimento integral (BIASOLI, 1999).

A estética representa uma importante forma de humanização e de compreensão da realidade que nos cerca. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, a criança amplia sua percepção sobre o mundo, desenvolve sensibilidade para observar detalhes e passa a compreender diferentes formas de expressão cultural. Estando em uma fase marcada pela curiosidade e pela busca constante de descobertas, a criança encontra na arte um instrumento capaz de auxiliá-la na exploração do desconhecido e na construção de significados sobre a realidade (BIASOLI, 1999).

Independentemente do conceito de arte ao qual se esteja fazendo referência, sua importância para o desenvolvimento humano permanece evidente. Conforme define Biasoli (1999), o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como arte enquanto atividade técnica, enquanto construção de elementos estéticos, enquanto recreação e enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer artístico. Entretanto, independentemente da perspectiva adotada, a arte sempre apresenta uma função expressiva, permitindo ao indivíduo exteriorizar pensamentos, sentimentos e interpretações da realidade.

Nesse sentido, a arte possibilita à criança desenvolver sua capacidade criadora e imaginativa. Ao desenhar, pintar, cantar, dançar ou representar personagens, ela constrói novas formas de pensar e interpretar o mundo. Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento artístico, mas também o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a observação, a memória, a atenção, a percepção e a resolução de problemas (BIASOLI, 1999).

Além disso, a arte contribui significativamente para o desenvolvimento motor infantil. Atividades como desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem estimulam a coordenação motora fina, enquanto danças, dramatizações e brincadeiras musicais favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, do equilíbrio e da percepção corporal. Dessa forma, a arte apresenta-se como uma prática pedagógica capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento humano (BIASOLI, 1999).

Outro aspecto importante refere-se à socialização. As atividades artísticas frequentemente promovem momentos de interação e cooperação entre as crianças, favorecendo a troca de experiências, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo. Por meio dessas vivências, os alunos aprendem a compartilhar ideias, ouvir opiniões e valorizar diferentes formas de expressão, fortalecendo competências essenciais para a convivência social (BIASOLI, 1999).

Portanto, a abordagem da arte na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática pedagógica que vai muito além da realização de atividades recreativas. A arte constitui um instrumento de aprendizagem, expressão, comunicação e desenvolvimento humano, possibilitando que a criança construa conhecimentos de maneira significativa e prazerosa. Assim, ao integrar as diferentes linguagens artísticas ao cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis, críticos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, como define Biasoli (1999), afirmando que o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como: arte enquanto atividade técnica; enquanto construção de elementos estéticos; enquanto recreação; enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer, o que de fato importa é que, em todos esses casos, a arte sempre possui um fim de expressão, de exposição de ideias conjugadas sobre a realidade externa (BIASOLI, 1999).

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

RCNEI – AS PROPOSIÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) não constituem um documento de caráter obrigatório ou um conjunto rígido de normas a serem seguidas pelas instituições de ensino (BRASIL, 2000).

Sua principal finalidade é servir como instrumento orientador para educadores, gestores e demais profissionais envolvidos com a Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de propostas pedagógicas adequadas às necessidades e características das crianças (BRASIL, 2000).

Dessa forma, o documento apresenta sugestões de conteúdos, objetivos, estratégias e práticas educativas que podem auxiliar no planejamento e na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Os RCNEI foram elaborados com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças brasileiras, respeitando as diversidades culturais, sociais e regionais presentes no país. O documento reconhece a criança como sujeito histórico e social, capaz de construir conhecimentos por meio das interações que estabelece com o ambiente, com os objetos e com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, a Educação Infantil deixa de ser compreendida apenas como um espaço de cuidados e passa a ser reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2000).

Dentro dessa perspectiva, a arte ocupa lugar de destaque no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O documento reconhece as diferentes linguagens artísticas como formas legítimas de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Por meio da arte, a criança pode manifestar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e percepções sobre o mundo, desenvolvendo capacidades essenciais para sua formação pessoal e social (BRASIL, 2000).

O RCNEI destaca que a arte deve estar presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil de maneira significativa e contextualizada. As atividades artísticas não devem ser utilizadas apenas como recursos recreativos ou momentos de passatempo, mas como experiências pedagógicas capazes de promover aprendizagens importantes. Nesse sentido, a criança deve ter acesso a diferentes formas de expressão artística, como desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, teatro e apreciação de obras de arte, ampliando seu repertório cultural e suas possibilidades de criação (BRASIL, 2000).

Segundo as orientações do documento, o trabalho com arte deve proporcionar experiências que valorizem a criatividade, a imaginação, a experimentação e a expressão individual e coletiva. A criança precisa ser incentivada a explorar materiais diversos, descobrir novas formas de utilização dos recursos disponíveis e desenvolver produções que expressem suas próprias ideias e sentimentos. O processo criativo é valorizado tanto quanto o resultado final, uma vez que o mais importante é a experiência vivenciada durante a realização da atividade (BRASIL, 2000).

Outro aspecto enfatizado pelos RCNEI refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade estética. O contato com diferentes manifestações artísticas permite que a criança desenvolva a capacidade de observar, apreciar e interpretar produções culturais de diferentes épocas e contextos. Esse contato favorece a ampliação da percepção, da imaginação e da capacidade crítica, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis às diversas formas de expressão presentes na sociedade (BRASIL, 2000).

O documento também ressalta a importância da música na Educação Infantil. As atividades musicais favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, da memória, da atenção, da coordenação motora e da linguagem. Por meio de cantigas, brincadeiras musicais, ritmos e exploração sonora, as crianças ampliam suas possibilidades de comunicação e expressão, além de fortalecerem sua interação com o grupo (BRASIL, 2000).

Da mesma forma, as atividades relacionadas à expressão corporal, à dança e ao teatro são consideradas fundamentais para o desenvolvimento infantil. Essas linguagens possibilitam que as crianças conheçam melhor o próprio corpo, desenvolvam a coordenação motora, a criatividade, a expressão emocional e a interação

social. Além disso, favorecem a construção da identidade e da autonomia, aspectos essenciais para a formação integral do indivíduo (BRASIL, 2000).

O RCNEI também enfatiza que o trabalho com arte deve respeitar as características e os interesses das crianças, considerando suas experiências prévias e seus diferentes ritmos de desenvolvimento. O professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, criando situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Cabe ao educador oferecer desafios adequados à faixa etária e organizar ambientes ricos em possibilidades de exploração e experimentação (BRASIL, 2000).

Outro ponto relevante apresentado pelo documento é a valorização da cultura e das diferentes manifestações artísticas presentes na sociedade. O contato com obras de arte, tradições culturais, manifestações populares e produções artísticas de diferentes grupos sociais contribui para a formação da identidade cultural das crianças e para o desenvolvimento do respeito à diversidade. Dessa forma, a arte torna-se um importante instrumento para a construção da cidadania e para a valorização das múltiplas formas de expressão humana (BRASIL, 2000).

Além disso, os RCNEI defendem uma prática pedagógica integrada, na qual a arte possa dialogar com outras áreas do conhecimento. As experiências artísticas podem ser articuladas com conteúdos relacionados à linguagem, matemática, natureza e sociedade, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado. Essa integração favorece uma visão mais ampla do conhecimento e contribui para o desenvolvimento global da criança (BRASIL, 2000).

Diante dessas considerações, percebe-se que as proposições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reconhecem a arte como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Ao incentivar a expressão, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a construção de conhecimentos, a arte contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos, participativos e conscientes de sua realidade.

Assim, o RCNEI reforça a necessidade de que as práticas artísticas sejam valorizadas no cotidiano escolar, garantindo às crianças oportunidades de aprendizagem que respeitem suas potencialidades e promovam seu pleno desenvolvimento,

> A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (RCNEI, 1998, p. 9).

Trata-se de uma reunião de três documentos, sendo que o último, Conhecimento de Mundo, se subdivide em Linguagem oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais.

Salientamos, portanto, que dessas ramificações do terceiro volume, nos interessam três, já que estamos interessados nas formas e objetivos da incorporação da arte ao ensino escolar: Movimento, Música e Artes Visuais, sendo as outras não propriamente âmbitos artísticos, embora possam perfeitamente se relacionar com o universo artístico, dependendo isto da capacidade de articulação interdisciplinar do professor.

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 arte deve ser entendida como um ofício educativo essencial, pois é ela quem permite e procura, através das idiossincrasias peculiares a cada pessoa, delinear a construção pessoal do gosto estético, servir de estímulo ao intelecto e favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas dos indivíduos.

Por essas características, e por muitas outras já mencionadas ao longo deste trabalho, a arte revela-se como um importante instrumento para o desenvolvimento da personalidade humana, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, a vivência artística auxilia na construção de valores éticos e morais, fortalecendo sentimentos como respeito, empatia, solidariedade e valorização das diferenças.

A importância da arte na educação vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas ou da produção de obras artísticas. Ela representa uma forma de conhecimento que possibilita ao indivíduo compreender melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo em que vive.

Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, a criança amplia sua visão de mundo, desenvolve a sensibilidade para perceber diferentes realidades e aprende a valorizar as diversas formas de expressão cultural presentes na sociedade.

O ensino de arte, portanto, não deve ficar restrito à intenção de formação de artistas, embora essa possibilidade possa surgir naturalmente a partir das experiências vivenciadas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Sua principal função é proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, estimulando a criatividade, a imaginação, a autonomia e a capacidade de expressão.

Nesse sentido, fazer arte significa também realizar um processo de autoconhecimento, no qual o indivíduo busca compreender suas emoções, pensamentos, desejos e percepções, transformando-os em produções carregadas de significado.

A prática artística possibilita que a criança desenvolva diferentes capacidades intelectuais e emocionais. Ao desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar ou representar personagens, ela exercita a observação, a memória, a concentração, a coordenação motora e a resolução de problemas.

Além disso, aprende a lidar com desafios, a tomar decisões e a encontrar diferentes caminhos para expressar suas ideias. Essas experiências contribuem para o fortalecimento do pensamento crítico e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da imaginação. A arte permite que a criança ultrapasse os limites do concreto e explore possibilidades criativas, criando personagens, histórias, cenários e situações que ampliam sua capacidade de pensar e interpretar o mundo.

A imaginação desempenha papel fundamental na infância, pois favorece a construção do conhecimento e auxilia na elaboração de experiências vividas, permitindo que a criança atribua significados às suas descobertas e aprendizagens.

A observação também é uma habilidade amplamente estimulada pelas atividades artísticas. Ao analisar imagens, ouvir músicas, assistir a apresentações teatrais ou apreciar obras de arte, a criança aprende a perceber detalhes, estabelecer relações, formular hipóteses e desenvolver uma postura investigativa diante da realidade.

Em uma sociedade marcada pela rapidez das informações e pelo imediatismo, a arte convida o indivíduo a desacelerar, observar com mais atenção e refletir sobre aquilo que vê, sente e vivencia.

Além disso, a arte favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas. Durante o processo criativo, a criança precisa planejar ações, organizar ideias, selecionar materiais, avaliar possibilidades e tomar decisões.

Essas experiências estimulam funções cognitivas importantes que poderão ser utilizadas em diferentes áreas do conhecimento e em diversas situações do cotidiano. Considerando que a escola é o principal espaço

social destinado à formação de cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades, torna-se essencial que ela promova o acesso sistematizado ao universo artístico e cultural.

A Educação Infantil deve possibilitar o contato das crianças com as mais variadas linguagens artísticas, oferecendo experiências relacionadas à literatura, à música, à dança, ao teatro, às artes visuais e às manifestações culturais presentes em diferentes contextos sociais.

O contato com a literatura, por exemplo, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e estimula a construção de significados. A música favorece a percepção auditiva, a concentração, a memória e a expressão emocional. A dança contribui para o desenvolvimento corporal, da coordenação motora e da consciência espacial.

O teatro fortalece a comunicação, a criatividade e a interação social. Já as artes visuais permitem a experimentação de diferentes técnicas, materiais, formas e cores, estimulando a expressão individual e coletiva.

Nesse contexto, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas relacionadas à arte sejam planejadas de maneira intencional e significativa. Não basta apenas apresentar conteúdos teóricos ou reproduzir atividades prontas. É necessário criar situações que incentivem a participação ativa das crianças, permitindo que elas experimentem, criem, interpretem e expressem suas ideias por meio das diversas linguagens artísticas.

Como preconiza a abordagem triangular, não somente deve ser ensinada a história da arte e estimulada a interpretação dos objetos artísticos, mas também é imprescindível a criação direta dos alunos. A aprendizagem artística torna-se mais significativa quando a criança participa efetivamente do processo de produção, experimentando materiais, explorando técnicas e desenvolvendo projetos criativos.

Dessa forma, o conhecimento artístico é construído por meio da articulação entre o fazer artístico, a apreciação das obras e a contextualização histórica e cultural. Para que isso aconteça, o educador pode utilizar diferentes estratégias pedagógicas, como oficinas de arte, exposições, saraus, rodas de leitura, apresentações teatrais, grupos de pintura, atividades musicais, projetos interdisciplinares e produções coletivas.

Essas práticas possibilitam experiências enriquecedoras que favorecem a aprendizagem e ampliam as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças. Dessa maneira, a arte consolida-se como um importante recurso pedagógico na Educação Infantil, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis, autônomos e participativos.

Sua presença no ambiente escolar fortalece a construção do conhecimento, estimula a expressão de sentimentos e ideias e promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida pessoal, social e acadêmica.

Assim, investir na arte como prática educativa significa investir na formação integral da criança e na construção de uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

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

REFERÊNCIAS

BORGES, Cândida. **MÚSICA NA IDADE MÉDIA.** Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 abril 2024.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar na construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

MOOSBURGER, Laura de Borba. **"A origem da obra de arte" de Martin Heidegger.** Tradução, comentário e notas. Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. **A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. 10 abril 2024.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.** Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf>. 10 abril 2026.

TASSI, Adelaide R. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.** São Paulo: Vozes, 2002.

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

NEUROCIÊNCIA, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO

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 as contribuições da Neurociência e da ludicidade para a aprendizagem no contexto do ensino inclusivo, destacando estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Busca ainda refletir sobre a importância da utilização de práticas lúdicas fundamentadas nos conhecimentos neurocientíficos para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática, participativa e humanizada. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentada nos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Freire (1996) e Mantoan (2015), entre outros autores que discutem Neurociência, ludicidade, aprendizagem e inclusão escolar. A análise dessas contribuições permitiu compreender as relações existentes entre o funcionamento cerebral, o desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem inclusiva. Os resultados evidenciam que a integração entre Neurociência e ludicidade favorece significativamente os processos de aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, motivadoras e capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. As análises demonstram que estratégias lúdicas fundamentadas nos conhecimentos neurocientíficos promovem maior participação dos estudantes, fortalecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os educandos.

Palavras-chave: Neurociência; Ludicidade; Aprendizagem; Educação Inclusiva; Estratégias Pedagógicas.

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

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, respeitando suas diferenças individuais e reconhecendo a diversidade presente nas instituições de ensino.

A construção de uma escola inclusiva exige práticas pedagógicas capazes de garantir não apenas o acesso à educação, mas também a participação efetiva e o desenvolvimento integral de cada aluno.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os fatores que influenciam a aprendizagem e identificar estratégias capazes de atender às múltiplas necessidades presentes nas salas de aula.

Os avanços da Neurociência têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem.

As pesquisas nessa área demonstram que aprender é um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e biológicos.

A compreensão do funcionamento cerebral permite aos educadores desenvolver práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes, favorecendo a construção de experiências educacionais mais eficazes e significativas.

A Neurociência evidencia que a aprendizagem ocorre por meio da formação e reorganização das conexões neurais, processo conhecido como neuroplasticidade.

Essa capacidade do cérebro de modificar-se continuamente demonstra que todos os indivíduos possuem potencial para aprender, desde que encontrem condições adequadas de estímulo e desenvolvimento.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas no ambiente escolar desempenham papel fundamental na formação das estruturas cognitivas responsáveis pela aprendizagem.

Paralelamente, a ludicidade tem sido reconhecida como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento.

O brincar possibilita que a criança explore o ambiente, desenvolva habilidades cognitivas, expresse emoções e estabeleça relações sociais significativas.

Jogos, brincadeiras e atividades lúdicas favorecem a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Segundo Kishimoto (2017), a ludicidade constitui uma das formas mais eficazes de aprendizagem, pois permite que o conhecimento seja construído de maneira prazerosa e significativa.

As atividades lúdicas despertam o interesse dos estudantes e favorecem o envolvimento com os conteúdos trabalhados, tornando o processo educativo mais motivador e eficiente.

No contexto da educação inclusiva, a utilização da ludicidade assume papel ainda mais relevante. A diversidade presente nas salas de aula exige metodologias flexíveis e acessíveis, capazes de respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse cenário, os recursos lúdicos possibilitam adaptações pedagógicas que favorecem a participação de todos os estudantes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Neurociência e da ludicidade para a aprendizagem no contexto do ensino inclusivo, identificando estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes e promover uma educação comprometida com a inclusão e com o desenvolvimento integral dos educandos.

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

NEUROCIÊNCIA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A Neurociência tem promovido importantes avanços na compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem humana. Por meio do estudo do sistema nervoso e do funcionamento cerebral, essa área do conhecimento possibilita compreender como as informações são recebidas, processadas, armazenadas e recuperadas pelos indivíduos durante os processos educativos.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), aprender significa modificar o cérebro. Toda experiência vivenciada produz alterações nas conexões neurais, fortalecendo circuitos responsáveis pela aquisição e consolidação dos conhecimentos.

Esse processo ocorre graças à neuroplasticidade, capacidade que o cérebro possui de reorganizar-se continuamente em resposta aos estímulos recebidos do ambiente.

A neuroplasticidade representa um dos conceitos mais importantes para a educação contemporânea, pois demonstra que a aprendizagem pode ocorrer ao longo de toda a vida. Quanto mais significativas forem as experiências educativas, maiores serão as possibilidades de formação de novas conexões neurais e de fortalecimento das estruturas cognitivas responsáveis pela aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Outro aspecto relevante refere-se à participação das emoções nos processos cognitivos. Durante muito tempo, acreditou-se que aprender dependia exclusivamente de capacidades intelectuais.

Entretanto, os estudos neurocientíficos demonstram que emoção e cognição atuam de forma integrada no funcionamento cerebral. As emoções influenciam diretamente a atenção, a memória, a motivação e a tomada de decisões, fatores essenciais para a aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Segundo Damásio (2012), as emoções desempenham papel fundamental na construção do conhecimento, pois orientam comportamentos e favorecem a atribuição de significado às experiências vivenciadas.

Quando os estudantes se sentem acolhidos, motivados e emocionalmente seguros, apresentam maior disposição para aprender e participar das atividades propostas.

A atenção também constitui elemento indispensável para a aprendizagem. O cérebro recebe uma enorme quantidade de estímulos diariamente, sendo necessário selecionar quais informações serão processadas de forma mais profunda.

Ambientes organizados, metodologias diversificadas e atividades que despertam interesse favorecem o direcionamento da atenção e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa (DAMÁSIO, 2012).

Além disso, a memória desempenha papel central na aquisição do conhecimento. A Neurociência demonstra que as informações associadas a experiências significativas tendem a ser armazenadas de forma mais eficiente. Por essa razão, atividades contextualizadas e relacionadas à realidade dos estudantes apresentam maior potencial educativo (DAMÁSIO, 2012).

Nesse contexto, os conhecimentos produzidos pela Neurociência oferecem importantes contribuições para a prática pedagógica, permitindo que professores desenvolvam estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes e favoreçam a construção de aprendizagens duradouras e significativas (DAMÁSIO, 2012).

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO INCLUSIVO

A ludicidade ocupa posição de destaque entre as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Muito além do entretenimento, o brincar constitui uma importante forma de interação com o mundo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais fundamentais para sua formação.

Segundo Kishimoto (2017), a ludicidade favorece a construção do conhecimento por meio da participação ativa dos estudantes, permitindo que explorem situações, levantem hipóteses, resolvam problemas e desenvolvam diferentes formas de pensamento.

Ao brincar, a criança aprende de maneira espontânea e significativa, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e suas experiências cotidianas.

Vygotsky (2007) destaca que as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois criam situações imaginárias que estimulam o pensamento abstrato, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Durante as atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades que posteriormente serão utilizadas em contextos acadêmicos e sociais.No contexto da educação inclusiva, a ludicidade apresenta potencial ainda maior.

As atividades lúdicas permitem adaptações metodológicas capazes de atender às necessidades de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Jogos adaptados, materiais concretos, atividades colaborativas e recursos multissensoriais favorecem a participação de todos os alunos, independentemente de suas limitações ou necessidades específicas.

Além disso, a ludicidade contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores. As brincadeiras estimulam a cooperação, a empatia, o respeito às diferenças e a convivência harmoniosa entre os estudantes, elementos essenciais para a efetivação da inclusão escolar (KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante as atividades lúdicas, os estudantes aprendem a lidar com desafios, respeitar regras, controlar emoções e resolver conflitos. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e para a formação integral dos indivíduos (KISHIMOTO, 2017).

As pesquisas também indicam que a ludicidade favorece a motivação e o interesse pela aprendizagem. Atividades prazerosas despertam emoções positivas que estimulam a atenção, a memória e o engajamento dos estudantes (KISHIMOTO, 2017).

Dessa forma, a utilização de recursos lúdicos contribui para tornar o processo educativo mais significativo e eficiente. Assim, a ludicidade constitui uma ferramenta pedagógica indispensável para a construção de práticas educacionais inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula e promover oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (KISHIMOTO, 2017).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA E NA LUDICIDADE

A integração entre Neurociência e ludicidade oferece importantes possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, motivadoras e eficazes.

Ao compreender como o cérebro aprende e utilizar estratégias que despertem o interesse e a participação dos estudantes, os educadores podem criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os alunos (RELVAS, 2018).

Uma das estratégias mais utilizadas no ensino inclusivo é a aplicação de jogos pedagógicos. Os jogos favorecem o desenvolvimento da atenção, da memória, do raciocínio lógico, da criatividade e da resolução de problemas. Além disso, estimulam a participação ativa dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. A Neurociência demonstra que atividades desafiadoras e motivadoras favorecem a ativação de diferentes áreas cerebrais, fortalecendo as conexões neurais relacionadas à aprendizagem (RELVAS, 2018).

Os jogos também apresentam grande potencial inclusivo, pois podem ser adaptados às necessidades específicas dos estudantes. Jogos com recursos visuais ampliados, materiais táteis, recursos auditivos e diferentes níveis de complexidade permitem que todos participem das atividades de acordo com suas possibilidades e potencialidades (RELVAS, 2018).

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

Outra estratégia relevante refere-se à utilização de atividades colaborativas. Trabalhos em grupo, projetos coletivos, oficinas pedagógicas e dinâmicas cooperativas favorecem a interação social e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Essas práticas estimulam a comunicação, a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação entre os estudantes, fortalecendo a construção de ambientes inclusivos (RELVAS, 2018).

As metodologias ativas também representam importantes contribuições para o ensino inclusivo. Essas metodologias colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, incentivando a investigação, a experimentação e a construção autônoma do conhecimento. A aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas e a gamificação constituem exemplos de estratégias que promovem maior engajamento dos estudantes (RELVAS, 2018).

O uso de recursos multissensoriais representa outra prática amplamente recomendada pela neurociência. Materiais concretos, imagens, vídeos, músicas, recursos digitais e tecnologias assistivas permitem que os conteúdos sejam apresentados por diferentes canais sensoriais, ampliando as possibilidades de compreensão e aprendizagem. Essa diversidade de estímulos favorece a participação de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais (RELVAS, 2018).

A contação de histórias também constitui uma estratégia pedagógica relevante. Narrativas despertam emoções, estimulam a imaginação e favorecem a construção de significados. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória, fortalecendo habilidades fundamentais para a aprendizagem (RELVAS, 2018).

Outra estratégia importante consiste na organização de ambientes de aprendizagem acolhedores e emocionalmente seguros. Estudos neurocientíficos demonstram que emoções positivas favorecem o desenvolvimento cognitivo e potencializam a aprendizagem. Dessa forma, a criação de espaços baseados no respeito, no diálogo e na valorização das diferenças contribui para fortalecer a participação e o bem-estar dos estudantes (RELVAS, 2018).

A utilização de atividades artísticas também merece destaque. Música, teatro, dança, desenho e pintura favorecem a expressão emocional, estimulam a criatividade e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento. Essas atividades possibilitam que os estudantes expressem suas potencialidades de diferentes formas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada (RELVAS, 2018).

Dessa forma, a articulação entre Neurociência e ludicidade oferece um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem significativa e promover a inclusão escolar. O uso consciente dessas práticas contribui para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza aplicada. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as contribuições da Neurociência e da ludicidade para os processos de aprendizagem no contexto do ensino inclusivo, buscando compreender como essas áreas podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e acessíveis.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema e realizar análises fundamentadas em referenciais teóricos consolidados.

Essa modalidade de pesquisa mostra-se adequada para investigações que buscam compreender fenômenos educacionais e identificar contribuições científicas relacionadas ao objeto de estudo.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla das relações existentes entre Neurociência, ludicidade e aprendizagem.

Essa abordagem permite analisar aspectos subjetivos e interpretativos presentes nos processos educacionais, favorecendo reflexões acerca das contribuições dessas áreas para a inclusão escolar.

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

Para a realização da pesquisa foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos relacionados à Neurociência, à ludicidade, à aprendizagem e à educação inclusiva. As buscas foram realizadas em bases de dados científicas e em obras de referência reconhecidas na área educacional.

Os materiais selecionados passaram por leitura exploratória, seletiva e analítica, permitindo a identificação de conceitos, teorias e contribuições relacionadas ao tema investigado. Posteriormente, as informações foram organizadas em categorias temáticas que possibilitaram a análise e interpretação dos dados à luz dos objetivos propostos pela pesquisa.

A fundamentação teórica foi construída com base nos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Lent (2019), Relvas (2018), Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Freire (1996) e Mantoan (2015), autores que oferecem importantes contribuições para a compreensão da aprendizagem, do desenvolvimento humano e das práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a Neurociência e a ludicidade constituem importantes ferramentas para a promoção da aprendizagem e para o fortalecimento da educação inclusiva.

Os conhecimentos produzidos pela Neurociência ampliam significativamente a compreensão sobre o funcionamento cerebral e sobre os mecanismos envolvidos nos processos de aprendizagem, oferecendo subsídios relevantes para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes, humanizadas e fundamentadas cientificamente.

Ao compreender como o cérebro aprende, processa informações e responde aos estímulos do ambiente, os educadores tornam-se mais preparados para desenvolver estratégias capazes de atender às necessidades dos diferentes estudantes e favorecer seu desenvolvimento integral.

Os estudos analisados demonstraram que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os estudantes participam ativamente das experiências educativas e quando os conteúdos são apresentados em contextos motivadores, desafiadores e emocionalmente positivos.

As descobertas da Neurociência evidenciam que fatores como atenção, memória, motivação e emoção exercem influência direta na construção do conhecimento.

Dessa forma, práticas pedagógicas que despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes favorecem o fortalecimento das conexões neurais responsáveis pela aprendizagem e potencializam o desenvolvimento cognitivo.

Nesse cenário, a ludicidade destaca-se como uma estratégia pedagógica de grande relevância, capaz de estimular a atenção, a memória, a criatividade, a imaginação e a participação ativa dos estudantes.

As atividades lúdicas tornam o processo educativo mais prazeroso e significativo, favorecendo o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Ao brincar, explorar, experimentar e criar, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais para a aprendizagem e constroem conhecimentos de maneira mais contextualizada e duradoura.

A pesquisa evidenciou que jogos, brincadeiras, atividades colaborativas, recursos multissensoriais, tecnologias educacionais e metodologias ativas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das competências socioemocionais.

Habilidades como empatia, cooperação, autonomia, responsabilidade, criatividade e resolução de conflitos são estimuladas por meio dessas práticas, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de relações interpessoais mais saudáveis no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à contribuição dessas estratégias para a efetivação da educação inclusiva. A ludicidade possibilita adaptações metodológicas que respeitam os diferentes ritmos, esti-

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

los e formas de aprendizagem, ampliando as oportunidades de participação e desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Ao oferecer múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, as atividades lúdicas favorecem a inclusão e contribuem para a superação de barreiras que historicamente dificultaram a participação de muitos alunos nos processos educativos.

Além disso, verificou-se que ambientes de aprendizagem acolhedores, seguros e emocionalmente positivos exercem influência significativa sobre o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A Neurociência demonstra que emoções positivas favorecem a aprendizagem, enquanto sentimentos de medo, insegurança e exclusão podem comprometer o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a construção de ambientes escolares baseados no respeito, na valorização das diferenças e na promoção do bem-estar torna-se essencial para o sucesso das práticas inclusivas.

A pesquisa também destacou a importância do papel docente na implementação dessas estratégias. Professores que compreendem os princípios da Neurociência e utilizam práticas lúdicas de forma intencional tornam-se mais preparados para identificar necessidades específicas, adaptar metodologias e promover experiências educativas mais significativas.

A formação continuada dos educadores revela-se fundamental para que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas possam ser efetivamente incorporados ao cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade. A construção de uma educação inclusiva depende do envolvimento de diferentes atores sociais comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes.

O trabalho colaborativo entre educadores, familiares e profissionais especializados amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos.

Conclui-se que a integração entre Neurociência, ludicidade e educação inclusiva representa um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A articulação entre essas áreas possibilita compreender melhor os processos de aprendizagem e desenvolver intervenções capazes de potencializar as capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos educandos.

Por fim, entende-se que investir em metodologias que valorizem a participação ativa, o respeito às diferenças, a criatividade e a construção significativa do conhecimento contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos, participativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Assim, a Neurociência e a ludicidade apresentam-se como importantes aliadas da educação inclusiva, oferecendo caminhos para a construção de uma escola mais acolhedora, equitativa e comprometida com a aprendizagem de todos.

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.

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.

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.

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.

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

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA CONTEMPORANEIDADE: SUJEITOS DA EJA, LETRAMENTO CRÍTICO E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor Efetivo de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor Efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

RAFAELA MOTA FONSECA

Licenciada em Química pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

TAINA NICOLY SOUSA FERREIRA

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2026).

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

RESUMO

Este artigo analisa as especificidades pedagógicas, os contornos socioculturais e os desafios da permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental, fundamenta-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire e em estudos sobre educação de adultos. Examina-se como o perfil dos educandos da EJA, marcado por trajetórias de exclusão social, inserção precoce e precarizada no trabalho e interrupção dos estudos, exige a superação de práticas infantilizadas e compensatórias. O estudo discute a centralidade do letramento crítico, a flexibilização curricular, o respeito aos saberes construídos na experiência e a articulação entre educação e trabalho. Também são analisadas as barreiras à permanência no ensino noturno e os efeitos do fechamento de turmas. Conclui-se que a EJA deve ser afirmada como direito humano e dever do Estado, o que demanda políticas permanentes de financiamento, apoio socioeconômico e valorização da docência especializada.

Palavras-chave: Educação; EJA; Lentamente; Crítico; Permanência escolar; Políticas Públicas.

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 Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa lugar singular e contraditório na história das políticas educacionais brasileiras. Prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, especialmente no art. 37, como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, a EJA materializa o dever estatal de enfrentar uma dívida social histórica com a classe trabalhadora (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

No entanto, a despeito do avanço das garantias legais, a realidade da EJA no século XXI permanece marcada por severas fragilidades institucionais, baixo financiamento público e persistência de elevados índices de analfabetismo funcional. Além disso, assiste-se nas últimas décadas ao fenômeno da "juvenilização da EJA" — a entrada massiva de adolescentes e jovens que foram expulsos ou evadiram do ensino regular diurno devido a distorções idade-série, reprovações sucessivas ou necessidades de inserção precoce no mundo do trabalho.

Os educandos que frequentam as turmas de EJA — predominantemente no turno da noite — são sujeitos sociais portadores de saberes de vida complexos, construídos nas lutas pelo trabalho, pela sobrevivência familiar e pela inserção comunitária. Contudo, ao ingressarem na escola, esses sujeitos frequentemente encontram currículos engessados, práticas pedagógicas infantilizadas (que replicam metodologias voltadas para crianças) e estruturas físicas inadequadas, o que contribui para desestimular a permanência e realimentar os índices de abandono e evasão escolar.

Ademais, a implementação de políticas educacionais de cunho gerencialista tem provocado o fechamento sistemático de turmas e escolas de EJA em diversos municípios e estados brasileiros, sob a justificativa de "baixa demanda" ou "otimização de custos". Essa medida restritiva nega o direito à educação para milhares de trabalhadores que necessitam de horários flexíveis e locais acessíveis para estudar.

Diante desse cenário complexo, este artigo tem como objetivo geral analisar a função social, as especificidades pedagógicas e os caminhos para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Especificamente, busca-se: (a) mapear as bases epistemológicas da EJA a partir do pensamento freiriano e das diretrizes nacionais; (b) problematizar a identidade dos educandos da EJA e o fenômeno da juvenilização; (c) discutir o conceito de letramento crítico e o aproveitamento dos saberes de experiência no planejamento curricular; e (d) investigar as causas da evasão noturna e os caminhos para políticas públicas integradas de apoio à permanência escolar.

A metodologia apoia-se em pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. O arcabouço teórico mobiliza estudos de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Marta Kohl de Oliveira, Sonia Rummert e Celso de Rui Beisiegel, além do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da legislação educacional relacionada à modalidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EJA: A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E AS TRÊS FUNÇÕES DA MODALIDADE

A identidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é indissociável da obra de Paulo Freire. Sua experiência na alfabetização de adultos em Angicos, em 1963, e obras como Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido contribuíram para transformar a concepção de ensino de adultos, ao defender uma alfabetização articulada à leitura crítica da realidade e à participação dos educandos (FREIRE, 1967; FREIRE, 2020).

Para Freire (1996), o adulto analfabeto ou pouco escolarizado não é um "incapaz" ou um "coitadinho" a ser resgatado por uma postura assistencialista. Ele é um **sujeito histórico**, portador de uma "leitura de mundo" rica e profunda, adquirida no trabalho, na cultura popular e na luta pela sobrevivência. O ato educativo na EJA deve ser, portanto, um ato **dialógico e problematizador**, no qual o educador e o educando aprendem juntos a desvelar as estruturas de opressão e a transformar o mundo.

No âmbito normativo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, estabeleceu três funções fundamentais da EJA no sistema de ensino (BRASIL, 2000):

1. **Função Reparadora**: restauração de um direito negado na infância ou juventude, reconhecendo a igualdade ontológica de todos os seres humanos ao acesso ao conhecimento acumulado;

2. **Função Equalizadora**: redistribuição de oportunidades socioeducacionais, permitindo que os trabalhadores adquiram qualificações para reestruturar suas inserções no mercado de trabalho e na vida civil;

3. **Função Qualificadora (ou Permanente)**: educação ao longo da vida, reconhecendo que a aprendizagem é um processo inacabado que se estende por toda a existência humana.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? A DIVERSIDADE DE TRAJETÓRIAS E A JUVENILIZAÇÃO

Conforme analisa Miguel Arroyo (2017) em *Passageiros da Noite*, compreender a EJA exige olhar para os seus educandos não como "estatísticas de analfabetismo", mas como sujeitos de direitos que carregam corpos, culturas, idades, raças e itinerários de vida plurais.

Os estudantes da EJA constituem um grupo profundamente heterogêneo:

- **Trabalhadores e Trabalhadoras de Meia-Idade e Idosos**: pessoas que não puderam estudar na infância devido ao trabalho infantil na lavoura ou nas periferias urbanas, que buscam a escola motivadas pelo desejo de ler a Bíblia, ler letreiros de ônibus, ajudar os netos ou obter dignidade pessoal;

- **Mulheres Mães de Família**: que interromperam os estudos devido à divisão sexual do trabalho, ao casamento precoce ou à dupla jornada de cuidados domésticos;

- **Adolescentes e Jovens (Juvenilização da EJA)**: estudantes entre 15 e 29 anos que foram empurrados para a EJA após vivenciarem reprovações sucessivas, distorção idade-série, preconceito ou necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

A **juvenilização da EJA**, conforme apontam Di Pierro e Haddad (2015), traz novos desafios pedagógicos para a sala de aula. O encontro geracional entre jovens conectados às culturas digitais e adultos idosos com ritmos de aprendizagem e expectativas distintas exige do professor flexibilidade didática, empatia e mediação constante para construir um ambiente colaborativo e respeitoso.

O PSICOLOGISMO E O RISCO DA INFANTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos erros mais graves e recorrentes na história da EJA é a **infantilização da prática pedagógica**. Como adverte Marta Kohl de Oliveira (2014), jovens e adultos possuem estruturas cognitivas, experiências de vida, interesses e vocabulários radicalmente diferentes dos das crianças.

Utilizar cartilhas infantis, músicas dirigidas exclusivamente às crianças, atividades de cobrir pontilhados ou dinâmicas que tratam os adultos como “crianças grandes” constitui um desrespeito à dignidade do educando e pode provocar vergonha, humilhação e abandono das aulas. O planejamento na EJA deve estar ancorado no universo cultural dos estudantes e recorrer a temas como trabalho, moradia, transporte, saúde e direitos, além de materiais reais de leitura, como jornais, manuais, leis, literatura, poemas e letras de canções.

LETRAMENTO CRÍTICO, MATRIZES CURRICULARES FLEXÍVEIS E ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO

Para que a EJA cumpra sua função emancipatória, a matriz curricular não pode ser uma mera "simplificação acelerada" do currículo do ensino regular diurno. É indispensável adotar o paradigma do **Letramento Crítico** e a reorganização flexível dos tempos e espaços escolares.

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

O LETRAMENTO CRÍTICO E OS TEMAS GERADORES

Conforme teorizam Freire e Macedo (2011), o letramento crítico na EJA não se reduz à capacidade de assinar o próprio nome ou ler bilhetes funcionais. O letramento crítico envolve o desenvolvimento do pensamento reflexivo que permite ao estudante interpretar a intencionalidade dos discursos, identificar notícias falsas (fake news), compreender contratos de trabalho, reivindicar direitos na previdência social e atuar de forma consciente na política comunitária.

A metodologia dos temas geradores, desenvolvida por Paulo Freire, permanece como uma estratégia relevante para a construção de um currículo crítico e integrador na EJA. Sua organização pode compreender as seguintes etapas:

1. **Investigação do Universo Vocabular e Sociocultural**: levantamento das palavras, preocupações, expressões e desafios vivenciados pelos alunos em seu cotidiano (ex.: salário, transporte, saúde, moradia, discriminação);

2. **Problematização e Codificação/Decodificação**: apresentação dessas situações de vida sob a forma de fotos, notícias ou relatos para debate coletivo na sala de aula;

3. **Organização Curricular Interdisciplinar**: estudo dos conteúdos das disciplinas acadêmicas (Matemática, História, Português, Ciências) a partir das questões desencadeadas pelo tema gerador.

A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (PROEJA)

Uma das principais reivindicações dos educandos da EJA é a articulação entre a escolarização e a qualificação profissional. O Decreto nº 5.840/2006 instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006).

Rummert (2008) analisa as contradições das políticas destinadas à escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Nessa perspectiva, a integração curricular entre formação geral e educação profissional deve permitir que o estudante compreenda as bases científicas, históricas e tecnológicas do trabalho, evitando reduzir a modalidade a treinamento operacional.

OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR E A EVASÃO NOTURNA

Apesar da motivação inicial que leva o jovem ou adulto a matricular-se na EJA, os índices de **evasão e abandono escolar** no turno da noite permanecem dramaticamente elevados nas redes públicas brasileiras.

Di Pierro e Haddad (2015) demonstram que, apesar do reconhecimento jurídico do direito à educação de jovens e adultos, os resultados das políticas públicas ainda permanecem distantes dos compromissos assumidos. Assim, atribuir o abandono escolar exclusivamente à falta de vontade do estudante oculta barreiras sociais e institucionais que dificultam a permanência do trabalhador na escola:

1. **Cansaço Físico e Jornadas Exaustivas**: após cumprir jornadas de trabalho de 8 a 10 horas em funções de grande desgaste físico (construção civil, trabalho doméstico, comércio, serviços de entrega), o estudante enfrenta o deslocamento no transporte público precário para chegar à escola à noite;

2. **Inflexibilidade de Horários e Frequência**: a imposição de regras rígidas de controle de frequência que não consideram os horários de trabalho em turnos rotativos ou horas extras impostas pelos empregadores;

3. **Ausência de Apoio ao Cuidado Infantil**: a falta de creches ou espaços de acolhimento noturno para os filhos das estudantes mães, obrigando-as a abandonar as aulas para cuidar das crianças;

4. **Falta de Merenda Escolar Adequada**: muitos estudantes chegam à escola direto do trabalho sem ter se alimentado; a ausência de uma refeição nutritiva no início do turno compromete a atenção e a saúde do aluno.

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

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA

Para transformar a escola em um espaço acolhedor que garanta a permanência bem-sucedida do estudante trabalhador, é necessário adotar medidas pedagógicas e de gestão inovadoras:

- **Matrícula por Módulos ou Semestres**: organização curricular modular e flexível, permitindo que o aluno curse disciplinas por blocos sem perder todo o ano letivo caso precise se ausentar temporariamente devido a compromissos de trabalho;

- **Acolhimento Noturno e Alimentação de Qualidade**: garantia de refeição quente e nutritiva logo na chegada dos estudantes à escola, criando um momento de confraternização e recomposição energética;

- **Espaços Infantis Acolhedores (Espaço Kids Noturno)**: disponibilização de salas monitoradas com estagiários ou brinquedotecas para que as mães trabalhadoras possam assistir às aulas sabendo que seus filhos estão em segurança;

- **Metodologias Ativas e Avaliação Formativa**: aulas dinâmicas, debates, trabalhos em grupo e avaliações pautadas na reflexão diária, evitando provas punitivas no final do turno que geram ansiedade e desistência.

POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO E O COMBATE AO FECHAMENTO DE TURMAS DE EJA

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos como um direito inalienável exige a superação do descaso político e financeiro que historicamente marginalizou essa modalidade Na distribuição das verbas públicas.

A EQUIDADE NO FINANCIAMENTO VIA FUNDEB

Durante anos, os alunos da EJA receberam um fator de ponderação inferior no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o que significava que o Estado repassava menos recursos por aluno da EJA do que por aluno do ensino regular. Essa assimetria financeira desestimulava os municípios e estados a investirem na abertura de novas turmas noturnas.

A Lei nº 14.113/2020 regulamentou o Fundeb permanente e incluiu a EJA no sistema de distribuição ponderada de recursos da educação básica. Ainda assim, é necessário garantir que os recursos destinados à modalidade se convertam em condições adequadas de oferta, como iluminação, climatização, equipamentos tecnológicos, alimentação e acervos didáticos específicos (BRASIL, 2020).

A LUTA CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS E TURMAS DE EJA

Um dos movimentos mais graves observados recentemente no Brasil é a política de **fechamento de salas de EJA** promovida por diversas secretarias de educação sob a alegação de "otimização orçamentária".

A análise histórica de Beisiegel (2004) evidencia que a oferta de educação de adultos depende de ação pública capaz de ampliar oportunidades educacionais. Nesse sentido, fechar turmas noturnas sob a justificativa de falta de demanda desconsidera que muitos jovens e adultos deixam de procurar a escola porque a oferta foi afastada de seus bairros, os horários são incompatíveis com o trabalho ou não há busca ativa do poder público.

O Estado tem o dever de realizar a **busca ativa de educandos da EJA**, articulando parcerias com sindicatos, associações de moradores, igrejas, postos de saúde e empresas para identificar os trabalhadores não escolarizados e oferecer turmas descentralizadas nos próprios locais de trabalho ou centros comunitários.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um pilar insubstituível para a garantia dos direitos humanos, a reparação das injustiças históricas e a promoção da igualdade socioeconômica no Brasil. A superação de visões assistencialistas e compensatórias exige que a escola reconheça os educandos da EJA não como "sujeitos de carência", mas como trabalhadores e cidadãos portadores de saberes de vida complexos e legítimos.

Verificou-se que a consolidação de uma prática pedagógica emancipatória na EJA fundamenta-se nos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, na implementação de matrizes curriculares flexíveis e no desenvolvimento do letramento crítico. O trabalho com Temas Geradores e a integração entre a formação geral básica e a qualificação profissional (PROEJA) demonstram ser os caminhos mais promissores para conferir sentido e relevância aos estudos do trabalhador.

Ficou demonstrado que o enfrentamento dos alarmantes índices de evasão noturna exige a superação da infantilização didática e a garantia de condições concretas de permanência escolar: alimentação de qualidade, horários flexíveis, módulos semestrais, espaços de acolhimento infantil para mães estudantes e turmas descentralizadas. Além disso, denunciou-se o impacto perverso do fechamento de turmas de EJA, defendendo a necessidade imperativa de políticas públicas de busca ativa de trabalhadores não escolarizados.

Conclui-se que o financiamento equitativo da EJA pelo Novo Fundeb e o investimento contínuo na formação especializada dos professores são exigências constitucionais inegociáveis. Ao assegurar que cada jovem, adulto e idoso possa exercer o direito inalienável de ler o mundo, escrever a sua história e transformar a sua realidade, a Educação de Jovens e Adultos cumpre a sua mais elevada missão: resgatar a dignidade humana e edificar um Brasil democrático, soberano e socialmente justo.

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

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida digna**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

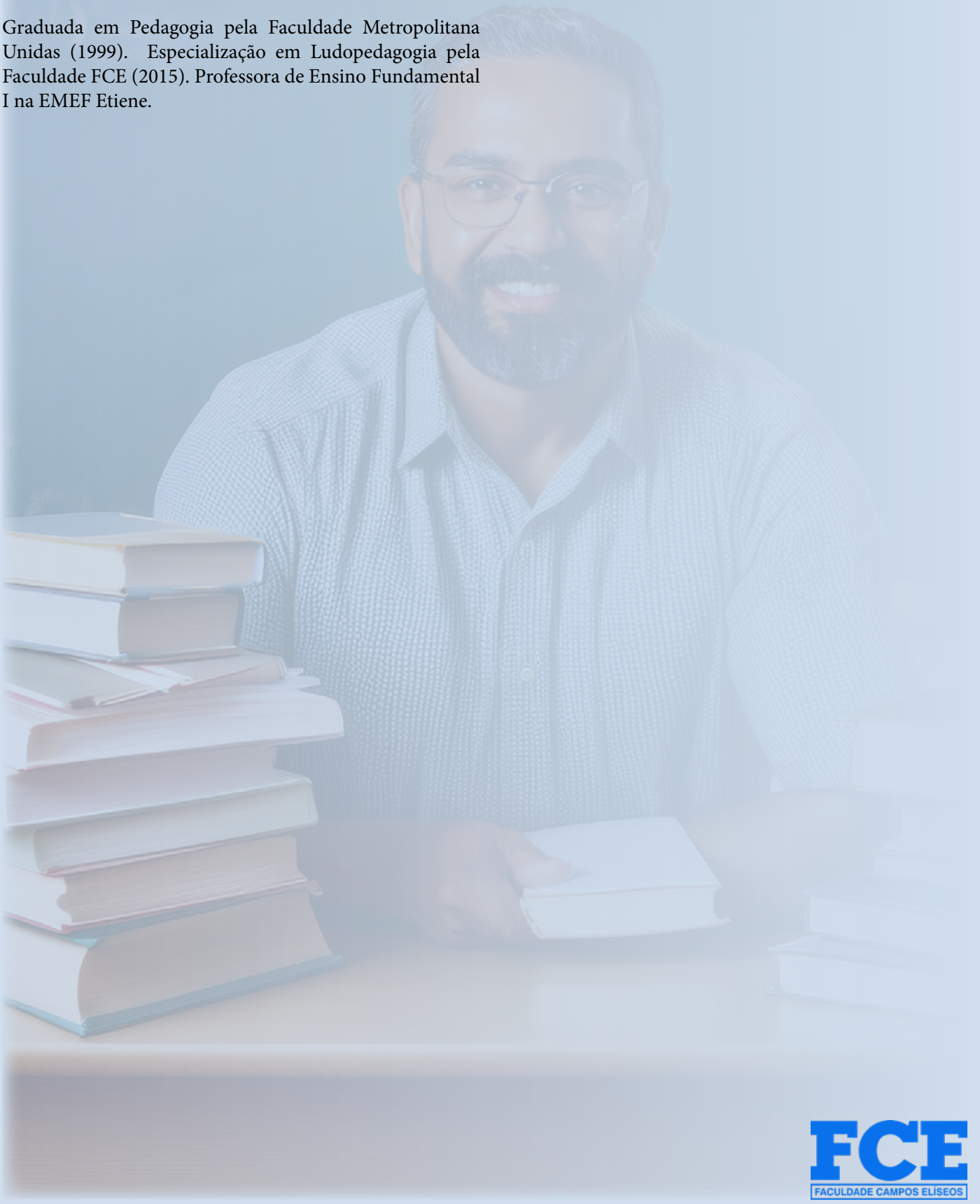
RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p175.

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

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

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 os impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica, destacando suas contribuições para a organização do trabalho docente, para o planejamento curricular e para a construção de metodologias voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. Busca-se compreender de que forma as orientações da BNCC têm influenciado o cotidiano escolar e quais desafios têm sido enfrentados pelos profissionais da educação durante sua implementação. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais e nos estudos de autores como Libâneo (2013), Sacristán (2000), Perrenoud (2000), Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1995) e outros pesquisadores que discutem currículo, formação docente e políticas educacionais. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos relacionados à BNCC e às transformações curriculares ocorridas na educação brasileira. Os resultados evidenciam que a BNCC promoveu mudanças significativas na prática pedagógica ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, estimular a interdisciplinaridade, fortalecer a contextualização dos conteúdos e incentivar metodologias mais participativas e centradas no estudante. Verificou-se que a reorganização curricular proposta pelo documento favorece uma formação mais ampla, voltada não apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também ao desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e cidadãs.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Prática Pedagógica; Competências; Formação Docente; Educação Básica.

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

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada por constantes transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Diante dos desafios relacionados à garantia da qualidade do ensino e à promoção da equidade educacional, diferentes políticas públicas têm sido implementadas com o objetivo de fortalecer os sistemas de ensino e assegurar o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-se como um dos mais importantes marcos regulatórios da educação brasileira nas últimas décadas. A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Sua elaboração está fundamentada nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação, que reconhecem a educação como um direito fundamental e defendem a necessidade de garantir oportunidades educacionais equitativas para toda a população.

A construção da BNCC resultou de um amplo processo de debates, consultas públicas e participação de diferentes segmentos da sociedade. Sua proposta consiste em estabelecer referenciais comuns para a organização curricular das escolas brasileiras, respeitando a diversidade cultural, regional e social existente no país. Dessa forma, busca-se assegurar que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos, competências e habilidades considerados essenciais para sua formação integral.

Diferentemente de currículos prescritivos e centralizadores, a BNCC não define conteúdos de forma rígida nem determina metodologias específicas para os professores. O documento apresenta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições escolares organizar seus currículos e definir estratégias pedagógicas adequadas às características de seus contextos. Essa flexibilidade reforça a autonomia pedagógica das escolas e destaca o papel dos educadores na concretização das propostas curriculares.

Uma das principais inovações da BNCC refere-se à centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências. Segundo o documento, competência pode ser compreendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa concepção amplia a compreensão tradicional do ensino, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a formação integral dos estudantes.

Além disso, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem orientar toda a Educação Básica. Essas competências contemplam aspectos relacionados ao pensamento científico, à criatividade, à comunicação, à cultura digital, à argumentação, ao autoconhecimento, à empatia, à responsabilidade e à participação cidadã. Tal perspectiva evidencia a preocupação com uma formação que contemple dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas do desenvolvimento humano.

A implementação da BNCC provocou impactos significativos na prática pedagógica. Professores e gestores passaram a reorganizar seus planejamentos, rever propostas curriculares e buscar novas metodologias que favorecessem o desenvolvimento das competências previstas pelo documento. A interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos, o protagonismo estudantil e as metodologias ativas passaram a ocupar espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre ensino e aprendizagem.

Entretanto, a implementação da BNCC também trouxe desafios importantes. A necessidade de formação continuada dos professores, as dificuldades relacionadas à adaptação curricular, às desigualdades estruturais entre as redes de ensino e as diferentes condições de trabalho presentes nas escolas brasileiras constituem aspectos que influenciam diretamente a efetivação das propostas do documento. Além disso, pesquisadores apontam a necessidade de constante reflexão crítica sobre os impactos da BNCC na autonomia docente e na valorização das especificidades locais.

Nesse cenário, compreender os impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica torna-se fundamental para analisar as transformações que vêm ocorrendo no cotidiano escolar e refletir sobre os caminhos para a construção de uma educação mais democrática e significativa. A prática pedagógica constitui o espaço onde as orientações curriculares ganham concretude, influenciando diretamente as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são os principais impactos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica e de que maneira suas diretrizes têm contribuído para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem?

O objetivo geral deste artigo é analisar os impactos da BNCC na prática pedagógica, destacando suas contribuições, desafios e possibilidades para a educação brasileira. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular, identificar as mudanças promovidas no planejamento e na atuação docente e refletir sobre os desafios relacionados à sua implementação nas instituições de ensino.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos oficiais, livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionadas ao currículo, à formação docente e às políticas educacionais. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre a BNCC e identificar elementos relevantes para a reflexão acerca de seus impactos na prática pedagógica contemporânea.

FUNDAMENTOS E ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular representa um importante instrumento de orientação para a educação brasileira, estabelecendo referências nacionais para a construção dos currículos da Educação Básica. Sua elaboração fundamenta-se na necessidade de garantir o direito à aprendizagem e promover maior equidade educacional, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos essenciais independentemente da região ou da instituição escolar em que estudam (BRASIL, 2018).

A BNCC está organizada de forma a contemplar todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em cada uma dessas etapas, o documento apresenta competências, habilidades e aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, a BNCC estrutura-se a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, valorizando o desenvolvimento integral da criança por meio das interações e das brincadeiras. O documento reconhece a infância como uma fase fundamental da formação humana e destaca a importância de experiências que promovam o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental, a Base organiza os conhecimentos em áreas específicas, contemplando Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área apresenta competências específicas e habilidades que orientam o trabalho pedagógico e favorecem a construção de aprendizagens progressivas ao longo dos anos escolares. Já no Ensino Médio, a BNCC busca fortalecer a formação integral dos estudantes e ampliar suas possibilidades de inserção social e profissional. Nessa etapa, o documento articula a formação geral básica aos itinerários formativos, permitindo maior flexibilidade curricular e valorizando os projetos de vida dos jovens (BRASIL, 2018).

Outro aspecto central da BNCC refere-se às dez competências gerais que orientam toda a Educação Básica. Essas competências envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados fundamentais para a formação dos estudantes na sociedade contemporânea. Entre elas destacam-se o pensamento científico, a comunicação, a cultura digital, o autoconhecimento, a empatia, a responsabilidade e a cidadania (BRASIL, 2018).

Segundo Perrenoud (2000), a abordagem por competências possibilita uma formação mais ampla, pois busca desenvolver a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos em situações concretas da vida cotidiana. Essa perspectiva aproxima a aprendizagem da realidade social e favorece a construção de conhecimentos mais significativos (BRASIL, 2018).

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

A estrutura da BNCC também valoriza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Em vez de compreender o conhecimento de forma fragmentada, o documento propõe a articulação entre diferentes áreas do saber, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos e compreendam sua aplicação em diferentes contextos. Dessa forma, a BNCC configura-se como um importante referencial para a organização dos currículos escolares e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

IMPACTOS DA BNCC NO PLANEJAMENTO E NA PRÁTICA DOCENTE

A implementação da Base Nacional Comum Curricular provocou importantes mudanças na organização do trabalho pedagógico e na atuação dos professores. A necessidade de alinhar os currículos às competências e habilidades previstas pela BNCC exigiu processos de revisão curricular, reestruturação dos planejamentos e reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas (BRASIL, 2018).

Uma das principais mudanças refere-se ao foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Tradicionalmente, muitos processos educativos estavam centrados na transmissão de conteúdos e na memorização de informações. Com a BNCC, passou-se a enfatizar a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos, resolver problemas, argumentar, comunicar-se e atuar de forma crítica e responsável na sociedade (BRASIL, 2018).

Essa mudança exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. O planejamento das aulas passa a considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo do processo educativo. Isso requer maior intencionalidade pedagógica e uma compreensão mais ampla dos objetivos da aprendizagem (BRASIL, 2018).

Outro impacto significativo refere-se à valorização das metodologias ativas. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso, pesquisa, trabalho colaborativo e uso de tecnologias digitais passaram a ganhar maior destaque nos processos educativos. Essas metodologias favorecem o protagonismo dos estudantes e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas (BRASIL, 2018).

Segundo Libâneo (2013), a prática pedagógica deve estar comprometida com a formação integral dos educandos, promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e éticas. Nesse sentido, a BNCC reforça a necessidade de práticas educativas que articulem diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A avaliação da aprendizagem também passou por transformações. A perspectiva proposta pela BNCC estimula processos avaliativos mais formativos e contínuos, voltados ao acompanhamento do desenvolvimento das competências dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir apenas caráter classificatório e passa a constituir instrumento de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Além disso, a BNCC fortaleceu a importância do planejamento coletivo e da integração entre os profissionais da educação. A construção dos currículos e a definição das estratégias pedagógicas passaram a demandar maior diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, favorecendo a construção de projetos educativos mais articulados (BRASIL, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais ao processo educativo. A cultura digital aparece como uma das competências gerais da BNCC, exigindo que os professores desenvolvam estratégias capazes de integrar os recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e significativa (BRASIL, 2018).

Entretanto, essas transformações também exigem investimentos em formação continuada. Muitos professores precisaram rever concepções de ensino, atualizar conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais para atender às demandas propostas pela BNCC. Esse processo evidencia a importância da valorização docente e da oferta de oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional.Assim, a BNCC tem provocado mudanças significativas no planejamento e na prática pedagógica, contribuindo para a construção de processos educativos mais participativos, contextualizados e comprometidos com a formação integral dos estudantes (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

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) represente um importante avanço para a educação brasileira ao estabelecer referenciais nacionais para a garantia do direito à aprendizagem, sua implementação tem sido acompanhada por diversos desafios que influenciam diretamente sua efetivação nas instituições escolares. A transformação das diretrizes previstas no documento em práticas pedagógicas concretas exige mudanças estruturais, organizacionais e culturais que demandam tempo, investimento e o envolvimento de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2018).

Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. A BNCC propõe uma reorganização significativa das práticas educativas ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o protagonismo dos estudantes. Para que essas propostas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, torna-se indispensável que os docentes compreendam profundamente os fundamentos teóricos do documento e desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à avaliação e à utilização de metodologias inovadoras (SACRISTÁN, 2000).

Entretanto, muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades para interpretar as orientações da BNCC e traduzi-las em ações pedagógicas concretas. Em alguns casos, a formação inicial não contemplou estudos aprofundados sobre currículo por competências, metodologias ativas ou avaliação formativa. Dessa forma, a formação continuada assume papel fundamental, possibilitando aos professores refletirem sobre sua prática, atualizarem conhecimentos e construírem estratégias compatíveis com as demandas educacionais contemporâneas (SACRISTÁN, 2000).

Outro desafio significativo está relacionado às desigualdades existentes entre as diferentes redes de ensino e instituições escolares. O sistema educacional brasileiro caracteriza-se por profundas diferenças estruturais, econômicas e sociais que influenciam diretamente as condições de implementação das políticas públicas educacionais. Enquanto algumas escolas dispõem de infraestrutura adequada, acesso à internet, equipamentos tecnológicos, bibliotecas atualizadas e equipes pedagógicas estruturadas, outras enfrentam limitações relacionadas à falta de recursos materiais, escassez de profissionais e dificuldades de acesso a tecnologias educacionais (SACRISTÁN, 2000).

Essas desigualdades tornam a implementação da BNCC um processo heterogêneo, no qual as oportunidades de desenvolvimento das competências previstas pelo documento podem variar significativamente entre diferentes contextos escolares. Tal realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade educacional e garantam condições adequadas para que todas as escolas possam desenvolver as propostas curriculares previstas na Base(SACRISTÁN, 2000).

A adaptação dos currículos locais também representa um desafio complexo. Embora a BNCC estabeleça aprendizagens essenciais comuns para todo o país, ela não substitui os currículos das redes de ensino. Cabe aos estados, municípios e instituições escolares construir propostas curriculares que articulem as orientações nacionais às características culturais, sociais, econômicas e históricas de suas comunidades (SACRISTÁN, 2000).

Esse processo exige planejamento coletivo, participação dos profissionais da educação e reflexão constante sobre as necessidades dos estudantes. A elaboração de currículos contextualizados requer equilíbrio entre o atendimento às diretrizes nacionais e a valorização das identidades locais, garantindo que a aprendizagem seja significativa e conectada à realidade dos educandos (SACRISTÁN, 2000).

Outro aspecto frequentemente apontado pelos educadores refere-se à intensificação das demandas profissionais. A implementação da BNCC exige estudos permanentes, revisão de planejamentos, elaboração de novas estratégias pedagógicas, construção de instrumentos avaliativos diferenciados e participação em processos de formação continuada. Em muitos casos, os professores precisam conciliar essas demandas com uma extensa carga horária de trabalho e com diversas responsabilidades administrativas e burocráticas (SACRISTÁN, 2000).

Essa realidade pode gerar sobrecarga profissional e dificultar a implementação efetiva das mudanças propostas pela BNCC. Por essa razão, torna-se fundamental que os sistemas de ensino garantam condições

adequadas de trabalho, valorização profissional e tempo destinado ao planejamento pedagógico e à formação continuada (SACRISTÁN, 2000).

A avaliação da aprendizagem constitui outro importante desafio. A BNCC propõe uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, exigindo processos avaliativos capazes de acompanhar a aprendizagem de forma ampla e contínua. No entanto, muitos sistemas educacionais ainda estão fortemente vinculados a modelos tradicionais de avaliação centrados na memorização de conteúdos e na aplicação de provas padronizadas (NÓVOA, 2015).

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver novas formas de avaliação que permitam observar não apenas o domínio conceitual dos estudantes, mas também sua capacidade de resolver problemas, argumentar, trabalhar em equipe, comunicar ideias e aplicar conhecimentos em situações reais. A construção de instrumentos avaliativos compatíveis com essa perspectiva exige formação específica e constante reflexão sobre as finalidades da avaliação educacional (NÓVOA, 2015).

Outro desafio importante refere-se à incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. A cultura digital é uma das competências gerais previstas pela BNCC, tornando necessário que as escolas integrem recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Entretanto, a ausência de infraestrutura adequada e a limitada formação tecnológica de parte dos profissionais ainda dificultam a concretização desse objetivo em muitas instituições (NÓVOA, 2015).

Além disso, a resistência às mudanças também pode representar um obstáculo à implementação da BNCC. Toda transformação curricular implica revisão de práticas consolidadas, exigindo abertura para novas metodologias, novas formas de avaliação e novas concepções de ensino. Em alguns contextos, essa transição ocorre de forma gradual e pode gerar inseguranças entre os profissionais da educação (NÓVOA, 2015).

Apesar dessas dificuldades, os desafios da implementação da BNCC também representam oportunidades para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas. O fortalecimento da formação docente, a valorização do trabalho colaborativo, a ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar e o desenvolvimento de políticas de apoio pedagógico constituem caminhos importantes para a consolidação das propostas apresentadas pelo documento (NÓVOA, 2015).

Nesse sentido, a implementação da BNCC deve ser compreendida não apenas como um processo de adequação curricular, mas como uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer a qualidade da educação e promover aprendizagens mais significativas para os estudantes. A construção de uma escola comprometida com a formação integral dos educandos exige esforço coletivo, diálogo permanente e compromisso com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade educacional (MINAYO, 2014).

Dessa forma, compreender os desafios da implementação da BNCC é fundamental para promover ações que fortaleçam a educação brasileira e contribuam para a construção de instituições escolares mais democráticas, inovadoras e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes (MINAYO, 2014).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica e compreender as transformações promovidas por esse documento no contexto da Educação Básica brasileira.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos estudados, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas sobre questões educacionais relevantes.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à BNCC, ao currículo escolar, à formação docente e às políticas públicas educacionais. As pesquisas

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

foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos da área da Educação, selecionando materiais que apresentassem relevância para os objetivos propostos.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social que não podem ser compreendidos apenas por meio de dados quantitativos, valorizando a análise crítica dos processos humanos e institucionais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Libâneo (2013), Sacristán (2000), Perrenoud (2000), Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014) e outros pesquisadores que discutem currículo, prática pedagógica, formação docente e políticas educacionais. Também foram analisados documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação relacionados à implementação da BNCC.

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. Esse processo possibilitou identificar os principais impactos da BNCC na prática pedagógica, bem como os desafios e as possibilidades associados à sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Base Nacional Comum Curricular representa um importante marco para a educação brasileira, estabelecendo referências nacionais para a organização curricular e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Sua implementação tem promovido mudanças significativas na prática pedagógica, influenciando o planejamento docente, os processos de ensino e aprendizagem e a organização do trabalho escolar.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a BNCC propõe uma concepção de educação voltada para a formação integral dos estudantes, valorizando não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação, à cultura digital, à responsabilidade social e à cidadania. Essa perspectiva amplia o papel da escola e fortalece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

A pesquisa demonstrou que a implementação da BNCC tem contribuído para a reorganização dos currículos escolares e para o fortalecimento de metodologias que colocam os estudantes como protagonistas do processo educativo. O desenvolvimento de competências e habilidades passou a ocupar posição central no planejamento pedagógico, incentivando práticas mais participativas, interdisciplinares e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Observou-se também que o professor desempenha papel fundamental na concretização das propostas apresentadas pela BNCC. Sua capacidade de interpretar as orientações curriculares, selecionar metodologias adequadas e promover experiências significativas de aprendizagem influencia diretamente os resultados educacionais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes constitui elemento indispensável para o sucesso da implementação da Base.

Entretanto, o estudo também evidenciou desafios importantes relacionados à efetivação das propostas da BNCC. Questões como desigualdades estruturais entre as redes de ensino, limitações de infraestrutura, necessidade de formação docente permanente e dificuldades na adaptação curricular ainda representam obstáculos para a consolidação das mudanças propostas pelo documento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de preservar a autonomia pedagógica das escolas e o respeito às especificidades regionais e culturais. Embora a BNCC estabeleça referenciais nacionais comuns, sua implementação deve considerar as características locais e as necessidades específicas das comunidades escolares, garantindo que o currículo permaneça significativo e contextualizado.

Conclui-se que a BNCC possui potencial para contribuir significativamente com a melhoria da qualidade da educação brasileira, desde que sua implementação seja acompanhada por investimentos em formação docente, recursos pedagógicos, infraestrutura escolar e fortalecimento das políticas educacionais. Mais do que

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

um documento normativo, a Base deve ser compreendida como uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e construir experiências educativas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que os impactos da BNCC na prática pedagógica continuam sendo objeto de reflexão e investigação. À medida que sua implementação avança nas diferentes redes de ensino, novas análises poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas curriculares e para a construção de uma educação cada vez mais alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

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

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Brasília: Presidência da República, 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.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FERNANDA ARAUJO DE SOUSA

Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (2014).

GLEILSON JOSE MOTA ANDRADE

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (2008).

RITA DE CASSIA MAIA ROCHA

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (2003).

SONIA BASTOS SOUSA DE OLIVEIRA

Mestre em Tecnologias Educacionais pela MUST University (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

O artigo analisa a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, com ênfase nos desafios e nas possibilidades da prática pedagógica. Essa etapa constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança e, para muitas delas, representa o primeiro espaço escolar de socialização, aprendizagem e construção da autonomia. O objetivo foi examinar os principais obstáculos enfrentados pelos professores e refletir sobre estratégias que favoreçam uma prática acolhedora, democrática e inclusiva. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de obras e documentos legais sobre educação inclusiva, diversidade, acessibilidade e direito à educação. A análise indica que, apesar dos avanços normativos, ainda persistem dificuldades relacionadas à formação docente, aos recursos pedagógicos, à acessibilidade, ao apoio especializado e à flexibilização das práticas educativas. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil requer planejamento, formação continuada e compromisso coletivo, para que todas as crianças participem das experiências escolares e desenvolvam suas potencialidades em um ambiente de respeito e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Infantil; Deficiência; Prática Pedagógica; Diversidade.

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

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, pois envolve o direito de todas as crianças ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em espaços escolares acolhedores e democráticos. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, garantir uma educação inclusiva desde os primeiros anos de escolarização significa reconhecer a diversidade como parte natural do ambiente escolar e valorizar as diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir (BRASIL, 1988, 1996, 2018).

Historicamente, as pessoas com deficiência enfrentaram processos de exclusão social e educacional, sendo muitas vezes afastadas dos espaços comuns de aprendizagem. No entanto, com o avanço das discussões sobre direitos humanos, cidadania e igualdade de oportunidades, a inclusão escolar passou a ser compreendida como um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Assim, a escola deixa de ser um espaço destinado apenas aos alunos considerados dentro de um padrão de aprendizagem e passa a assumir o compromisso de atender às necessidades de todos, respeitando suas singularidades (MAZZOTTA, 2005; MANTOAN, 2003).

Na Educação Infantil, a inclusão apresenta características específicas, pois essa etapa está diretamente ligada às experiências de cuidado, brincadeira, socialização, descoberta e construção da autonomia. A criança pequena aprende por meio das interações, das brincadeiras, da observação, da exploração do ambiente e do contato com outras crianças e adultos. Dessa forma, a presença de alunos com deficiência nesse espaço contribui não apenas para o desenvolvimento dessas crianças, mas também para a formação de atitudes de respeito, cooperação, empatia e valorização das diferenças entre todos os estudantes (BRASIL, 2010, 2018; VYGOTSKY, 1998).

Apesar dos avanços legais e pedagógicos relacionados à educação inclusiva, a prática cotidiana nas instituições de Educação Infantil ainda apresenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a ausência de recursos pedagógicos adequados, as dificuldades de acessibilidade física e comunicacional, a carência de profissionais de apoio, a resistência de algumas famílias e profissionais, bem como a necessidade de adaptação das atividades pedagógicas. Esses fatores podem dificultar a efetivação de uma inclusão que vá além da matrícula e garanta, de fato, a participação ativa da criança no processo educativo (CARVALHO, 2004; GLAT; PLETSCH, 2011).

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades da prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil. O professor exerce papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar situações de aprendizagem que considerem as necessidades, potencialidades e ritmos de cada criança. Para isso, é importante que as práticas pedagógicas sejam flexíveis, criativas e sensíveis à diversidade, utilizando recursos como jogos, brincadeiras, histórias, músicas, atividades sensoriais, materiais adaptados e estratégias de interação que favoreçam a participação de todos (MANTOAN, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A escolha deste tema justifica-se pela importância de discutir a inclusão escolar desde a primeira infância, considerando que a Educação Infantil é uma etapa decisiva para o desenvolvimento da criança e para a construção de vínculos sociais. Além disso, refletir sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica inclusiva contribui para ampliar o debate sobre o papel da escola, dos professores e da comunidade escolar na garantia de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 1998, 2010).

Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, destacando a importância da prática pedagógica no processo de participação e aprendizagem dessas crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender os principais obstáculos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas e discutir a importância da formação docente para a construção de uma escola mais acolhedora e democrática.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. Foram examinados livros, documentos normativos e publicações sobre Educação Infantil, educação inclusiva, deficiência, acessibilidade e prática pedagógica. Após a leitura, as contribuições foram organizadas em quatro eixos: direito à inclusão; desafios insti-

tucionais e pedagógicos; possibilidades da prática inclusiva; e papel do professor e da escola. Essa organização orientou a análise interpretativa apresentada nas seções seguintes.

Portanto, discutir a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é reconhecer que toda criança tem direito de aprender, brincar, conviver e participar do ambiente escolar. A inclusão não deve ser compreendida apenas como a presença física do aluno na sala de aula, mas como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das relações escolares e das concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil (SASSAKI, 1997).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, são construídas importantes experiências relacionadas à socialização, à linguagem, à afetividade, à autonomia, à coordenação motora, à imaginação e à convivência com o outro. Por isso, a escola de Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de acolhimento, cuidado, aprendizagem e respeito às diferenças (BRASIL, 1996, 2010).

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil está diretamente relacionada ao direito de todas as crianças à educação. Esse direito não se limita apenas ao acesso à escola, mas envolve também a permanência, a participação e a aprendizagem em condições adequadas. Dessa forma, incluir significa garantir que a criança com deficiência esteja inserida no cotidiano escolar, participe das atividades propostas, interaja com colegas e professores e tenha suas necessidades respeitadas (BRASIL, 1988, 2015).

Durante muito tempo, crianças com deficiência foram excluídas dos espaços escolares comuns ou encaminhadas apenas para instituições especializadas. Essa realidade contribuiu para a segregação e para a ideia equivocada de que essas crianças não poderiam aprender junto com as demais. No entanto, com o avanço das políticas educacionais e das discussões sobre direitos humanos, passou-se a compreender que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário (MAZZOTTA, 2005; MANTOAN, 2003).

Na Educação Infantil, a inclusão apresenta grande importância porque é nessa etapa que a criança começa a construir suas primeiras relações sociais fora do ambiente familiar. O contato com outras crianças favorece o desenvolvimento da comunicação, da cooperação, da empatia e do respeito às diferenças. Assim, a presença de alunos com deficiência na sala de aula contribui para a formação de uma cultura escolar mais humana, solidária e democrática (BRASIL, 2010, 2018).

É importante destacar que cada criança possui um modo próprio de aprender, brincar, comunicar-se e participar das atividades. Portanto, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa considerar a diversidade como parte natural do processo educativo. A criança com deficiência não deve ser vista apenas por suas limitações, mas principalmente por suas potencialidades, interesses e possibilidades de desenvolvimento (CARVALHO, 2004).

A inclusão exige uma mudança de olhar por parte da escola e dos profissionais da educação. Não basta apenas matricular o aluno com deficiência; é necessário criar condições reais para sua participação. Isso envolve organização do espaço físico, adaptação de materiais, planejamento pedagógico flexível, uso de diferentes linguagens e valorização das interações entre as crianças (MANTOAN, 2003).

Dessa forma, a Educação Infantil inclusiva deve garantir experiências significativas para todas as crianças. As brincadeiras, os jogos, as rodas de conversa, as músicas, as histórias, as atividades sensoriais e os momentos de cuidado podem ser planejados de modo a favorecer a participação de todos. Quando a escola reconhece e valoriza as diferenças, ela contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (BRASIL, 2010, 2018).

Portanto, o direito à inclusão na Educação Infantil representa um avanço importante na luta por uma educação de qualidade para todos. Esse processo, porém, exige compromisso coletivo, formação docente, recursos adequados e práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças. Incluir é reconhecer que todos têm direito de aprender, conviver, brincar e participar plenamente da vida escolar (BRASIL, 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

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços legais e sociais relacionados à educação inclusiva, a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil ainda apresenta diversos desafios. Muitas instituições escolares enfrentam dificuldades para garantir uma prática realmente inclusiva, pois a presença da criança com deficiência na sala de aula nem sempre significa sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e nas interações cotidianas (GLAT; PLETSCH, 2011).

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos professores. Muitos educadores da Educação Infantil não recebem, durante sua formação inicial, preparo suficiente para lidar com as diferentes deficiências e com as necessidades específicas dos alunos. Isso pode gerar insegurança, medo e dificuldade no planejamento de atividades adequadas. A ausência de formação continuada também limita as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (MITTLER, 2003).

Outro desafio importante é a falta de recursos pedagógicos e materiais adaptados. Em muitas escolas, os professores precisam trabalhar com poucos instrumentos, sem brinquedos acessíveis, jogos adaptados, materiais sensoriais, tecnologias assistivas ou recursos de comunicação alternativa. Essa realidade dificulta a participação de algumas crianças nas atividades propostas e exige do professor criatividade para adaptar os materiais disponíveis (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A acessibilidade física também é uma questão relevante. Algumas instituições de Educação Infantil ainda apresentam barreiras arquitetônicas, como escadas, banheiros inadequados, ausência de rampas, portas estreitas e espaços pouco seguros para crianças com mobilidade reduzida. Essas barreiras dificultam a autonomia da criança e podem limitar sua circulação pelos ambientes escolares (BRASIL, 2015).

Além da acessibilidade física, é necessário considerar a acessibilidade comunicacional e pedagógica. Algumas crianças com deficiência podem apresentar dificuldades na comunicação oral, na compreensão de comandos, na interação social ou na realização de determinadas atividades. Nesses casos, a escola precisa buscar estratégias diferenciadas, como uso de imagens, gestos, objetos concretos, músicas, rotinas visuais e atividades individualizadas, sem excluir a criança do grupo (SASSAKI, 1997).

Outro obstáculo enfrentado pelas escolas é a falta de profissionais de apoio e de acompanhamento especializado. Em determinadas situações, a presença de um profissional de apoio pode ser importante para auxiliar a criança em atividades de locomoção, alimentação, higiene ou comunicação. No entanto, muitas instituições não contam com esse suporte, o que sobrecarrega o professor e dificulta o atendimento adequado às necessidades dos alunos (BRASIL, 2008, 2015).

Também existem desafios relacionados às atitudes e concepções da comunidade escolar. A inclusão depende não apenas de recursos materiais, mas também de uma mudança de mentalidade. Quando professores, gestores, funcionários ou famílias possuem visões preconceituosas ou limitadas sobre a deficiência, a criança pode ser excluída mesmo estando fisicamente presente na escola. Por isso, é fundamental combater atitudes discriminatórias e promover uma cultura de respeito à diversidade (CARVALHO, 2004; MANTOAN, 2008).

A relação com as famílias também pode representar um desafio. Algumas famílias demonstram insegurança em relação à permanência da criança com deficiência na escola comum, enquanto outras podem não participar ativamente do processo educativo. A escola precisa estabelecer diálogo constante com os responsáveis, acolhendo suas dúvidas, ouvindo suas experiências e construindo parcerias que favoreçam o desenvolvimento da criança (GLAT; PLETSCH, 2011).

Além disso, o planejamento pedagógico inclusivo exige tempo, estudo e reflexão. O professor precisa adaptar atividades, observar as necessidades das crianças, registrar avanços, avaliar estratégias e reorganizar sua prática sempre que necessário. Em uma rotina marcada por muitas demandas, turmas numerosas e poucos recursos, esse trabalho pode tornar-se ainda mais difícil (MITTLER, 2003).

Dessa forma, os desafios da inclusão na Educação Infantil são diversos e envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, sociais e formativos. No entanto, esses desafios não devem ser utilizados como justificativa para a exclusão. Pelo contrário, devem servir como ponto de partida para a construção de novas práticas, políticas e atitudes que garantam o direito de todas as crianças à aprendizagem e à participação (MANTOAN, 2003).

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

POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil apresente desafios, também existem muitas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A escola pode desenvolver ações que favoreçam a participação de todas as crianças, respeitando suas diferenças e valorizando suas potencialidades. Para isso, é necessário que o professor planeje atividades flexíveis, criativas e acessíveis (MANTOAN, 2008).

Uma das principais possibilidades da prática pedagógica inclusiva é o uso das brincadeiras como recurso de aprendizagem. Na Educação Infantil, o brincar ocupa lugar central no desenvolvimento da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças interagem, exploram o ambiente, expressam emoções, desenvolvem a linguagem, experimentam papéis sociais e constroem conhecimentos. Assim, as atividades lúdicas podem ser adaptadas para garantir a participação dos alunos com deficiência (BRASIL, 1998, 2010, 2018).

Jogos de encaixe, blocos de montar, brinquedos sonoros, atividades com massinha, pintura, música, dramatização, contação de histórias e brincadeiras de roda são exemplos de práticas que podem ser utilizadas de forma inclusiva. O professor pode adaptar regras, materiais, tempo de realização e formas de participação, permitindo que cada criança participe de acordo com suas possibilidades (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Outra possibilidade importante é o planejamento de atividades sensoriais. Crianças pequenas aprendem muito por meio dos sentidos, explorando cores, sons, texturas, cheiros, formas e movimentos. Atividades com areia, água, tecidos, tintas, objetos de diferentes tamanhos e materiais diversos podem favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Para alunos com deficiência, essas experiências podem ser especialmente significativas, pois ampliam as formas de comunicação e interação com o mundo (BRASIL, 1998).

A contação de histórias também representa uma estratégia pedagógica inclusiva. O professor pode utilizar livros ilustrados, fantoches, imagens, objetos, músicas e dramatizações para tornar a narrativa mais acessível e envolvente. Essa prática favorece a linguagem, a imaginação, a atenção e a interação entre as crianças. Além disso, histórias que abordam a diversidade podem contribuir para a construção de atitudes de respeito e valorização das diferenças (BRASIL, 2018).

A organização do espaço escolar é outro aspecto importante para a inclusão. A sala de aula deve ser pensada de forma acessível, segura e estimulante. Os materiais precisam estar ao alcance das crianças, os ambientes devem permitir circulação adequada e os cantinhos de aprendizagem podem ser organizados para favorecer diferentes formas de participação. Um espaço bem planejado contribui para a autonomia e para o envolvimento dos alunos nas atividades (BRASIL, 2010; SASSAKI, 1997).

O uso de recursos visuais também pode favorecer a inclusão. Cartazes com imagens, rotina ilustrada, placas de identificação, figuras, cartões de comunicação e objetos concretos ajudam as crianças a compreenderem melhor as atividades e os momentos da rotina. Esses recursos são úteis não apenas para alunos com deficiência, mas para toda a turma, pois tornam o ambiente mais organizado e acessível (BRASIL, 2018).

A interação entre as crianças deve ser estimulada constantemente. A inclusão não acontece de forma isolada; ela se constrói nas relações cotidianas. Atividades em duplas, pequenos grupos e rodas de conversa favorecem a cooperação, a amizade, a empatia e o respeito. O professor deve incentivar as crianças a ajudarem umas às outras, sem reforçar atitudes de dependência ou inferioridade (VYGOTSKY, 1998).

A avaliação também precisa ser compreendida de forma inclusiva. Na Educação Infantil, avaliar não significa comparar crianças ou medir resultados padronizados, mas acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. O professor deve observar avanços, dificuldades, formas de participação, interações e conquistas individuais. Registros, fotografias, relatórios e observações diárias podem ajudar a compreender o percurso de aprendizagem da criança (BRASIL, 2010).

Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais especializados amplia as possibilidades da inclusão. Quando professores, familiares, gestores, terapeutas e profissionais de apoio dialogam, torna-se mais fácil compreender as necessidades da criança e construir estratégias adequadas. Essa parceria deve ter como foco o desenvolvimento, a autonomia e a participação da criança no ambiente escolar (GLAT; PLETSCH, 2011).

Portanto, a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil exige criatividade, sensibilidade e compromisso. Não existe uma única forma de incluir, pois cada criança é única. O mais importante é que a escola esteja disposta a adaptar suas práticas, rever suas concepções e construir caminhos para que todos possam aprender, brincar e conviver juntos (MANTOAN, 2008).

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

O professor possui papel fundamental na construção de uma Educação Infantil inclusiva, pois é ele quem organiza as experiências de aprendizagem, observa as necessidades das crianças e cria estratégias para favorecer a participação de todos. Sua atuação deve estar baseada no respeito, na escuta, na sensibilidade e no compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos (MITTLER, 2003).

Na inclusão de crianças com deficiência, o professor não deve atuar sozinho. A responsabilidade pela inclusão é de toda a escola. Gestores, coordenadores, funcionários, famílias e demais profissionais precisam participar desse processo. Quando a inclusão é assumida como compromisso coletivo, torna-se possível construir um ambiente mais acolhedor, democrático e favorável à aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O professor da Educação Infantil precisa compreender que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento. Algumas crianças podem apresentar maior facilidade em determinadas atividades, enquanto outras necessitam de mais tempo, apoio ou adaptação. Essa diversidade deve ser considerada no planejamento pedagógico, evitando práticas rígidas e padronizadas que não atendem às diferentes necessidades da turma (CARVALHO, 2004).

A mediação docente é essencial para garantir a participação da criança com deficiência nas atividades. O professor deve observar como a criança se comunica, quais são seus interesses, suas dificuldades e suas potencialidades. A partir dessa observação, pode planejar intervenções mais adequadas, adaptar materiais e propor experiências que favoreçam sua autonomia e interação com os colegas (MANTOAN, 2003).

A formação continuada é outro elemento indispensável para a prática inclusiva. O professor precisa estudar constantemente sobre Educação Infantil, deficiência, acessibilidade, desenvolvimento infantil e metodologias inclusivas. A formação permite que o educador amplie seu olhar, supere inseguranças e desenvolva práticas mais conscientes e eficazes (GLAT; PLETSCH, 2011).

A escola, por sua vez, deve oferecer condições para que o trabalho inclusivo aconteça. Isso envolve garantir acessibilidade, disponibilizar recursos pedagógicos, promover formação para os profissionais, estabelecer diálogo com as famílias e buscar apoio especializado quando necessário. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade do professor, mas deve ser parte do projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2008, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve contemplar a educação inclusiva como princípio orientador das práticas escolares. Isso significa que a inclusão precisa estar presente nas decisões pedagógicas, na organização dos espaços, na escolha dos materiais, na avaliação e nas relações entre todos os membros da comunidade escolar. Uma escola inclusiva é aquela que se transforma para atender a todos os alunos (BRASIL, 2010).

Outro aspecto importante é a construção de uma cultura de respeito às diferenças. Desde a Educação Infantil, as crianças podem aprender que as pessoas possuem características, ritmos e formas diferentes de viver e aprender. O professor pode trabalhar essa compreensão por meio de histórias, conversas, brincadeiras e situações do cotidiano. Dessa forma, a escola contribui para combater preconceitos e formar sujeitos mais solidários (SASSAKI, 1997).

A parceria com a família também é essencial. A família conhece a criança, suas necessidades, hábitos, formas de comunicação e interesses. Por isso, o diálogo entre família e escola deve ser constante, respeitoso e colaborativo. Quando essa parceria acontece, o processo de inclusão torna-se mais efetivo, pois as ações desenvolvidas na escola podem ser articuladas com o contexto familiar (GLAT; PLETSCH, 2011).

Além disso, é importante que a escola valorize as pequenas conquistas das crianças. Na Educação Infantil, cada avanço no desenvolvimento deve ser reconhecido, seja na comunicação, na interação, na autonomia, na participação nas brincadeiras ou na realização de atividades. Esse olhar sensível fortalece a autoestima da criança e contribui para sua permanência ativa no ambiente escolar (CARVALHO, 2004).

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

Dessa forma, o papel do professor e da escola é criar condições para que a inclusão aconteça de maneira real e significativa. Isso exige planejamento, estudo, diálogo, adaptação e compromisso ético com o direito à educação. A inclusão não é um favor ou uma ação isolada, mas uma responsabilidade social e pedagógica (MANTOAN, 2008).

Portanto, a construção de uma Educação Infantil inclusiva depende da atuação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo. Quando professor e escola reconhecem a diversidade como parte da aprendizagem, tornam-se capazes de promover experiências mais ricas, humanas e democráticas. Assim, a inclusão de alunos com deficiência deixa de ser apenas um desafio e passa a representar uma possibilidade concreta de transformação da prática pedagógica e da própria escola (MITTLER, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender que a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é um processo essencial para a garantia do direito à educação e para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e respeitosa às diferenças. A Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, favorecendo experiências de cuidado, socialização, brincadeira, aprendizagem e construção da autonomia.

Observou-se que a inclusão escolar não deve ser entendida apenas como a matrícula da criança com deficiência na instituição de ensino, mas como sua participação efetiva nas atividades, nas interações e nas experiências pedagógicas oferecidas pela escola. Para isso, é necessário que o ambiente escolar seja organizado de forma acessível, que os materiais sejam adaptados quando necessário e que as práticas pedagógicas respeitem os ritmos, as necessidades e as potencialidades de cada criança.

Também foi possível identificar que a inclusão na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos pedagógicos, as barreiras arquitetônicas e comunicacionais, a ausência de profissionais de apoio e as dificuldades no planejamento de atividades inclusivas. Esses obstáculos, no entanto, não devem ser vistos como impedimentos definitivos, mas como questões que precisam ser enfrentadas por meio do compromisso coletivo da escola, da formação continuada e da criação de estratégias pedagógicas mais flexíveis e criativas.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva apresenta inúmeras possibilidades. As brincadeiras, os jogos, as músicas, as histórias, as atividades sensoriais, os recursos visuais e as interações entre as crianças podem favorecer a participação dos alunos com deficiência e contribuir para seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Essas estratégias beneficiam não apenas as crianças com deficiência, mas toda a turma, pois promovem valores como respeito, cooperação, empatia e valorização da diversidade.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental do professor nesse processo. O educador da Educação Infantil atua como mediador das experiências de aprendizagem, sendo responsável por observar, planejar, adaptar e criar condições para que todas as crianças participem das atividades escolares. Entretanto, sua atuação precisa ser apoiada pela gestão escolar, pelas famílias, pelos profissionais especializados e pelas políticas públicas, pois a inclusão é uma responsabilidade coletiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é uma prática necessária e possível, desde que seja realizada com planejamento, sensibilidade, formação e compromisso. A escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como parte do processo educativo e que busca garantir a todas as crianças o direito de brincar, aprender, conviver e desenvolver suas potencialidades. Assim, a inclusão contribui não apenas para o desenvolvimento da criança com deficiência, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Dessa forma, torna-se indispensável que as instituições de Educação Infantil continuem repensando suas práticas, superando barreiras e fortalecendo ações pedagógicas inclusivas. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando a infância, a diversidade e os direitos fundamentais de cada criança.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

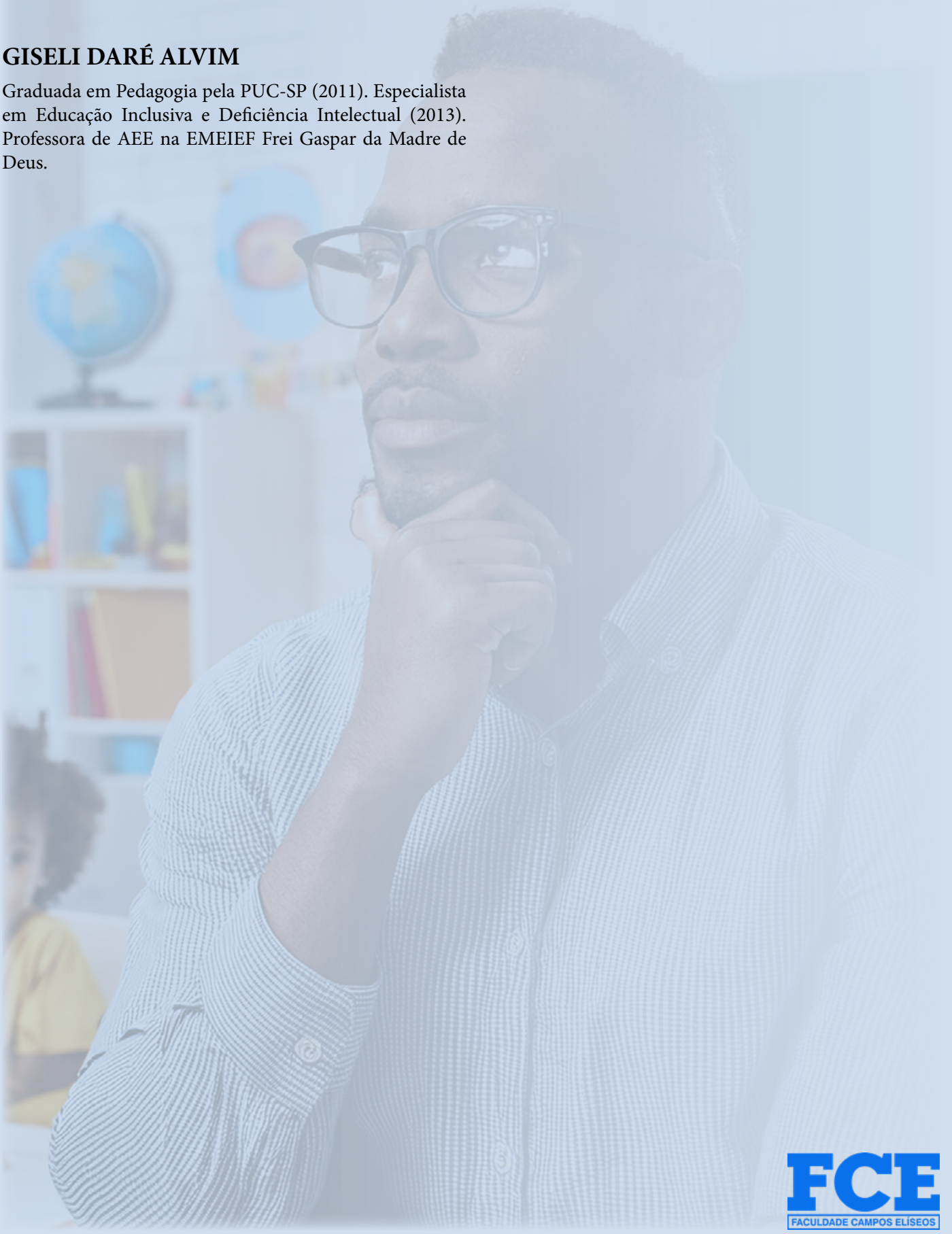
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre políticas educacionais e equidade no acesso à aprendizagem, destacando os avanços, desafios e perspectivas relacionados à construção de sistemas educacionais mais inclusivos e comprometidos com a garantia do direito à educação. Busca-se compreender de que maneira as políticas públicas podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de condições mais justas de acesso, permanência e sucesso escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Freire (1996), Saviani (2008), Libâneo (2013), Cury (2002), Arroyo (2014), Dubet (2008), Paro (2010) e outros autores que discutem políticas educacionais, democracia, inclusão e justiça social. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais e aos processos de democratização da educação. Os resultados evidenciam que a promoção da equidade educacional depende da implementação de políticas voltadas ao financiamento adequado da educação, à valorização dos profissionais do ensino, à ampliação da infraestrutura escolar, à inclusão de grupos historicamente excluídos, ao fortalecimento das ações de permanência estudantil e à garantia de condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Observou-se que a simples ampliação do acesso à escola não é suficiente para assegurar a equidade, sendo necessário promover ações que enfrentem as desigualdades estruturais que afetam o percurso educacional dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Equidade; Aprendizagem; Inclusão Escolar; Direito; Justiça Social.

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

INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição central no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, sendo reconhecida como um direito humano fundamental e um importante instrumento de transformação social.

Por meio dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento, desenvolvem competências necessárias para a vida em sociedade e ampliam suas possibilidades de participação nos diferentes espaços sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, a garantia do direito à educação constitui um dos principais compromissos dos Estados democráticos e um elemento indispensável para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e igualitárias. No Brasil, a educação é assegurada pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família. O texto constitucional estabelece princípios relacionados à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, à valorização dos profissionais da educação e à garantia de um padrão de qualidade para o ensino.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçaram esses princípios, ampliando o compromisso do poder público com a universalização da educação básica e com a promoção da qualidade educacional.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta profundas desigualdades que afetam diretamente o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Diferenças regionais, desigualdades socioeconômicas, limitações de infraestrutura, exclusão social, preconceitos e processos históricos de marginalização continuam influenciando as oportunidades educacionais oferecidas à população. Crianças, adolescentes e jovens pertencentes a grupos socialmente vulneráveis frequentemente enfrentam obstáculos que comprometem sua trajetória escolar e limitam suas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse cenário, o conceito de equidade educacional ganha relevância. Embora frequentemente associado à igualdade, o princípio da equidade apresenta uma compreensão mais ampla e complexa. Enquanto a igualdade pressupõe a oferta das mesmas condições para todos, a equidade reconhece que os indivíduos possuem necessidades distintas e que, para alcançar resultados mais justos, é necessário oferecer diferentes formas de apoio e oportunidades compatíveis com suas realidades.

Segundo Cury (2002), a equidade constitui um princípio fundamental das políticas educacionais democráticas, pois busca corrigir desigualdades historicamente construídas e garantir que todos os estudantes tenham condições efetivas de exercer seu direito à educação. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser compreendida apenas como acesso à escola e passa a envolver a garantia de condições adequadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

As políticas educacionais desempenham papel decisivo nesse processo. Por meio delas, os governos organizam os sistemas de ensino, definem prioridades, estabelecem diretrizes curriculares, distribuem recursos financeiros e implementam programas destinados à promoção da qualidade e da inclusão educacional. Dessa forma, as políticas públicas tornam-se instrumentos fundamentais para enfrentar desigualdades e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Diversas iniciativas implementadas nas últimas décadas buscaram promover maior equidade no sistema educacional brasileiro. Programas voltados à universalização do acesso à educação básica, à ampliação da educação infantil, ao financiamento da educação pública, à educação inclusiva, à alimentação escolar, ao transporte estudantil e à formação docente representam importantes avanços na garantia do direito à educação. Essas ações contribuíram significativamente para ampliar o acesso à escola e reduzir algumas das barreiras que historicamente dificultavam a participação de determinados grupos sociais.

Entretanto, o debate contemporâneo sobre equidade educacional vai além da universalização do acesso. Atualmente, cresce o entendimento de que não basta garantir vagas escolares; é necessário assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de aprender. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se elemento central das discussões sobre qualidade educacional e justiça social.

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

Autores como Dubet (2008) defendem que uma escola justa não é aquela que simplesmente trata todos os estudantes da mesma maneira, mas aquela que reconhece as diferenças e desenvolve estratégias capazes de compensar desigualdades sociais e educacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as múltiplas dimensões da exclusão e promovam ações voltadas à inclusão, à permanência e ao sucesso escolar.

Além disso, as transformações sociais, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas têm ampliado os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais. Questões relacionadas à inclusão digital, à diversidade cultural, à educação especial, às desigualdades territoriais e às demandas por uma educação mais democrática exigem novas formas de organização das políticas públicas e das práticas escolares.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel das políticas educacionais na promoção da equidade e na garantia do direito à aprendizagem. Compreender os mecanismos por meio dos quais as políticas públicas podem reduzir desigualdades e ampliar oportunidades educacionais contribui para a construção de sistemas de ensino mais inclusivos e comprometidos com a justiça social.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: de que maneira as políticas educacionais podem contribuir para a promoção da equidade no acesso à aprendizagem e para a construção de uma educação capaz de atender às necessidades de todos os estudantes?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre políticas educacionais e equidade no acesso à aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da equidade educacional, identificar os principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino e analisar políticas públicas voltadas à democratização das oportunidades educacionais e à garantia do direito à aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às políticas educacionais, à equidade, à inclusão escolar e à justiça social. A análise dos referenciais teóricos possibilitou compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

FUNDAMENTOS DA EQUIDADE EDUCACIONAL

A equidade educacional constitui um dos princípios centrais das políticas públicas voltadas à democratização da educação e à promoção da justiça social. Embora frequentemente associada ao conceito de igualdade, a equidade apresenta uma compreensão mais ampla, pois reconhece que os indivíduos possuem necessidades, condições e trajetórias distintas. Dessa forma, promover a equidade significa oferecer oportunidades adequadas às características de cada sujeito, garantindo que todos tenham condições efetivas de aprender e desenvolver suas potencialidades.

Historicamente, os sistemas educacionais foram estruturados em contextos marcados por profundas desigualdades sociais. Fatores como renda familiar, localização geográfica, raça, gênero, deficiência e acesso a bens culturais influenciam significativamente as oportunidades educacionais disponíveis aos estudantes. Essas desigualdades produzem impactos diretos no acesso à escola, na permanência dos alunos e nos resultados de aprendizagem.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa não é aquela que oferece exatamente as mesmas condições para todos, mas aquela que reconhece as desigualdades existentes e busca compensá-las por meio de ações que promovam oportunidades reais de desenvolvimento. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais que atuem de forma diferenciada para atender às necessidades específicas dos grupos mais vulneráveis.

No campo educacional, a equidade envolve diferentes dimensões. A primeira refere-se ao acesso à educação, garantindo que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ingressar no sistema escolar. A segunda dimensão relaciona-se à permanência, assegurando condições para que os estudantes concluam sua trajetória educacional sem interrupções decorrentes de dificuldades sociais ou econômicas. Por fim, a terceira dimensão refere-se à aprendizagem, considerada atualmente um dos principais desafios dos sistemas educacionais.

A equidade na aprendizagem implica assegurar que todos os estudantes tenham acesso a experiências educativas de qualidade, independentemente de sua origem social ou de suas condições individuais. Isso significa garantir recursos pedagógicos adequados, professores qualificados, ambientes escolares acolhedores e oportunidades de desenvolvimento compatíveis com as necessidades dos educandos.

Segundo Cury (2002), a educação deve ser compreendida como um direito social que exige ações concretas do Estado para sua efetivação. Nesse sentido, as políticas educacionais desempenham papel essencial na redução das desigualdades e na promoção de condições mais justas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão educacional. A construção de sistemas de ensino equitativos exige o reconhecimento da diversidade presente nas escolas e o desenvolvimento de estratégias capazes de atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles pertencentes a grupos historicamente excluídos ou marginalizados. Dessa forma, a equidade educacional representa um compromisso ético, político e social com a construção de uma educação capaz de promover oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os indivíduos.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO

As políticas públicas educacionais constituem instrumentos fundamentais para a promoção da equidade e para a democratização do acesso à educação. Por meio delas, os governos organizam os sistemas de ensino, definem prioridades, estabelecem mecanismos de financiamento e implementam programas voltados à garantia do direito à educação (BRASIL, 2018).

No Brasil, importantes avanços ocorreram nas últimas décadas em relação à ampliação do acesso à escola. A universalização do Ensino Fundamental, a expansão da Educação Infantil e o aumento das matrículas no Ensino Médio representam conquistas significativas das políticas educacionais implementadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por exemplo, contribuiu para a ampliação do financiamento educacional e para a redução de desigualdades entre estados e municípios. Ao redistribuir recursos financeiros, o fundo busca garantir condições mínimas para a oferta da educação básica em todo o território nacional (BRASIL, 2018).

Outro importante avanço refere-se às políticas de inclusão escolar. A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu o direito dos estudantes com deficiência ao acesso e à permanência nas escolas regulares, promovendo a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2018).

Os programas de alimentação escolar e transporte estudantil também desempenham papel relevante na democratização do acesso à educação. Essas iniciativas contribuem para reduzir barreiras relacionadas às condições socioeconômicas das famílias e favorecem a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Além disso, políticas voltadas à ampliação da jornada escolar, à oferta de materiais didáticos, à formação de professores e à implementação de programas de assistência estudantil têm contribuído para fortalecer as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes (BRASIL, 2018).

Segundo Saviani (2008), as políticas educacionais devem estar comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos. Isso implica não apenas ampliar o acesso à escola, mas também criar condições para que os estudantes desenvolvam aprendizagens significativas e participem plenamente da vida social. Entretanto, a democratização da educação ainda enfrenta desafios importantes.

Apesar dos avanços observados nos indicadores de acesso, persistem desigualdades relacionadas à qualidade do ensino, à infraestrutura escolar e aos resultados de aprendizagem. Essas questões demonstram que a universalização do acesso constitui apenas uma etapa do processo de construção da equidade educacional. Dessa forma, as políticas públicas precisam avançar na direção da promoção da aprendizagem, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências necessárias para sua formação integral (SAVIANI, 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

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM

As desigualdades educacionais constituem um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino contemporâneos. Embora o acesso à escola tenha sido ampliado significativamente nas últimas décadas, as oportunidades de aprendizagem ainda permanecem distribuídas de forma desigual entre diferentes grupos sociais (ARROYO, 2014).

Diversos fatores contribuem para a manutenção dessas desigualdades. As condições socioeconômicas das famílias influenciam diretamente o desempenho escolar dos estudantes, afetando o acesso a materiais educativos, recursos tecnológicos, atividades culturais e ambientes favoráveis ao estudo. As desigualdades regionais também representam um desafio significativo. Em muitas localidades, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país, as escolas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à oferta de profissionais qualificados. Essas condições impactam diretamente a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes (ARROYO, 2014).

Outro aspecto importante refere-se às desigualdades associadas à raça, ao gênero e à deficiência. Grupos historicamente excluídos frequentemente enfrentam obstáculos adicionais que dificultam seu acesso às oportunidades educacionais. O enfrentamento dessas desigualdades exige políticas públicas específicas e ações comprometidas com a promoção da inclusão e da diversidade (ARROYO, 2014).

A pandemia de COVID-19 evidenciou e ampliou muitos desses desafios. A interrupção das atividades presenciais revelou profundas desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais e às condições de aprendizagem domiciliar. Muitos estudantes enfrentam dificuldades para acompanhar as atividades escolares, ampliando defasagens educacionais já existentes.

Segundo Arroyo (2014), compreender as desigualdades educacionais exige reconhecer que elas estão diretamente relacionadas às desigualdades sociais presentes na sociedade. Dessa forma, as políticas educacionais precisam dialogar com outras políticas públicas voltadas à redução da pobreza, à inclusão social e à promoção dos direitos humanos. Diante desse cenário, a construção de uma educação mais equitativa exige esforços contínuos para identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver estratégias capazes de promover oportunidades educacionais mais justas para todos os estudantes.

A superação das desigualdades educacionais depende da articulação entre políticas públicas, gestão democrática, valorização docente e compromisso social com a garantia do direito à aprendizagem. Somente por meio dessa atuação integrada será possível construir sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e comprometidos com a equidade (ARROYO, 2014).

O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

A promoção da equidade educacional não depende exclusivamente das políticas públicas formuladas pelos órgãos governamentais. Embora essas políticas sejam fundamentais para garantir recursos, diretrizes e condições estruturais para o funcionamento dos sistemas de ensino, a concretização da equidade ocorre, sobretudo, no cotidiano das instituições escolares. Nesse contexto, a escola e os professores desempenham papel central na construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a justiça social e a garantia do direito à aprendizagem (FREIRE, 1996).

A escola constitui um espaço privilegiado de formação humana, socialização e construção do conhecimento. Além de transmitir saberes sistematizados, ela possui a responsabilidade de promover valores relacionados à cidadania, ao respeito às diferenças e à convivência democrática. Dessa forma, a instituição escolar deve atuar como espaço de acolhimento da diversidade e de enfrentamento das desigualdades que afetam o percurso educacional dos estudantes (FREIRE, 1996).

Segundo o autor (1996), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade e instrumento de transformação social. Nessa perspectiva, a escola não pode limitar-se à reprodução das desigualdades existentes na sociedade, mas deve assumir compromisso com a construção de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de todos os educandos. Isso implica reconhecer as diferenças individuais, valorizar os saberes dos estudantes e criar condições para que todos participem efetivamente dos processos de aprendizagem.

A promoção da equidade exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Os estudantes chegam ao ambiente escolar trazendo diferentes experiências culturais, condições socioeconômicas, formas de aprendizagem e trajetórias de vida. Reconhecer essa diversidade constitui o primeiro passo para a construção de uma educação comprometida com a justiça educacional (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Sua atuação influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes e pode contribuir para reduzir ou ampliar desigualdades educacionais. Por esse motivo, a prática docente deve estar orientada por princípios de inclusão, respeito à diversidade e valorização das potencialidades de cada educando (FREIRE, 1996).

A adoção de metodologias diversificadas representa uma importante estratégia para a promoção da equidade. O uso de diferentes recursos didáticos, atividades colaborativas, metodologias ativas e estratégias de ensino adaptadas permite atender às distintas necessidades dos estudantes e ampliar suas possibilidades de participação no processo educativo. Essas práticas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e acessíveis (FREIRE, 1996).

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva equitativa, a avaliação deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento dos estudantes, e não apenas como mecanismo de classificação ou exclusão. Avaliações diagnósticas, formativas e contínuas possibilitam identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e promover avanços na aprendizagem (FREIRE, 1996).

A formação continuada dos professores também constitui elemento essencial para a promoção da equidade. Os desafios presentes na educação contemporânea exigem profissionais preparados para lidar com a diversidade, desenvolver práticas inclusivas e refletir criticamente sobre sua atuação. Investir na formação docente significa ampliar as possibilidades de construção de experiências educativas mais significativas e comprometidas com a aprendizagem de todos (FREIRE, 1996).

Além disso, a gestão democrática da escola fortalece a construção de ambientes educacionais mais equitativos. A participação de professores, estudantes, famílias e comunidade nos processos de tomada de decisão favorece a identificação de necessidades locais e contribui para a elaboração de ações mais adequadas às características da população atendida (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a escola e os professores desempenham papel decisivo na efetivação da equidade educacional. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, relações democráticas e compromisso com a aprendizagem, tornam-se agentes fundamentais na construção de uma educação mais justa e transformadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre políticas educacionais e equidade no acesso à aprendizagem, destacando os desafios e as possibilidades para a construção de sistemas educacionais mais democráticos e inclusivos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação de diferentes contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado. Esse tipo de pesquisa possibilita aprofundar conhecimentos, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas sobre fenômenos educacionais e sociais.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às políticas educacionais, à equidade, à inclusão escolar, à justiça social e ao direito à educação. As pesquisas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

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

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar aspectos da realidade social que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, valorizando a compreensão dos processos humanos e institucionais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Freire (1996), Saviani (2008), Libâneo (2013), Cury (2002), Arroyo (2014), Dubet (2008), Paro (2010) e outros estudiosos que discutem políticas públicas, equidade educacional, democracia e inclusão social.

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. Esse processo permitiu identificar elementos fundamentais para a compreensão das relações entre políticas educacionais e equidade no acesso à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que as políticas educacionais desempenham papel fundamental na promoção da equidade e na garantia do direito à aprendizagem.

Em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, a construção de políticas públicas comprometidas com a justiça educacional constitui condição indispensável para assegurar oportunidades reais de desenvolvimento para todos os estudantes.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a equidade educacional ultrapassa a simples garantia de acesso à escola. Trata-se de assegurar condições efetivas para que todos os estudantes possam aprender, desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da vida social.

Nesse sentido, a promoção da equidade exige o reconhecimento das diferenças e a implementação de ações capazes de enfrentar desigualdades historicamente construídas.

A pesquisa demonstrou que importantes avanços foram alcançados nas últimas décadas, especialmente em relação à ampliação do acesso à educação básica, ao fortalecimento das políticas de inclusão e à ampliação do financiamento educacional.

Entretanto, persistem desafios relacionados à qualidade do ensino, às desigualdades regionais, à infraestrutura escolar, à valorização docente e à garantia da aprendizagem para todos os estudantes.

Observou-se que as políticas educacionais mais eficazes são aquelas que articulam ações voltadas ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Programas de assistência estudantil, alimentação escolar, transporte, inclusão educacional e formação docente representam importantes instrumentos para reduzir barreiras e ampliar oportunidades educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola e dos professores na concretização da equidade. Embora as políticas públicas criem condições estruturais para a promoção da justiça educacional, é no cotidiano escolar que essas diretrizes se transformam em experiências concretas de aprendizagem.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diversificadas e processos avaliativos comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes contribui significativamente para a construção de ambientes educacionais mais democráticos.

Conclui-se que a promoção da equidade no acesso à aprendizagem exige compromisso permanente dos governos, das instituições escolares e da sociedade. Investir em políticas públicas educacionais, fortalecer a gestão democrática, valorizar os profissionais da educação e garantir condições adequadas de aprendizagem representam caminhos fundamentais para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano.

Por fim, destaca-se que a busca pela equidade educacional deve permanecer como prioridade das políticas públicas e das práticas escolares. Somente por meio do compromisso coletivo com a garantia do direito à educação será possível construir uma sociedade mais democrática, solidária e capaz de oferecer oportunidades reais de aprendizagem para todos os cidadãos.

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

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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

_____. **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 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: Presidência da República, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

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.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2010.

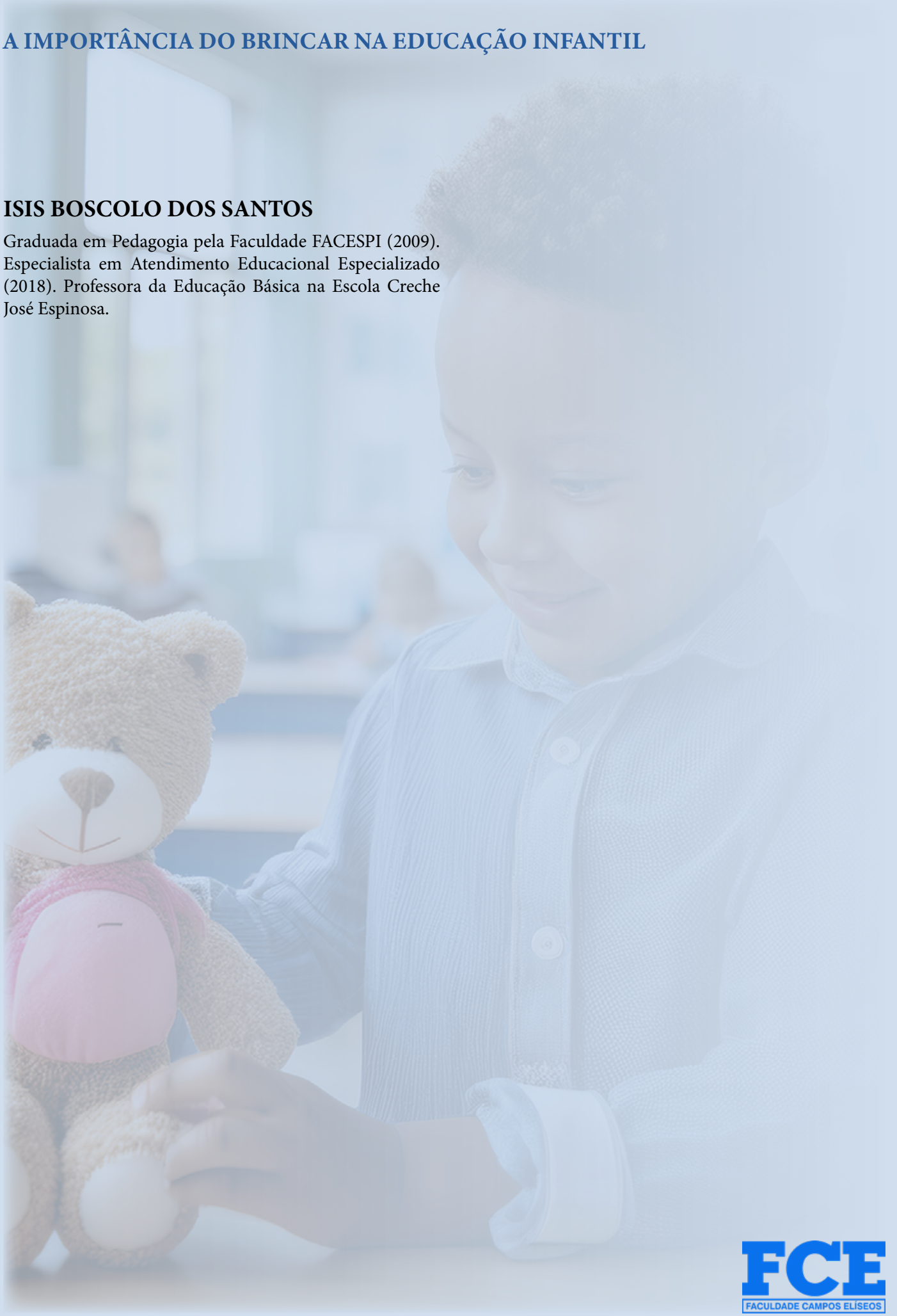
SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

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

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

A presente pesquisa tem como objetivo discutir a importância do brincar na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os fundamentos teóricos relacionados ao brincar, identificar os benefícios das atividades lúdicas para a aprendizagem, analisar a influência das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças e refletir sobre o papel do professor na mediação das experiências lúdicas no ambiente escolar. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à temática. Foram consultadas produções acadêmicas que abordam o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, bem como estudos voltados para a ludicidade e suas contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil. A análise da literatura permitiu compreender diferentes perspectivas teóricas acerca da importância das brincadeiras no processo educativo. Os resultados demonstraram que o brincar favorece significativamente o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral do indivíduo. Observou-se que as atividades lúdicas estimulam a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e a interação social, além de promoverem experiências que fortalecem a autoestima, a autonomia e a confiança das crianças em suas próprias capacidades.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento Integral.

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

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada por descobertas, experiências e intensas transformações que influenciam diretamente a formação do indivíduo. Durante esse período, a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras fundamentais para sua vida futura.

Trata-se de uma etapa singular do desenvolvimento humano, na qual ocorrem importantes mudanças que contribuem para a construção da personalidade, da identidade e das formas de interação com o mundo.

As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem influência significativa sobre o desenvolvimento futuro, tornando essa fase essencial para a formação integral da criança.

Nesse contexto, o brincar ocupa lugar de destaque, pois representa uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem infantil. Desde os primeiros meses de vida, as crianças utilizam as brincadeiras como meio para explorar o ambiente, compreender situações, desenvolver habilidades e estabelecer relações sociais.

O brincar surge de maneira espontânea e natural, constituindo uma necessidade própria da infância e um importante instrumento para o desenvolvimento humano. Ao brincar, a criança interage com o ambiente, experimenta diferentes situações, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

As brincadeiras permitem que ela explore objetos, estabeleça relações, resolva problemas, expresse sentimentos e desenvolva competências necessárias para sua participação na vida social. Além disso, brincar proporciona oportunidades para que a criança compreenda regras, desenvolva a autonomia e aprenda a lidar com desafios e conflitos presentes em seu cotidiano.

As atividades lúdicas favorecem a construção de conhecimentos de maneira prazerosa e significativa. Durante as brincadeiras, a criança observa, investiga, cria hipóteses, faz descobertas e desenvolve estratégias para alcançar objetivos.

Esse processo contribui para a formação do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Ao mesmo tempo, as brincadeiras estimulam a curiosidade natural da criança, favorecendo a construção de novas aprendizagens e ampliando sua compreensão sobre o ambiente em que vive.

A importância do brincar tem sido amplamente reconhecida por estudiosos da educação e do desenvolvimento humano. Autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto destacam que as atividades lúdicas desempenham papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança. Segundo esses estudiosos, o brincar possibilita que a criança aprenda de forma ativa, participativa e significativa, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Piaget considera o brincar uma importante forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança organize suas experiências e construa estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Vygotsky, por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais presentes nas brincadeiras, destacando que o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas entre a criança e o meio social. Wallon ressalta a importância das emoções e da afetividade no desenvolvimento infantil, enquanto Kishimoto destaca o valor pedagógico do brincar como instrumento para a aprendizagem e para a formação integral da criança.

Por meio das brincadeiras, os pequenos desenvolvem capacidades relacionadas à linguagem, atenção, memória, criatividade, coordenação motora e convivência social. As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da comunicação, ampliam o vocabulário e estimulam a expressão oral. Além disso, contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras, da percepção espacial, do equilíbrio e da coordenação dos movimentos, aspectos fundamentais para o crescimento saudável.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento social proporcionado pelas brincadeiras. Ao participar de atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras e conviver com as diferenças. Essas experiências favorecem a construção de valores importantes para a vida em sociedade,

como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. Dessa forma, o brincar contribui significativamente para a formação cidadã e para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Na Educação Infantil, o brincar é considerado um direito da criança e um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação, destacando que a criança aprende por meio das experiências que vivencia em diferentes contextos e situações.

A valorização do brincar na Educação Infantil representa uma importante mudança na compreensão do processo educativo. Atualmente, entende-se que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas também através das experiências, das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, o ambiente escolar deve proporcionar oportunidades para que as crianças explorem, experimentem, imaginem e construam conhecimentos de forma significativa.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador das experiências lúdicas. Cabe ao educador organizar espaços, selecionar materiais, propor desafios e criar situações que favoreçam o desenvolvimento infantil. A mediação pedagógica permite que as brincadeiras se transformem em importantes oportunidades de aprendizagem, respeitando os interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Diante dessa realidade, surge a seguinte questão norteadora da pesquisa: qual é a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a importância do brincar na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos das atividades lúdicas, identificar suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, analisar os benefícios das brincadeiras para a aprendizagem infantil e discutir o papel do educador na mediação das experiências lúdicas no ambiente escolar.

A relevância deste estudo está associada à necessidade de compreender o brincar como elemento fundamental do processo educativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e humanizadas. Considerando que as brincadeiras constituem uma das principais formas de aprendizagem na infância, torna-se essencial refletir sobre sua importância e sobre as possibilidades de sua utilização no contexto educacional.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a compreensão acerca do valor pedagógico do brincar, fortalecendo práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Além disso, pretende-se evidenciar a importância das atividades lúdicas para a promoção do desenvolvimento integral, da inclusão, da autonomia e da formação de indivíduos capazes de participar de forma crítica, criativa e consciente da sociedade em que vivem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de compreender a importância do brincar na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar e interpretar diferentes concepções teóricas relacionadas à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem presentes na primeira infância.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação de conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador aprofundar seus conhecimentos, identificar diferentes perspectivas teóricas e compreender como determinado fenômeno vem sendo estudado pela comunidade científica.

Para a realização deste estudo, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, ludicidade, brincar e desenvolvimento infantil. As pesquisas foram realizadas em bases de dados reconhecidas nacional e internacionalmente, como Scientific Electronic Li-

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

brary Online (Scielo), Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), além de documentos publicados pelo Ministério da Educação e demais instituições ligadas à área educacional.

A seleção das obras considerou critérios como relevância acadêmica, contribuição para a temática pesquisada e atualidade das publicações. Também foram incluídos estudos clássicos de autores que contribuíram significativamente para a compreensão da importância do brincar no desenvolvimento infantil, entre eles Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto.

As palavras-chave utilizadas para a realização das buscas foram: brincar, ludicidade, Educação Infantil, desenvolvimento infantil, aprendizagem, atividades lúdicas e desenvolvimento cognitivo. A partir dessas buscas, foram selecionados materiais que apresentavam discussões relevantes sobre a influência das brincadeiras no desenvolvimento das crianças e sua importância no contexto educacional.

Após a seleção das fontes, realizou-se uma leitura exploratória e analítica dos materiais, buscando identificar conceitos, teorias e evidências científicas relacionadas ao tema. As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas que possibilitaram a análise dos principais aspectos relacionados ao brincar e suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu reunir diferentes perspectivas teóricas acerca da ludicidade, proporcionando uma compreensão ampla sobre a importância das brincadeiras na Educação Infantil e seu papel na formação integral das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu identificar que o brincar exerce influência significativa sobre o desenvolvimento integral das crianças, constituindo-se como uma das atividades mais importantes da infância.

Os estudos analisados demonstram que as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento e promovem experiências fundamentais para o crescimento saudável, possibilitando que a criança desenvolva habilidades essenciais para sua vida pessoal, escolar e social.

Os resultados evidenciam que as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação, a linguagem, a socialização e a autonomia infantil. Durante as atividades lúdicas, as crianças exploram diferentes possibilidades de ação, experimentam situações diversas e constroem conhecimentos a partir das interações estabelecidas com o ambiente e com outras pessoas. Esse processo favorece a aprendizagem significativa, permitindo que os conhecimentos sejam construídos de forma ativa e participativa.

Outro aspecto amplamente destacado pelos estudos refere-se à contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais. Ao brincar, a criança desenvolve atenção, memória, raciocínio lógico, concentração e capacidade de resolução de problemas. Simultaneamente, aprende a lidar com emoções, controlar impulsos, enfrentar desafios e desenvolver maior segurança emocional.

Os resultados também demonstram que o brincar contribui significativamente para a construção da identidade infantil. Durante as brincadeiras simbólicas, as crianças assumem diferentes papéis sociais, reproduzem situações observadas em seu cotidiano e desenvolvem sua percepção sobre si mesmas e sobre os outros. Essas experiências favorecem a construção da autonomia, da autoestima e da confiança em suas próprias capacidades.

Outro aspecto observado refere-se à importância do brincar para a formação da identidade e da autoestima das crianças. Ao participar de atividades lúdicas, elas aprendem a lidar com desafios, frustrações, regras e diferentes formas de convivência social. A superação de obstáculos durante as brincadeiras contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para o desenvolvimento de atitudes positivas diante das situações do cotidiano.

A literatura analisada aponta ainda que as brincadeiras desempenham importante papel no desenvolvimento das habilidades sociais. Durante as atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar, respeitar opiniões diferentes e resolver conflitos. Essas experiências contribuem para a formação de

valores fundamentais para a convivência em sociedade, favorecendo a construção de relações interpessoais saudáveis.

Os estudos também apontam que a atuação do professor é fundamental para potencializar os benefícios das brincadeiras, garantindo que elas sejam planejadas e utilizadas de forma intencional no contexto educacional. O educador atua como mediador das experiências lúdicas, organizando espaços, selecionando materiais e propondo atividades capazes de estimular diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

De maneira geral, os resultados encontrados evidenciam que o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como um importante instrumento pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras constituem experiências fundamentais para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos, reforçando sua importância no contexto da Educação Infantil.

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança por diversos documentos nacionais e internacionais que tratam da proteção e do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2019).

A compreensão do brincar como um direito representa um importante avanço nas concepções sobre infância, reconhecendo a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2019).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura o direito ao lazer, à convivência e às atividades recreativas como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2019).

Da mesma forma, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas, reconhece o direito das crianças ao descanso, ao lazer e à participação em atividades recreativas adequadas à sua idade. No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das brincadeiras na Educação Infantil, reconhecendo-as como experiências fundamentais para a construção da aprendizagem (BRASIL, 2019).

O documento estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa da educação. Nesse contexto, brincar não deve ser entendido apenas como entretenimento ou passatempo. Trata-se de uma atividade que favorece o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, contribuindo para a construção de conhecimentos e para a formação integral do indivíduo. O brincar possibilita que a criança compreenda o mundo, desenvolva sua criatividade e construa significados sobre as experiências vivenciadas (BRASIL, 2019).

Ao brincar, a criança desenvolve sua autonomia, aprende a tomar decisões, cria hipóteses, experimenta diferentes papéis sociais e amplia sua compreensão sobre o mundo. As brincadeiras oferecem oportunidades para que ela faça escolhas, resolva problemas e participe ativamente da construção de suas aprendizagens.Além disso, o reconhecimento do brincar como direito exige que escolas, famílias e sociedade ofereçam condições adequadas para que as crianças possam brincar livremente e participar de experiências lúdicas significativas. Garantir esse direito significa promover oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para todas as crianças (BRASIL, 2019).

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pelas crianças durante as brincadeiras. Diversos estudos demonstram que as atividades lúdicas favorecem a construção do pensamento, estimulando habilidades fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual (PIAGET, 2010).

O autor destaca que o brincar possibilita a assimilação da realidade e favorece a construção do pensamento lógico. Segundo o autor, durante as brincadeiras a criança reorganiza informações, cria representações mentais e desenvolve estruturas cognitivas que contribuem para sua compreensão do mundo.

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

Durante as atividades lúdicas, as crianças observam, experimentam, investigam e resolvem problemas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da atenção, memória, linguagem, criatividade, imaginação e raciocínio lógico. Ao participar de jogos e brincadeiras, a criança aprende a estabelecer relações, formular hipóteses e encontrar soluções para diferentes situações (PIAGET, 2010).

As brincadeiras simbólicas também desempenham papel importante no desenvolvimento cognitivo, pois permitem que a criança represente situações da realidade por meio da imaginação. Ao brincar de faz de conta, ela desenvolve a capacidade de abstração, amplia seu vocabulário e fortalece habilidades relacionadas à comunicação e à expressão de ideias. Além disso, as brincadeiras estimulam a curiosidade e a capacidade de exploração, elementos essenciais para a aprendizagem significativa. A criança aprende de forma mais eficiente quando participa ativamente do processo de construção do conhecimento, explorando objetos, realizando descobertas e interagindo com o ambiente (PIAGET, 2010).

Dessa forma, o brincar constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a construção de competências que servirão de base para futuras aprendizagens escolares e sociais.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

As brincadeiras constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças. Durante as atividades lúdicas, elas aprendem a interagir com outras pessoas, compartilhar experiências e construir relações baseadas no respeito e na cooperação (KISHIMOTO, 2017).

Ao interagir com outras crianças, os pequenos aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras e lidar com conflitos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da empatia, da tolerância e da capacidade de convivência em grupo. Além disso, favorecem a compreensão de valores importantes para a vida em sociedade (KISHIMOTO, 2017).

Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, o brincar favorece a construção de vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da convivência social. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a compreender diferentes pontos de vista e a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas (VYGOTSKY, 2007).

As atividades lúdicas também permitem que as crianças expressem sentimentos, emoções e desejos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional. Ao brincar, elas encontram oportunidades para elaborar medos, inseguranças e experiências vivenciadas em seu cotidiano (VYGOTSKY, 2007).

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade das brincadeiras de promover o equilíbrio emocional. Durante as atividades lúdicas, as crianças aprendem a lidar com frustrações, derrotas, expectativas e desafios, desenvolvendo habilidades importantes para sua saúde emocional e para sua adaptação às diferentes situações da vida. Portanto, o brincar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento social e emocional, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros, autônomos, cooperativos e preparados para a convivência em sociedade (VYGOTSKY, 2007).

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS BRINCADEIRAS

O professor desempenha papel fundamental na organização e mediação das atividades lúdicas. Sua atuação consiste em planejar experiências que estimulem a participação, a criatividade e a aprendizagem das crianças (WALLON, 2008).

O educador deve proporcionar ambientes seguros, acolhedores e ricos em estímulos, favorecendo a exploração, a imaginação e a interação social. Além disso, precisa observar as necessidades individuais dos alunos e adaptar as atividades de acordo com suas características e interesses. A mediação pedagógica possibilita transformar o brincar em uma poderosa ferramenta de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (WALLON, 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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o brincar desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil e na promoção da aprendizagem na Educação Infantil. Ao longo do estudo, foi possível verificar que as brincadeiras constituem importantes instrumentos para a construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, afetivo e motor das crianças.

Mais do que uma atividade recreativa, o brincar representa uma necessidade essencial da infância, sendo uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, constrói significados e estabelece relações com o ambiente que a cerca.

Os resultados obtidos demonstraram que o brincar vai muito além do entretenimento, representando uma atividade indispensável para a formação integral do indivíduo.

Por meio das experiências lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para sua vida escolar e social, fortalecendo a autonomia, a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e a interação com outras pessoas.

As brincadeiras permitem que a criança experimente situações do cotidiano, compreenda regras, desenvolva estratégias e aprenda a lidar com desafios de maneira natural e significativa.

A pesquisa evidenciou ainda que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo ao estimular funções importantes como atenção, memória, raciocínio lógico, linguagem e pensamento criativo.

Durante as atividades lúdicas, as crianças observam, experimentam, formulam hipóteses, fazem descobertas e constroem conhecimentos que servirão de base para futuras aprendizagens.

Dessa forma, as brincadeiras contribuem diretamente para o desenvolvimento intelectual e para a preparação da criança para os desafios da vida escolar. No aspecto emocional, observou-se que as brincadeiras possibilitam às crianças expressarem sentimentos, desejos, medos e emoções de forma espontânea.

Ao brincar, elas desenvolvem maior segurança emocional, fortalecem a autoestima e aprendem a lidar com situações de frustração, cooperação e convivência social. Esse processo é essencial para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e capazes de estabelecer relações saudáveis com outras pessoas.

Também foi possível constatar que o brincar exerce influência significativa no desenvolvimento social das crianças. Por meio das brincadeiras coletivas, elas aprendem a compartilhar, respeitar regras, cooperar, negociar e resolver conflitos.

Essas experiências favorecem a construção de valores fundamentais para a vida em sociedade, como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade. Nesse sentido, o brincar torna-se uma importante ferramenta para a formação cidadã e para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se ao desenvolvimento motor proporcionado pelas atividades lúdicas. Jogos, brincadeiras de movimento e atividades recreativas estimulam a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a lateralidade, a percepção espacial e a consciência corporal. Tais habilidades são indispensáveis para o desenvolvimento global da criança e contribuem para sua autonomia na realização das atividades cotidianas.

Verificou-se também que o professor possui papel fundamental na mediação das brincadeiras, sendo responsável por criar ambientes ricos em estímulos, seguros e adequados às necessidades das crianças. A atuação docente deve ir além da simples observação das atividades lúdicas, envolvendo planejamento, organização dos espaços, seleção de materiais e mediação das experiências vivenciadas pelos alunos. Quando planejadas de forma intencional, as brincadeiras tornam-se poderosas ferramentas pedagógicas capazes de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Além disso, a pesquisa permitiu compreender que a valorização do brincar está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. Ao reconhecer a criança como sujeito

ativo de seu próprio processo de aprendizagem, a escola contribui para o desenvolvimento de experiências educacionais mais significativas, respeitando os interesses, necessidades e potencialidades de cada indivíduo.

Diante dos resultados encontrados, conclui-se que o brincar deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo reconhecido como elemento indispensável para o desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras constituem oportunidades únicas de aprendizagem, permitindo que os pequenos construam conhecimentos, desenvolvam habilidades e ampliem suas formas de interação com o mundo.

Por fim, destaca-se a necessidade de que escolas, professores e famílias compreendam a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Investir em espaços, materiais e práticas que valorizem o brincar significa investir na formação de crianças mais autônomas, criativas, participativas e preparadas para os desafios futuros.

Dessa forma, o brincar consolida-se como um dos pilares fundamentais da Educação Infantil e como uma importante estratégia para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança.

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

REFERÊNCIAS

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E FORMAÇÃO DOCENTE

ISIS DE OLIVEIRA VALENTE

Graduação 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 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 coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores, destacando as contribuições desse profissional para a formação docente no ambiente escolar. Busca-se compreender de que forma as ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica podem fortalecer os processos de aprendizagem profissional, favorecer a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contribuir para a melhoria da qualidade da educação. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Libâneo (2013), Nóvoa (1995), Pimenta (2012), Placco e Almeida (2015), Freire (1996), Tardif (2014), Imbernón (2011) e outros autores que discutem formação docente, gestão pedagógica e desenvolvimento profissional. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao tema, possibilitando uma compreensão ampla das funções exercidas pela coordenação pedagógica no contexto escolar. Os resultados evidenciam que a coordenação pedagógica constitui um importante espaço de formação continuada, promovendo momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e análise das práticas educativas. Verificou-se que a atuação do coordenador pedagógico favorece a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem entre os professores, estimulando a troca de experiências, a investigação da prática e a busca permanente por estratégias que contribuam para a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; Formação Continuada; Gestão Pedagógica.

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

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

As mudanças ocorridas nas formas de comunicação, no acesso à informação, nas relações sociais e nas demandas da sociedade exigem que as instituições escolares desenvolvam práticas educativas cada vez mais dinâmicas, inclusivas e significativas. Nesse cenário, a atuação dos professores torna-se elemento central para a garantia da qualidade da educação, exigindo processos permanentes de formação e desenvolvimento profissional.

A formação docente tem sido amplamente reconhecida como um dos fatores mais importantes para a melhoria dos sistemas educacionais. Diversos estudos apontam que a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes está diretamente relacionada à preparação dos professores, à sua capacidade de reflexão sobre a prática e às oportunidades de aperfeiçoamento profissional disponíveis ao longo da carreira.

Dessa forma, compreender os processos de formação docente implica reconhecer que a aprendizagem profissional dos educadores não se encerra na formação inicial, mas constitui um percurso contínuo de construção de saberes e desenvolvimento de competências.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser compreendida como um processo permanente, construído ao longo da trajetória profissional e fundamentado na reflexão sobre a prática educativa. Para o autor, os conhecimentos docentes não são adquiridos exclusivamente nos cursos de formação inicial, mas também nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, nas interações com outros profissionais e na participação em processos coletivos de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental como espaço de formação. Além de ser o local onde o trabalho pedagógico se concretiza, ela também se constitui como ambiente privilegiado para o desenvolvimento profissional dos educadores. É no cotidiano escolar que os professores enfrentam desafios, constroem estratégias de ensino, refletem sobre suas práticas e buscam soluções para as demandas apresentadas pelos estudantes.

A coordenação pedagógica emerge nesse cenário como uma das principais instâncias de articulação dos processos formativos desenvolvidos no interior da escola. Tradicionalmente associada ao acompanhamento do currículo e à organização das atividades pedagógicas, a função do coordenador pedagógico ampliou-se significativamente ao longo das últimas décadas. Atualmente, esse profissional é reconhecido como mediador dos processos de aprendizagem docente, articulador das ações pedagógicas e responsável pela promoção da formação continuada dos professores.

Segundo Placco e Almeida (2015), a coordenação pedagógica deve ser compreendida como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Por meio de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação das práticas educativas e acompanhamento docente, o coordenador contribui para a formação de professores mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

A importância da coordenação pedagógica torna-se ainda mais evidente diante das demandas impostas pelas políticas educacionais atuais. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o fortalecimento da educação inclusiva, a incorporação das tecnologias digitais ao ensino e a necessidade de promover aprendizagens significativas exigem dos professores constante atualização e desenvolvimento de novas competências profissionais. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como facilitador dos processos de mudança e inovação, apoiando os docentes na compreensão e aplicação dessas transformações.

Freire (1996) destaca que ensinar exige pesquisa, reflexão e disposição permanente para aprender. Para o autor, o educador deve assumir postura investigativa diante de sua prática, reconhecendo-se como sujeito em constante processo de formação. Essa perspectiva reforça a importância dos espaços de formação continuada promovidos pela coordenação pedagógica, que possibilitam aos professores analisar suas experiências, compartilhar conhecimentos e construir novas formas de atuação profissional.

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

Entretanto, apesar de sua relevância, a coordenação pedagógica enfrenta diversos desafios. Em muitas instituições escolares, os coordenadores acumulam funções administrativas e burocráticas que reduzem o tempo destinado às ações formativas. Além disso, a falta de recursos, as limitações estruturais e a sobrecarga de trabalho podem comprometer a efetividade das atividades voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de fortalecimento de uma cultura de colaboração nas escolas. O desenvolvimento profissional docente torna-se mais significativo quando ocorre em ambientes que favorecem o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenha papel essencial na promoção de práticas colaborativas e na consolidação de espaços de aprendizagem profissional compartilhada.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as contribuições da coordenação pedagógica para a formação docente e compreender de que maneira esse profissional pode favorecer o desenvolvimento de práticas educativas mais qualificadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como a coordenação pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o fortalecimento da formação docente no ambiente escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores. Como objetivos específicos, busca-se compreender as funções da coordenação pedagógica, identificar suas contribuições para a formação continuada dos docentes e refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à promoção do desenvolvimento profissional no contexto escolar.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à formação docente e ao desenvolvimento profissional. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de práticas formativas mais efetivas e comprometidas com a qualidade da educação.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para Libâneo (2013), a coordenação pedagógica constitui um dos pilares da organização do trabalho educativo nas instituições de ensino. Sua atuação está diretamente relacionada à articulação das ações pedagógicas, ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e ao fortalecimento da formação docente. Ao longo das últimas décadas, a função do coordenador pedagógico passou por importantes transformações, deixando de estar restrita ao controle das atividades escolares para assumir uma perspectiva mais formativa, colaborativa e reflexiva.

Historicamente, a coordenação pedagógica esteve vinculada a funções de supervisão e fiscalização do trabalho docente. Entretanto, as mudanças ocorridas no campo educacional ampliaram a compreensão acerca de seu papel, reconhecendo o coordenador como um profissional responsável por promover a integração entre currículo, práticas pedagógicas, gestão escolar e formação continuada dos professores. Atualmente, sua atuação está voltada à construção de processos educativos mais democráticos e comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica exerce função estratégica na escola ao promover a articulação entre os diferentes elementos que compõem o trabalho educativo. Isso envolve o acompanhamento do planejamento pedagógico, a organização de momentos de estudo, o apoio aos professores, a análise dos resultados educacionais e a construção coletiva de estratégias voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como mediador entre as políticas educacionais e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Sua função consiste em auxiliar os professores na compreensão das diretrizes curriculares, na implementação de propostas pedagógicas e na reflexão sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, contribui para que as ações educativas estejam alinhadas aos objetivos institucionais e às necessidades dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da cultura colaborativa no ambiente escolar. A coordenação pedagógica favorece a construção de espaços de diálogo e troca de experiências entre os professores, fortalecendo o trabalho em equipe e a aprendizagem coletiva. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, oficinas e projetos colaborativos constituem importantes estratégias para estimular a reflexão sobre a prática e promover o desenvolvimento profissional dos educadores (LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na análise dos processos de aprendizagem dos estudantes. O acompanhamento dos resultados educacionais permite identificar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas e construir estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Esse trabalho contribui para tornar a prática pedagógica mais eficiente e alinhada às necessidades reais da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2013).

A atuação do coordenador também envolve o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade. A construção de parcerias e o diálogo com os diferentes segmentos sociais ampliam as possibilidades de participação e contribuem para a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo (LIBÂNEO, 2013).

Portanto, a coordenação pedagógica deve ser compreendida como uma função essencial para o desenvolvimento da escola, atuando como elemento articulador dos processos educativos e promotora da formação contínua dos profissionais da educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Conforme Imbernón (2011), a formação continuada constitui um dos principais elementos para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade da educação. Em uma sociedade caracterizada por rápidas transformações e constantes mudanças nas formas de ensinar e aprender, a atualização permanente dos conhecimentos torna-se indispensável para a atuação docente. A formação inicial representa apenas o ponto de partida da trajetória profissional do professor. Ao ingressar na carreira, o educador passa a enfrentar desafios que exigem constante aperfeiçoamento, reflexão crítica e construção de novos saberes. Nesse sentido, a formação continuada possibilita que os profissionais ampliem conhecimentos, desenvolvam competências e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve estar relacionada às necessidades concretas dos professores e aos desafios vivenciados em seu contexto de atuação. Mais do que transmitir conteúdos teóricos, os processos formativos precisam favorecer a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

O desenvolvimento profissional docente envolve diferentes dimensões. Além da aquisição de conhecimentos específicos sobre conteúdos curriculares, inclui aspectos relacionados à didática, à avaliação, à gestão da sala de aula, à utilização de tecnologias educacionais, à educação inclusiva e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Trata-se, portanto, de um processo amplo e contínuo de crescimento profissional (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, incluindo a formação acadêmica, as experiências profissionais, os conhecimentos produzidos pela prática e as interações estabelecidas com outros educadores. Essa compreensão reforça a importância da escola como espaço de aprendizagem profissional e destaca a relevância dos processos colaborativos de formação.

A reflexão sobre a prática constitui um dos princípios fundamentais da formação continuada. Ao analisar criticamente suas ações, identificar desafios e buscar alternativas para aperfeiçoar seu trabalho, o professor amplia sua capacidade de compreender os processos educativos e desenvolver estratégias mais eficazes de ensino. Essa postura investigativa favorece a construção de uma prática pedagógica mais consciente e transformadora (TARDIF, 2014).

Outro aspecto importante refere-se à valorização do trabalho coletivo. A aprendizagem profissional torna-se mais significativa quando ocorre em ambientes colaborativos, nos quais os professores podem compartilhar experiências, discutir dificuldades e construir conhecimentos de forma conjunta. A troca de saberes

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

fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes (TARDIF, 2014).

Além disso, a formação continuada contribui para fortalecer a identidade profissional dos docentes. Ao participar de processos formativos, os professores ampliam sua compreensão sobre o papel social da educação, reafirmam seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e desenvolvem maior autonomia para atuar diante dos desafios da profissão (TARDIF, 2014).

Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume papel fundamental ao organizar e promover ações formativas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores. Ao criar espaços de estudo, reflexão e aprendizagem coletiva, o coordenador contribui para transformar a escola em um ambiente de formação permanente e construção compartilhada do conhecimento (TARDIF, 2014).

Dessa forma, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente constituem processos indissociáveis, fundamentais para a construção de uma educação de qualidade e para o fortalecimento das práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (TARDIF, 2014).

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA APRENDIZAGEM DOCENTE

O desenvolvimento profissional dos professores não ocorre de maneira isolada, mas por meio de processos contínuos de interação, reflexão e construção coletiva de conhecimentos. Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume papel fundamental como articulador da aprendizagem docente, promovendo ações que favorecem o crescimento profissional dos educadores e contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

A função formativa da coordenação pedagógica está diretamente relacionada à criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a prática educativa. Por meio de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, oficinas, observação de aulas e momentos de planejamento coletivo, o coordenador estimula os professores a analisarem suas experiências, compartilharem conhecimentos e construírem novas estratégias de ensino (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Segundo Placco e Almeida (2015), a aprendizagem docente ocorre de forma mais significativa quando os professores participam de processos formativos que valorizam suas experiências profissionais e promovem a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Dessa forma, o coordenador pedagógico atua como mediador desse processo, incentivando a investigação da prática e a busca permanente por aperfeiçoamento profissional.

Uma das principais atribuições do coordenador pedagógico consiste em identificar as necessidades formativas da equipe docente. A partir da observação do cotidiano escolar, da análise dos resultados de aprendizagem e do diálogo com os professores, torna-se possível planejar ações formativas alinhadas às demandas reais da instituição. Essa atuação favorece a construção de processos de formação mais significativos e eficazes (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

O coordenador também desempenha papel importante na implementação de políticas educacionais e propostas curriculares. A introdução de novos documentos normativos, metodologias de ensino e práticas avaliativas exige que os professores compreendam seus fundamentos e desenvolvam competências para sua aplicação no contexto escolar. Nesse sentido, a coordenação pedagógica atua como ponte entre as diretrizes educacionais e a prática docente, oferecendo suporte para a compreensão e aplicação dessas mudanças (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se ao incentivo à pesquisa e à inovação pedagógica. Ao promover estudos, debates e análises sobre diferentes abordagens educacionais, o coordenador estimula os professores a ampliarem seus conhecimentos e a desenvolverem práticas mais criativas e eficazes. Essa postura favorece a construção de uma cultura escolar voltada para a aprendizagem permanente e para a melhoria contínua do ensino (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

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

A observação e o acompanhamento das práticas pedagógicas também constituem importantes instrumentos de formação. Quando realizados de maneira colaborativa e respeitosa, esses processos possibilitam identificar potencialidades, dificuldades e oportunidades de crescimento profissional. O objetivo não é fiscalizar o trabalho docente, mas oferecer apoio e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Além disso, o coordenador pedagógico exerce papel fundamental na promoção do trabalho colaborativo. Ao incentivar a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais, fortalece os vínculos profissionais e contribui para a consolidação de uma comunidade de aprendizagem dentro da escola (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Portanto, o coordenador pedagógico deve ser compreendido como um agente de formação e desenvolvimento profissional, cuja atuação contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar da relevância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores, diversos desafios ainda dificultam a efetivação de sua função formativa nas instituições escolares. Compreender essas dificuldades é fundamental para fortalecer o papel da coordenação e ampliar suas contribuições para a qualidade da educação (LIBÂNEO, 2013).

Um dos principais desafios refere-se ao acúmulo de funções atribuídas ao coordenador pedagógico. Em muitas escolas, esse profissional assume responsabilidades administrativas, burocráticas e organizacionais que consomem grande parte de sua jornada de trabalho. Questões relacionadas ao preenchimento de documentos, organização de eventos, atendimento a demandas administrativas e resolução de problemas cotidianos frequentemente reduzem o tempo destinado às ações formativas.

Segundo Libâneo (2013), a sobrecarga de tarefas pode comprometer a atuação pedagógica do coordenador, afastando-o de sua principal função, que consiste em promover a formação e o acompanhamento dos professores. Essa realidade evidencia a necessidade de redefinir prioridades e garantir condições adequadas para o exercício de suas atribuições pedagógicas. Outro desafio está relacionado à escassez de tempo destinado à formação continuada. A intensa rotina escolar, associada às múltiplas responsabilidades dos docentes, muitas vezes dificulta a realização de momentos sistemáticos de estudo e reflexão. Em alguns contextos, as atividades formativas acabam sendo realizadas de forma pontual, sem continuidade ou aprofundamento.

As limitações estruturais também representam obstáculos importantes. A falta de recursos pedagógicos, espaços adequados para reuniões e acesso a materiais de formação pode dificultar a realização de ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, as desigualdades existentes entre as instituições de ensino influenciam diretamente as condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos. Outro aspecto relevante refere-se à resistência às mudanças. Processos de formação e inovação pedagógica nem sempre são recebidos de forma positiva por todos os profissionais. Alguns professores podem apresentar dificuldades em rever práticas consolidadas ou demonstrar insegurança diante de novas propostas metodológicas. Nesses casos, o coordenador pedagógico precisa atuar com sensibilidade, promovendo o diálogo e valorizando os conhecimentos construídos ao longo da experiência docente (MINAYO, 2013).

Apesar desses desafios, a coordenação pedagógica também apresenta inúmeras possibilidades para fortalecer a formação dos professores. A ampliação dos espaços de formação colaborativa constitui uma dessas oportunidades. Quando os docentes participam de grupos de estudo, projetos interdisciplinares e momentos de troca de experiências, ampliam suas possibilidades de aprendizagem e fortalecem sua atuação profissional (MINAYO, 2013).

O uso das tecnologias digitais também representa uma importante possibilidade para a formação continuada. Plataformas virtuais, cursos on-line, comunidades de aprendizagem e recursos digitais podem ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a construção de redes de colaboração entre educadores. Outra possibilidade refere-se ao fortalecimento da cultura reflexiva no ambiente escolar. Ao incentivar a análise crítica das práticas pedagógicas, o coordenador contribui para que os professores assumam postura investigativa dian-

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

te de seu trabalho, buscando constantemente aperfeiçoar suas ações e compreender melhor os processos de aprendizagem dos estudantes (MINAYO, 2013).

A valorização da formação em serviço constitui igualmente uma estratégia relevante. Quando os processos formativos estão relacionados aos desafios reais enfrentados pelos professores, tornam-se mais significativos e contribuem de forma mais efetiva para a melhoria das práticas educativas. Além disso, o fortalecimento da gestão democrática favorece a construção de ambientes escolares mais participativos e colaborativos. A participação dos professores na definição das ações formativas amplia o comprometimento com os processos de aprendizagem profissional e contribui para a construção de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento coletivo (MINAYO, 2013).

Dessa forma, embora existam desafios significativos, a coordenação pedagógica possui grande potencial para promover o desenvolvimento profissional dos professores. A valorização desse profissional, associada ao fortalecimento das políticas de formação continuada e à construção de espaços colaborativos de aprendizagem, representa um importante caminho para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores, destacando as contribuições da coordenação para a formação docente no contexto escolar.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar, interpretar e discutir diferentes contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado. Esse tipo de pesquisa possibilita aprofundar conhecimentos, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas acerca dos fenômenos educacionais.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e gestão educacional. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e bibliotecas digitais especializadas na área da Educação, selecionando materiais que apresentassem relevância e consistência científica para os objetivos propostos.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos processos educacionais e das relações estabelecidas no contexto escolar. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, experiências, percepções e práticas sociais, permitindo uma análise mais ampla dos fenômenos humanos e institucionais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Libâneo (2013), Nóvoa (1995), Freire (1996), Tardif (2014), Pimenta (2012), Imbernón (2011), Placco e Almeida (2015), entre outros pesquisadores que discutem a formação docente e a coordenação pedagógica.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, da seleção das obras mais relevantes, da interpretação crítica dos conteúdos e da organização das informações em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu compreender as funções da coordenação pedagógica, identificar suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores e analisar os desafios enfrentados no contexto escolar.

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 coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na organização do trabalho educativo e no desenvolvimento profissional dos professores. Em uma sociedade marcada por constantes transformações e desafios educacionais, a formação continuada torna-se elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, construído ao longo da trajetória profissional por meio da reflexão sobre a prática, da troca de experiências e da participação em processos colaborativos de aprendizagem. Nesse contexto, a coordenação pedagógica destaca-se como importante espaço de formação no interior da escola, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento dos saberes docentes.

A pesquisa demonstrou que o coordenador pedagógico atua como articulador dos processos formativos, promovendo momentos de estudo, planejamento, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre as práticas educativas. Sua atuação contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, para a melhoria da qualidade do ensino e para a consolidação de uma cultura de aprendizagem permanente entre os educadores.

Observou-se também que a coordenação pedagógica exerce papel estratégico na implementação de políticas educacionais, na mediação dos processos curriculares e no fortalecimento do trabalho colaborativo. Ao criar espaços de diálogo e compartilhamento de experiências, o coordenador favorece a construção de soluções coletivas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Entretanto, o estudo evidenciou a existência de desafios que podem comprometer a efetividade da atuação da coordenação pedagógica. O acúmulo de funções administrativas, a limitação de recursos, a escassez de tempo destinado à formação continuada e as dificuldades estruturais presentes em algumas instituições representam obstáculos que precisam ser enfrentados para fortalecer o papel formativo desse profissional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de valorização da coordenação pedagógica como função essencial para o desenvolvimento da escola. Investir na formação dos coordenadores, garantir condições adequadas de trabalho e ampliar os espaços de formação continuada constituem estratégias fundamentais para potencializar suas contribuições à prática educativa.

Conclui-se que a coordenação pedagógica representa um dos principais instrumentos de promoção do desenvolvimento profissional docente e da melhoria da qualidade da educação. Quando orientada por princípios de colaboração, reflexão e compromisso com a aprendizagem, ela contribui significativamente para a construção de ambientes escolares mais democráticos, participativos e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que fortalecer a coordenação pedagógica significa investir na formação dos professores, na valorização do trabalho coletivo e na construção de uma cultura institucional voltada à aprendizagem contínua. Esses elementos são indispensáveis para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover práticas pedagógicas cada vez mais significativas e transformadoras.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação. L**isboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** São Paulo: Loyola, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2013.

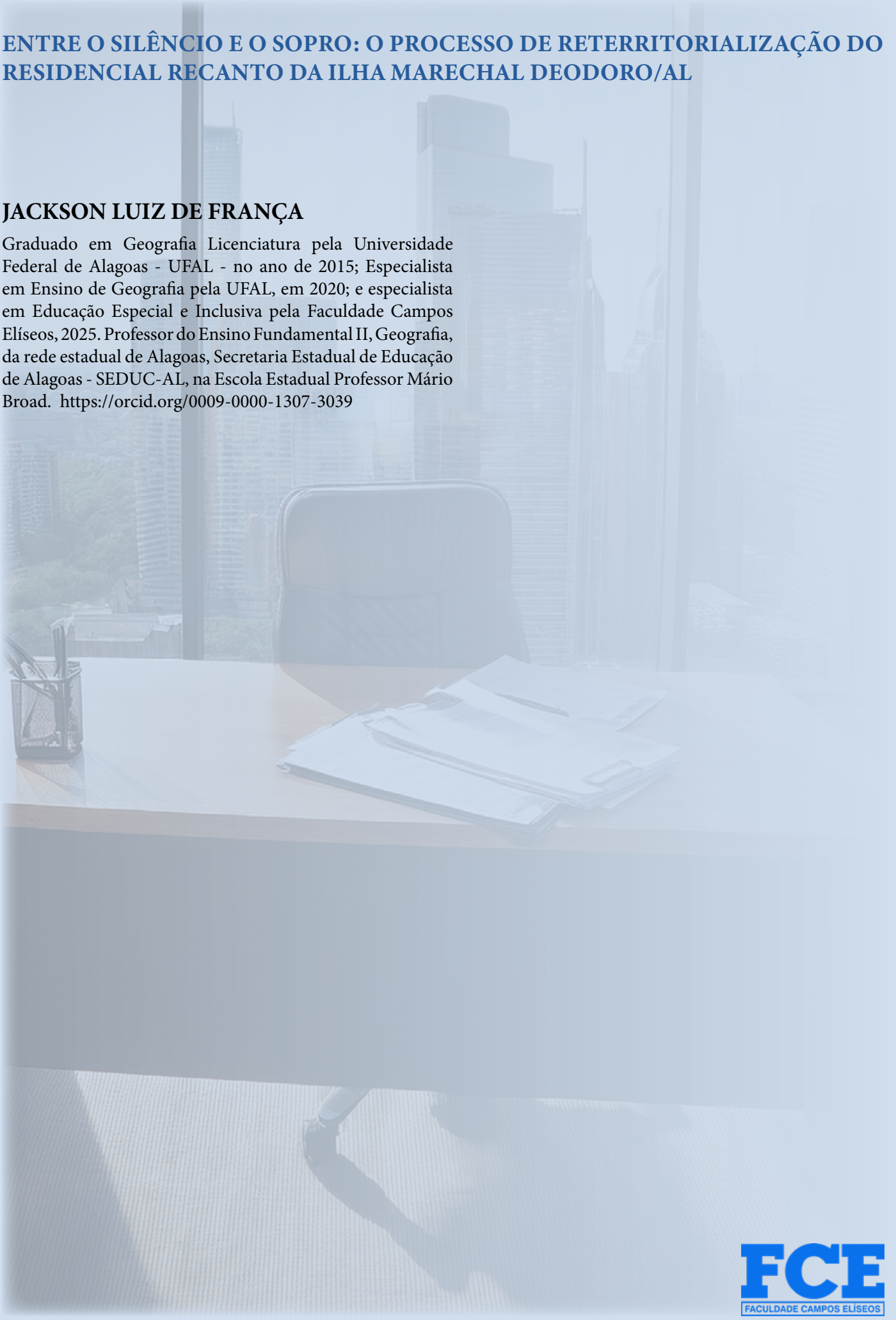
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ENTRE O SILÊNCIO E O SOPRO: O PROCESSO DE RETERRITORIALIZAÇÃO DO RESIDENCIAL RECANTO DA ILHA MARECHAL DEODORO/AL

JACKSON LUIZ DE FRANÇA

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - no ano de 2015; Especialista em Ensino de Geografia pela UFAL, em 2020; e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, 2025. Professor do Ensino Fundamental II, Geografia, da rede estadual de Alagoas, Secretaria Estadual de Educação de Alagoas - SEDUC-AL, na Escola Estadual Professor Mário Broad. https://orcid.org/0009-0000-1307-3039



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

RESUMO

Este artigo discute as implicações dos processos de desterritorialização e reterritorialização vivenciados pela comunidade do Residencial Recanto da Ilha, localizado no município de Marechal Deodoro, em Alagoas, a partir das intervenções urbanas associadas à duplicação da rodovia AL-101 Sul. O problema central reside nas transformações socioespaciais impostas à população em situação de vulnerabilidade, anteriormente instalada em área de risco e marcada pela ausência de infraestrutura básica. O objetivo do estudo é analisar como tais processos impactam as condições de moradia, organização social e formas de apropriação do território por parte dos moradores. A metodologia adotada compreendeu levantamento bibliográfico, coleta de dados em sites de órgãos públicos, realização de visitas de campo, entrevistas com moradores e registros fotográficos da área investigada, possibilitando uma análise qualitativa das condições socioespaciais. Os resultados evidenciam que a comunidade, anteriormente caracterizada por condições de miserabilidade, ocupação irregular e precariedade habitacional como ausência de saneamento básico, inexistência de divisões internas nas moradias e localização às margens de eixo viário, foi submetida a um processo de remanejamento que, embora tenha promovido melhorias estruturais, também implicou rupturas nos vínculos territoriais e nas dinâmicas sociais estabelecidas. Como contribuição, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que considerem não apenas a dimensão física da moradia, mas também os aspectos sociais, culturais e simbólicos do território, garantindo processos de reterritorialização mais inclusivos e sustentáveis.

Palavras-chave: Silêncio; Sopro; Reterritorialização; Recanto da Ilha.

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

Os conceitos de desterritorialização e reterritorialização são amplamente discutidos no campo da Geografia, sendo fundamentais para a compreensão dos processos socioespaciais decorrentes de intervenções territoriais e transferências de comunidades motivadas por obras de infraestrutura ou pela implantação de equipamentos públicos. Nesse contexto, destaca-se o caso da comunidade Vila Jacaré, formada por aproximadamente 214 famílias situadas às margens da rodovia AL-101 Sul, no município de Marechal Deodoro.

A partir da duplicação da rodovia AL-101 Sul, ocorreu o deslocamento da referida comunidade, que posteriormente passou a ser denominada Recanto da Ilha, caracterizando um processo de desterritorialização seguido de reterritorialização. Diante disso, este estudo teve como objetivo analisar as transformações territoriais vivenciadas pelos moradores no período em que a comunidade ainda era denominada Vila Jacaré e após sua reorganização espacial sob a denominação Recanto da Ilha. A análise teórica dos conceitos de desterritorialização e reterritorialização fundamenta-se nas contribuições de Milton Santos e Rogério Haesbaert, autores que discutem as relações entre território, poder e mobilidade espacial.

A relevância da temática justifica-se na medida em que os conceitos de desterritorialização e reterritorialização contribuem para compreender as transformações territoriais vivenciadas pela comunidade Recanto da Ilha, possibilitando também um diálogo com os moradores acerca das mudanças socioespaciais ocorridas em seu território, sobretudo em decorrência de intervenções estatais no espaço urbano.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e trabalho de campo. A abordagem metodológica baseia-se nas contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo, que define a pesquisa qualitativa e quantitativa como um processo estruturado em três etapas principais: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; e (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Tal abordagem possibilita a construção de uma análise mais aprofundada da realidade investigada, a partir da observação direta do objeto de estudo, dos sujeitos sociais envolvidos e das dinâmicas territoriais presentes na área pesquisada.

No que se refere especificamente à abordagem qualitativa, adota-se a perspectiva metodológica apresentada por John W. Creswell, segundo a qual esse tipo de investigação permite compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e às transformações vivenciadas em seus contextos sociais. Dessa forma, a pesquisa apresenta caráter exploratório-descritivo, buscando interpretar as percepções dos moradores acerca das mudanças ocorridas em seu território após o processo de deslocamento e reassentamento.

A primeira fase consistiu na realização de levantamento bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico foi realizado entre 2011 e 2025, utilizando-se como descritores as seguintes palavras-chave: desterritorialização, reterritorialização, território, comunidades deslocadas e infraestrutura rodoviária. Foram considerados como critérios de inclusão obras clássicas e contemporâneas da Geografia que abordassem a temática territorial, especialmente livros acadêmicos, artigos científicos, dissertações e teses publicadas. As consultas foram realizadas tanto em acervo físico da biblioteca da Universidade Federal de Alagoas quanto em repositórios digitais acadêmicos.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de relatórios técnicos, documentos institucionais e informações oficiais relacionadas ao projeto de duplicação da rodovia AL-101 Sul. Para isso, foram consultados informações oficiais disponíveis em bases institucionais e portais de órgãos públicos, como o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes, o Governo do Estado de Alagoas e a Prefeitura Municipal de Marechal Deodoro, além de informações disponíveis em páginas institucionais na internet e relatórios sobre a execução da obra de duplicação da rodovia.

A segunda fase da pesquisa correspondeu ao trabalho de campo, realizado por meio de visitas à comunidade Vila Jacaré/Recanto da Ilha. Foram realizadas visitas nos anos de 2011, 2015, 2017 e 2025, com o objetivo de acompanhar as transformações territoriais ao longo do tempo. Durante essas visitas foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os moradores, selecionados a partir do critério de residência prolongada na comunidade e participação direta no processo de deslocamento e reassentamento. Além das entrevistas, foram

realizados registros fotográficos da área e observações diretas do espaço urbano, buscando identificar mudanças na organização territorial e nas condições de infraestrutura.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e garantir o cumprimento de princípios éticos, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, tais como Josiel, José, Rosete, Cristina, Paulo e Márcio. Tal procedimento busca assegurar o anonimato dos sujeitos sociais envolvidos e proteger sua privacidade no contexto da divulgação científica.

A terceira fase correspondeu ao processo de organização, sistematização e análise dos dados coletados. Nesta etapa foram elaborados gráficos com base nas informações obtidas durante o trabalho de campo e na análise documental. Posteriormente, realizou-se a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado, permitindo estabelecer relações entre os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização e as transformações socioespaciais observadas na comunidade Recanto da Ilha.

Desse modo, a metodologia adotada buscou garantir maior rigor analítico, transparência e possibilidade de replicação, permitindo compreender de forma sistemática os impactos territoriais decorrentes da duplicação da rodovia AL-101 Sul e suas implicações para os moradores da antiga comunidade Vila Jacaré.

DIALOGANDO COM O REFERENCIAL

Na Geografia contemporânea, o território é compreendido como uma construção social resultante das relações de poder, das práticas sociais e da apropriação simbólica e material do espaço por grupos humanos. Segundo Claude Raffestin, o território não é apenas um espaço físico, mas o resultado das relações sociais que se estabelecem sobre ele. "O território é produzido a partir do espaço por meio das relações de poder que os atores exercem sobre ele" (RAFFESTIN, 1980, p. 143).

Na perspectiva da Geografia crítica brasileira, Milton Santos afirma que o território deve ser compreendido a partir do uso social que os diferentes grupos fazem do espaço. "O território usado é o chão mais a identidade" (SANTOS, 2004, p. 96).

Estudos mais recentes também reforçam essa perspectiva relacional do território. Pesquisas contemporâneas destacam que o território deve ser entendido como um processo social dinâmico, produzido continuamente pelas relações entre atores, instituições e práticas espaciais. "O território pode ser compreendido como produto de relações sociais e institucionais que organizam o espaço e suas formas de governança" (LYTHGOE, 2024, p. 150).

O conceito de desterritorialização foi inicialmente desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari para explicar os processos de ruptura das estruturas territoriais e sociais. "A desterritorialização corresponde ao movimento pelo qual algo abandona ou escapa de um território previamente estabelecido" (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 508).

Na Geografia, o conceito passou a ser amplamente utilizado para explicar deslocamentos sociais, transformações espaciais e mudanças nas relações de poder sobre o território. Para Rogério Haesbaert, a desterritorialização não significa necessariamente o desaparecimento do território, mas sim a transformação das relações territoriais. "A desterritorialização não implica o fim dos territórios, mas a transformação e reconfiguração das territorialidades" (HAESBAERT, 2004, p. 35).

Nesta perspectiva, do ponto de vista teórico, a análise desse contexto pode ser compreendida à luz dos processos de desterritorialização, conceito amplamente discutido na literatura geográfica para explicar situações em que grupos sociais são deslocados de seus territórios de vida em decorrência de intervenções estatais ou transformações estruturais no espaço. Conforme argumenta Rogério Haesbaert, 2004, a desterritorialização não representa apenas a perda de um espaço físico, mas também a ruptura de vínculos simbólicos, culturais e econômicos que estruturam a vida cotidiana das comunidades.

Nos debates mais recentes da Geografia e das ciências sociais, especialmente em estudos realizados na América Latina e em outras regiões do Sul Global, a desterritorialização tem sido analisada como um fenômeno associado às dinâmicas de expansão de infraestrutura, urbanização e reestruturação territorial promovidas

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

pelo Estado e pelo capital. Pesquisas recentes apontam que esses processos frequentemente afetam populações socialmente vulneráveis, como comunidades tradicionais, pescadores artesanais e moradores de áreas ambientalmente protegidas, gerando impactos significativos sobre seus modos de vida e formas de organização territorial.

Nesse sentido, estudos sobre territorialidades no Sul Global destacam que os processos de deslocamento territorial devem ser analisados não apenas sob a perspectiva da perda do território original, mas também a partir das estratégias de reterritorialização desenvolvidas pelas comunidades para reconstruir.

Uma das discussões recentes relaciona território, colonialidade e deslocamentos sociais, especialmente na América Latina e em outros contextos do Sul Global. O debate destaca que os conflitos territoriais contemporâneos devem ser analisados dentro de processos históricos de poder e de produção desigual do espaço. "Debates sobre território no Sul Global estão profundamente ligados a processos de descolonização e às disputas por poder e autonomia territorial" (HALVORSEN & ZARAGOCIN, 2022, p. 125).

Pesquisas recentes reforçam que a desterritorialização ocorre quando estruturas territoriais e identidades associadas ao espaço são desestabilizadas por processos econômicos, sociais ou políticos. "A desterritorialização refere-se à ruptura ou deslocamento das estruturas estabelecidas que organizam práticas sociais e espaciais" (DRAGUTINOVIC & KOST, 2025, p. 4).

A reterritorialização corresponde ao processo de reconstrução ou reorganização territorial após um processo de desterritorialização. Segundo estudos contemporâneos, trata-se da criação de novas formas de apropriação territorial e de reorganização das relações sociais em um novo espaço. "A reterritorialização consiste na criação de novos territórios a partir da reorganização e ressignificação de territórios previamente desestruturados" (SAHI, 2025, p. 421).

No campo da Geografia, a reterritorialização é frequentemente associada à reconstrução das identidades territoriais, das redes sociais e das práticas econômicas de comunidades deslocadas. "Os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização expressam transformações contínuas nas relações entre sociedade e espaço" (WARF, 2023, p. 652).

Dessa forma, os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização permitem compreender as transformações socioespaciais associadas a processos de deslocamento populacional, obras de infraestrutura ou mudanças econômicas e políticas.

Enquanto o território representa o espaço apropriado socialmente e marcado por relações de poder, a desterritorialização refere-se à ruptura dessas relações territoriais, e a reterritorialização corresponde à construção de novas territorialidades em contextos de reorganização espacial. Esses processos não ocorrem de forma isolada, mas constituem dinâmicas contínuas que refletem disputas sociais, políticas e econômicas pela apropriação e controle do espaço.

A duplicação da rodovia AL-101 Sul configura-se como uma das principais intervenções de infraestrutura viária promovidas pelo Governo do Estado de Alagoas ao longo das últimas décadas, articulando mobilidade, turismo e desenvolvimento regional. Desde o início dos anos 2010, órgãos públicos estaduais, como o Departamento de Estradas de Rodagem (DER/AL), o Instituto do Meio Ambiente (IMA) e a Secretaria de Comunicação do Estado (Secom), passaram a divulgar informações oficiais sobre o planejamento, licenciamento e execução da obra.

No período inicial, destaca-se a atuação dos órgãos ambientais e de infraestrutura na viabilização do empreendimento. Conforme divulgado pela Agência Alagoas, o processo de duplicação envolveu o cumprimento de condicionantes ambientais para obtenção da licença de operação, evidenciando a necessidade de conciliar desenvolvimento viário e preservação ambiental.

A consolidação da obra ocorreu em 2012, quando o Governo de Alagoas, por meio de seus órgãos executores, entregou oficialmente a duplicação de um dos principais trechos da AL-101 Sul, ligando a Região Metropolitana de Maceió ao litoral sul turístico. A intervenção foi considerada estratégica, não apenas pela

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

melhoria da mobilidade, mas também por seu papel estruturante no desenvolvimento econômico e turístico do estado.

Ao longo dos anos seguintes, a rodovia consolidou-se como eixo fundamental para a expansão urbana e valorização imobiliária, especialmente em municípios como Marechal Deodoro e Barra de São Miguel. Nesse contexto, a atuação contínua do poder público estadual reforça a lógica de investimentos em infraestrutura como vetor de desenvolvimento territorial.

Mais recentemente, a partir de 2025, novas ações governamentais indicam a continuidade desse processo, com o anúncio da triplicação da AL-101 Sul, divulgado pela Secretaria de Comunicação do Estado (SECOM/AL) e amplamente reproduzido em veículos institucionais. A proposta prevê a ampliação da capacidade da rodovia em trechos já duplicados, especialmente entre a Ponte Divaldo Suruagy e a Barra de São Miguel, integrando um pacote mais amplo de investimentos públicos.

Dessa forma, observa-se que a duplicação da AL-101 Sul não constitui um evento isolado, mas parte de um processo contínuo de reestruturação territorial conduzido pelo Estado, no qual a infraestrutura viária atua como elemento central para a integração regional, dinamização econômica e reconfiguração do espaço geográfico alagoano.

A Comunidade e Seus Anseios

O processo de reterritorialização da comunidade Recanto da Ilha, situada no município de Marechal Deodoro, representa um importante exemplo para compreender as dinâmicas socioespaciais relacionadas às políticas urbanas, à produção do espaço e às transformações territoriais em áreas urbanas brasileiras. A Prefeitura de Marechal Deodoro (2010) afirma que as obras da AL-101 Sul já estavam em ritmo acelerado, incluindo pontes e viadutos. No entanto, havia esquecido da Comunidade à margem da rodovia.

Ainda segundo a Prefeitura de Marechal Deodoro (2012), havia previsão de expansão da rodovia até São Miguel dos Campos. De acordo com Aqui Acontece (2012), a duplicação da AL-101 Sul foi entregue com cerca de 25,8 km de extensão. Segundo o Alagoas 24 horas (2013) destaca que a duplicação impulsionou a economia e valorizou a região.

A duplicação da AL-101 Sul foi iniciada no início da década de 2010, com obras de infraestrutura como pontes e viadutos em ritmo acelerado (Prefeitura de Marechal Deodoro, 2010). A rodovia foi oficialmente entregue em 2012, mas não estava terminada, com aproximadamente 25,8 km duplicados (Aqui Acontece, 2012). Após sua conclusão, observou-se crescimento econômico e valorização da região (Alagoas 24 Horas, 2013), consolidando a rodovia como um importante eixo turístico (Wikipedia, 2025). Estudos apontam ainda impactos positivos na mobilidade e desenvolvimento regional (RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT JOURNAL, 2021). Assim, houve uma transformação no meio ambiente, mas em nenhum momento se falou na comunidade Vila Jacaré.

O conceito de meio ambiente, pode ser entendido como o conjunto de ecossistemas formados por elementos vivos - fauna e flora -, e não vivos - água, ar, terra e fogo -, os quais cada um exerce uma ação importante no equilíbrio dos ecossistemas e do meio ambiente mais a ação humana.

Dessa forma, Ab'Sáber, 2003, afirma que a ação humana tem desempenhado um papel decisivo na transformação dos ecossistemas, muitas vezes comprometendo seu equilíbrio natural. Atividades como desmatamento, urbanização e poluição alteram as dinâmicas ecológicas, afetando a biodiversidade e os ciclos naturais.

Nesse sentido, é fundamental compreender que os ecossistemas possuem uma capacidade limitada de regeneração, sendo necessário adotar práticas sustentáveis para garantir sua preservação. O uso inadequado dos recursos naturais tem provocado desequilíbrios ambientais significativos, exigindo maior responsabilidade na relação entre sociedade e natureza.

Esse processo refere-se à reorganização territorial vivenciada por uma comunidade após um deslocamento ou remanejamento, geralmente motivado por intervenções do poder público, obras de infraestrutura,

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

riscos ambientais ou programas habitacionais. Contudo, a reterritorialização vai além da simples mudança de localização física, pois envolve a reconstrução de vínculos sociais, culturais e identitários entre os moradores e o novo território.

Na perspectiva da Geografia, o território é entendido como um espaço apropriado socialmente, marcado por relações de poder, pertencimento e identidade. Nesse sentido, conforme argumenta Milton Santos (2004), o espaço geográfico é resultado das interações entre sociedade e natureza, sendo continuamente produzido pelas práticas sociais. Dessa forma, quando uma comunidade passa por um processo de deslocamento, ocorre também uma ruptura parcial das relações simbólicas, econômicas e afetivas que os moradores construíram ao longo do tempo com o lugar de origem.

O caso da comunidade Recanto da Ilha demonstra que a reterritorialização envolve um processo complexo de reconstrução do cotidiano. Os moradores precisam reorganizar suas redes de sociabilidade, redefinir estratégias de trabalho e adaptação e reconstruir a identidade coletiva no novo espaço. Muitas vezes, políticas públicas de remanejamento priorizam apenas a dimensão habitacional, focando na entrega de novas moradias, sem considerar plenamente aspectos fundamentais como acesso a serviços urbanos, oportunidades de renda, mobilidade e manutenção das relações comunitárias.

Ao relacionar essa análise com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11, estabelecido pela Organização das Nações Unidas, torna-se possível ampliar a relevância do estudo ao conectá-lo com o debate internacional sobre cidades sustentáveis. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 tem como propósito tornar as cidades e os assentamentos humanos mais inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. Entre suas metas estão o acesso universal à moradia adequada, o planejamento urbano participativo e a redução das desigualdades socioespaciais.

Nesse contexto, o processo de reterritorialização pode ser considerado alinhado aos princípios do ODS 11 quando promove melhorias reais na qualidade de vida da população, oferecendo moradia digna, infraestrutura urbana adequada e participação comunitária nas decisões relacionadas ao planejamento do novo território.

Entretanto, quando o remanejamento ocorre sem diálogo efetivo com a comunidade ou quando não garante acesso adequado a serviços urbanos essenciais, ele pode reproduzir formas de segregação socioespacial e exclusão, contrariando os objetivos da urbanização inclusiva e sustentável.

Para além das fronteiras de Alagoas, o estudo da comunidade Recanto da Ilha contribui significativamente para o campo da Geografia e das políticas urbanas ao evidenciar que processos de reassentamento urbano precisam ser compreendidos de maneira integrada. O caso demonstra que políticas públicas eficazes devem considerar não apenas a dimensão física da moradia, mas também as dimensões sociais, culturais e territoriais que estruturam a vida das comunidades.

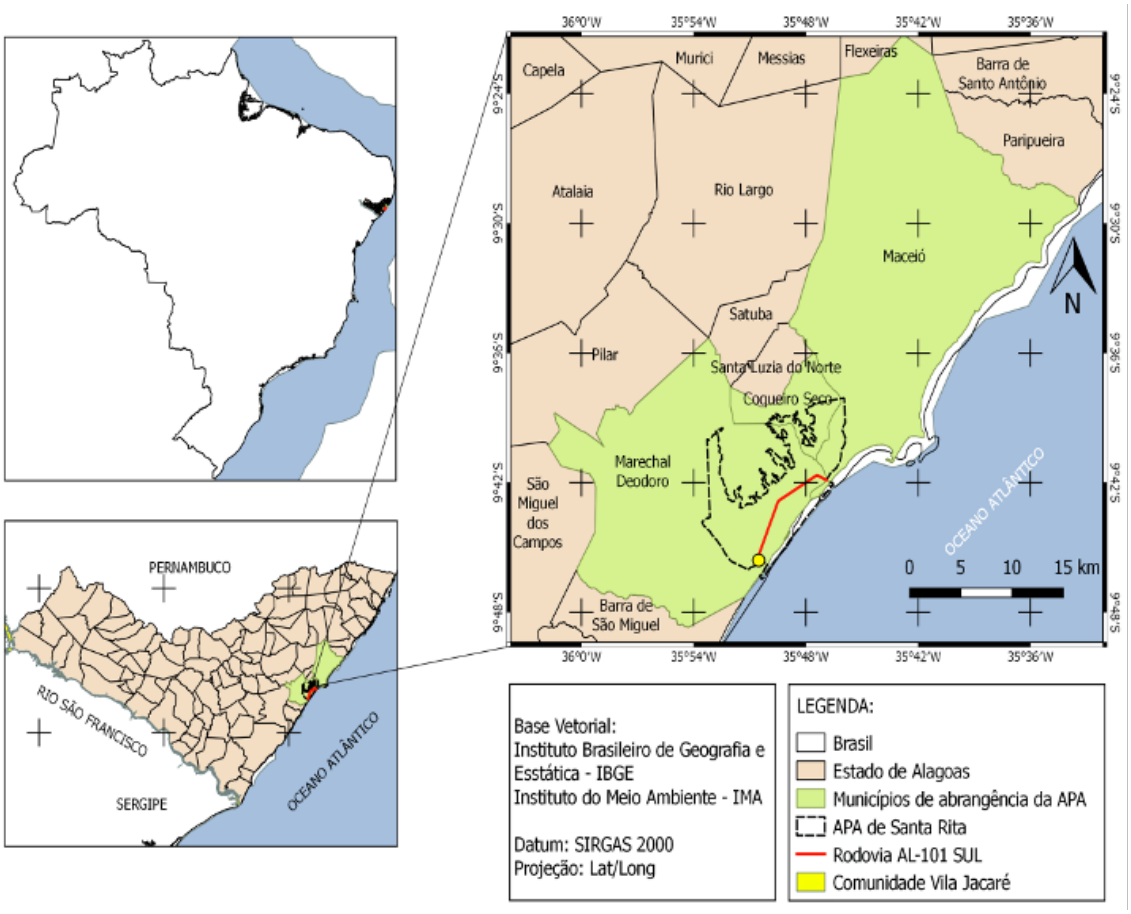
Assim, a experiência de reterritorialização observada em Marechal Deodoro Alagoas, oferece importantes reflexões para o planejamento urbano contemporâneo, ressaltando a necessidade de políticas que articulem justiça social, participação comunitária e sustentabilidade territorial. Ao estabelecer esse diálogo com a agenda global de desenvolvimento sustentável, especialmente com o ODS 11, o estudo amplia sua relevância acadêmica e demonstra como realidades locais podem contribuir para o debate internacional sobre urbanização inclusiva e cidades mais justas.

A comunidade que se chamava Vila Jacaré estava localizada no Município de Marechal Deodoro/AL, limitando-se geograficamente com a Laguna Manguaba e o Povoado da Barra Nova, composto por aproximadamente 214 famílias, numa área de 17,4 km2. Segundo a Prefeitura de Marechal Deodoro (2011, 24 de janeiro). Duplicação da AL 101 Sul, rodovia que corta Marechal Deodoro, será ampliada até São Miguel dos Campos.

Como destacado na figura 1, a localização do município de Marechal Deodoro da Fonseca, é um dos municípios inseridos na APA de Santa Rita – Área de Proteção Ambiental - junto com Maceió e Coqueiro Seco. A Comunidade Vila do Jacaré, com destaque em amarelo (Figura 1), se situa às margens da Laguna Manguaba.

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

Figura 1: Mapa da área de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A comunidade está inserida na área de Proteção Ambiental da Ilha de Santa Rita. A área em foco é rica em biodiversidade, servindo de meio de subsistência às comunidades que residem próximas ao local. Segundo o Plano de Manejo e Gestão da Área de Proteção Ambiental (APA) de Santa Rita, Alagoas (ALAGOAS, 2015).

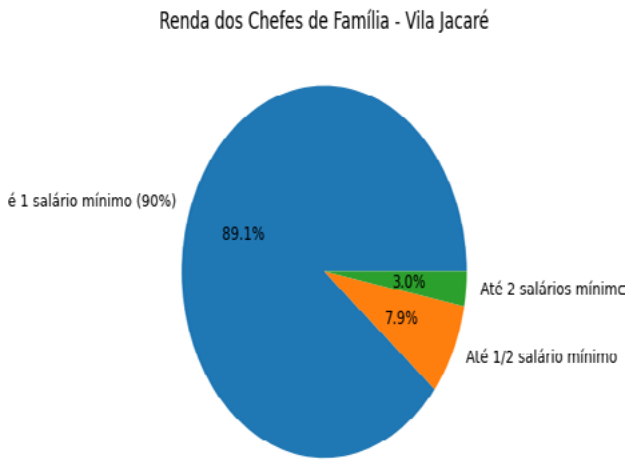
O Governo de Alagoas entregou a obra considerada uma das mais importantes da gestão estadual, ligando Maceió ao litoral sul (ESTRADAS, 2012). Segundo Panrotas após a entrega, a duplicação foi destacada como fundamental para o turismo e economia regional (2012).

Segundo o portal Tudo na Hora, Entregue em setembro de 2012, a duplicação da AL-101 Sul, entre Maceió e Barra de São Miguel, desponta como uma obra que movimenta a economia em um dos principais polos turísticos de Alagoas. Além de desafogar o trânsito para milhares de condutores que se deslocam para o litoral todos os meses, a nova rodovia impulsiona o crescimento da construção civil e atrai cada vez mais novos empreendimentos na região (2012).

A comunidade quando chamada por Vila Jacaré localizava-se às margens da referida rodovia, e dispunha de níveis de renda na maioria das vezes inferior a um salário mínimo, que em 2011 correspondia a R$ 545,00 reais, acarretando inúmeras dificuldades para os chefes de famílias da referida comunidade. Conforme gráfico 1.

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

Gráfico 1: Renda média por família

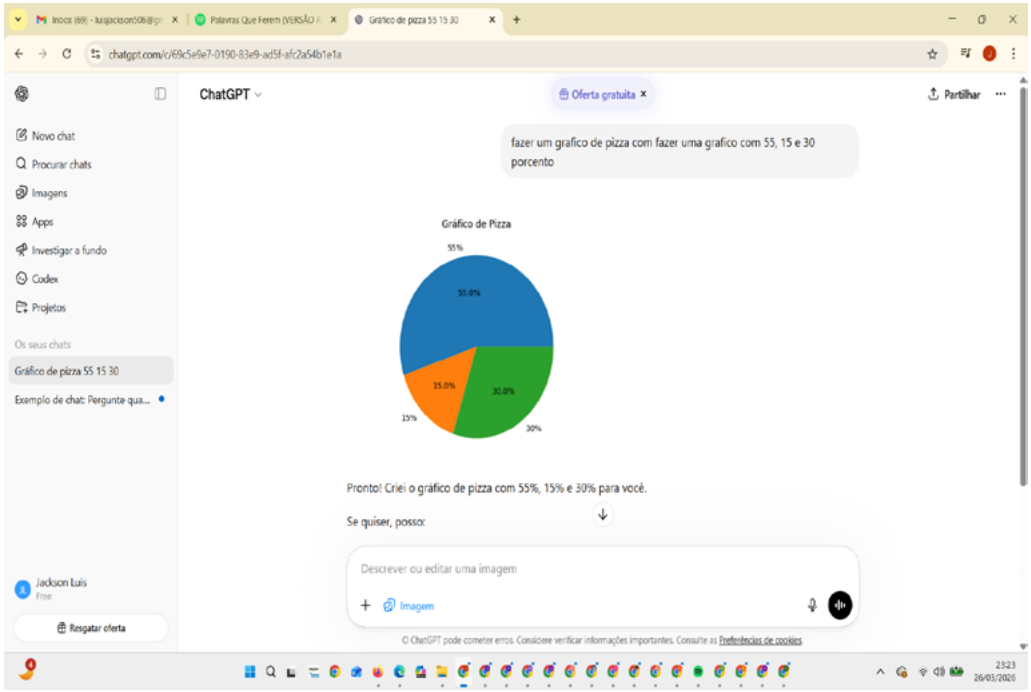


Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Dessa forma, 89,1% dos chefes de famílias entrevistados da Vila Jacaré, no total de 40 entrevistados, ganhavam até um salário mínimo; 7,9% sobrevivem com até 1/2 salário, no total de 3 entrevistados e; 3% vivem com até dois salários mínimos, correspondente a um entrevistado. O nível salarial dos entrevistados denotam sérios problemas econômicos refletindo na sobrevivência dos mesmos, uma vez que, não conseguem suprir as necessidades essenciais como alimentação, e demais demandas.

Esse quadro evidencia uma significativa vulnerabilidade socioeconômica, refletindo limitações no acesso a bens e serviços essenciais. Conforme destaca Milton Santos, a desigualdade no acesso à renda e aos recursos urbanos está diretamente relacionada à produção de um espaço geográfico excludente, no qual parcelas da população permanecem à margem das condições dignas de vida (Santos, 2008). Nessa perspectiva, a baixa renda compromete a capacidade de reprodução social dessas famílias, dificultando o atendimento de necessidades básicas, como alimentação, moradia adequada e acesso a serviços públicos. Destacado no gráfico 2.

Gráfico 2: Número de pessoa por família



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

De acordo com os dados das entrevistas, 15% das famílias, de um total de 40, são compostas por até três pessoas. 30% variam entre 4 a 6 pessoas por residência e, 55% variam entre 7 a 11 pessoas por residência.

Esses números indicam a predominância de famílias numerosas, o que, associado à baixa renda, intensifica as condições de precariedade. Segundo Henri Lefebvre (2001), o espaço urbano reflete as relações sociais de produção, sendo marcado por desigualdades que se materializam nas condições de habitação e na organização familiar. Além disso, Haesbaert (2014) ressalta que populações em situação de vulnerabilidade frequentemente vivenciam múltiplas territorialidades precárias, nas quais a superlotação domiciliar e a limitação de recursos agravam os processos de exclusão socioespacial.

Nesse contexto, a combinação entre baixa renda e elevada densidade domiciliar evidencia um quadro de vulnerabilidade estrutural, no qual as famílias enfrentam dificuldades para garantir condições mínimas de bem-estar, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades e à promoção da justiça socioespacial.

A supracitada comunidade dispunha de infraestrutura precária, composta por casas de autoconstrução que se revelavam como alternativa de moradia por parte daqueles que não têm acesso às políticas de habitação, sem acesso a esgotamento sanitário e demais serviços mínimos à sobrevivência digna dos mesmos, como pode ser observada nas figuras 2 e 3.

Figuras 2: Imagens da área de estudo



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

Figuras 3: Dentro da Comunidade Casas e Banheiro de uma das famílias da comunidade



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

De acordo com as figuras 2 e 3, destaca-se a existência de sub-moradias, notadamente a deficiente infraestrutura básica, não dispondo de saneamento básico, inclusive, presença de esgotos a céu aberto, lixo, e a inexistência de banheiros apropriados. Segundo entrevista com o ex-líder Josiel, sobre as condições de moradia: "O que pesa é a questão das moradias, a localidade é boa, mas não há saneamento básico, o esgoto corre a céu aberto, não há banheiro nas residências. Aqui as condições não são muito boas, pois quando chove, a água vem bater na porta de entrada e, com ela, o lixo que é jogado na frente das residências".

Santos (2004) conceitua como sub-moradias os domicílios erguidos segundo o processo de autoconstrução, utilizando-se de todo tipo de material, inclusive, madeiras, plásticos e papelão, não propiciando aos seus moradores um espaço de habitabilidade adequada; e que, na maioria das vezes, ocupam glebas urbanas com possibilidades de riscos para o domicílio e, consequentemente, para seus moradores.

Nas entrevistas com os moradores, percebeu-se que a moradia representa uma forma de inclusão social, na qual a conquista da moradia digna seria a realização de um sonho, o caminho inicial para se sentirem realmente cidadãos. Dessa maneira, compreendeu-se que a inclusão torna-se viável somente quando, através da participação em ações coletivas, os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem - além de emprego e renda - acesso à moradia digna e serviços sociais, como educação e saúde.

Enquanto a obra de duplicação Rodovia AL 101 Sul estava sendo realizada, a população aguardava as ações do poder público no tocante à moradia, a qual se sentia totalmente excluída do processo, em algo que iria intervir diretamente na vida destes sujeitos. Após a manifestação da população da comunidade, foram iniciados os diálogos entre representantes do governo e os moradores, para a assinatura de um Termo de Compromisso, no qual o governo garantia à construção de um Residencial, para o assentamento das famílias retiradas da então Vila Jacaré. Daí iniciou-se os processos de desterritorialização e reterritorialização.

O residencial Recanto da Ilha foi construído numa área próxima à Laguna Manguaba, mas sem playground, praças, centro de atividades múltiplas, área de lazer, ciclovia e espaço para guardar canoas. As casas possuem dois quartos, banheiro, sala, cozinha e área de serviço. Representando, assim, o processo de reterritorialização.

Foram reterritorializadas 214 famílias cadastradas pela Secretaria de Estado da Infraestrutura - SEINFRA, as quais seriam assentadas no Residencial Recanto da Ilha. No que se referem processos de desterritorialização e reterritorialização, estes são entendidos como respectivamente:

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

> A perda do território apropriado e vivido em razão de diferentes processos derivados de contradições capazes de desfazerem o território, e a criação de novos territórios, seja através da reconstrução parcial, in situ, de velhos territórios, seja por meio da recriação parcial, em outros lugares, de um novo território que contém, entretanto, parcela das características do velho território (Corrêa, 1996, p. 128).

Os moradores da comunidade ficaram bastante receosos quanto à desterritorialização, pois a princípio o poder público disponibilizou um terreno num lugar distante do qual residiam, dificultando a mobilidade dos moradores que exercerem seu trabalho nas proximidades, especialmente, aqueles que realizam a pesca. Segundo o morador da comunidade, José: "É fundamental viver aqui, é de onde tiramos o nosso sustento, tenho cinco filhos, ao todo moram sete pessoas em minha casa, queremos sair, sim daqui, mas para um lugar onde possamos nos sustentar, pois sempre ocorre acidente aqui na comunidade, terminando em morte".

A fala do entrevistado denota fortemente as questões econômicas, pois a renda de grande parte dos moradores está diretamente e indiretamente ligada ao turismo local, à pesca na Laguna Manguaba e, ao comércio de frutas tropicais que é realizado às margens da rodovia AL 101 Sul.

Algumas pessoas da comunidade Vila Jacaré demonstravam forte resistência para sair, por terem forte identificação, sentimento de pertencimento com o lugar, conforme salienta a moradora Rosete (2011) "nasci aqui, meus pais moraram aqui, gosto desse lugar". Sendo assim, ter moradia que dispunha de condições mínimas seria fundamental para àqueles que copunham à Vila Jacaré. O que implicava era se o governo, realmente, cumpriria com o que estava disposto no Termo de Compromisso, isto é, à construção de 220 casas e o remanejamento das 214 famílias.

Neste contexto, a população atingida se dividia, algumas pessoas que deveriam sair não estavam satisfeitas com o modo como se encaminharam às discussões em torno da remoção dos mesmos, como bem demonstra a entrevista com a dona Cristina em 2011: "Não acredito na construção das casas, pois já foram várias promessas e, nunca nenhuma foi realizada, estamos jogados à própria sorte, para ir ao posto (saúde) tem que madrugar. No início queriam nos colocar para lugares distantes, depois de um vai e vem, conseguimos permanecer aqui, a maioria da população, sobrevive da lagoa. Só acredito vendo, sou vou acreditar que as casas vão ser construídas, quando vê-las construídas"

Por outro lado, a desterritorialização promovida pela construção duplicação da rodovia AL 101 Sul foi vista como algo positivo por alguns moradores da Comunidade, de maneira especial, ao associarem a oportunidade de conseguir uma moradia digna. "A desconfiança em relação a agentes externos, especialmente representantes institucionais, é uma resposta recorrente em comunidades marcadas por experiências anteriores de remoção e vulnerabilidade social" (Silva, 2025, p. 59). É o que pode ser constatado por meio do depoimento de Paulo, ao fazer esta relação: "Já houve muitas promessas, tenho medo das construções não serem realizadas. Só somos vistos em ano eleitoreiro, já assinamos muitos papéis (Termos), agora espero que seja verdade a construção das casas, pois se pudéssemos jamais moraríamos aqui, por ser muito sujo, não ter saneamento básico, não ter policiamento, posto de saúde próximo. Sair daqui é algo sem condições, pois quando não há o que comer, vai-se para a lagoa e, se traz o alimento, esperamos que dê tudo certo".

Foram entrevistadas 10 famílias, das 110 famílias que foram desterritorializadas. A população remanejada que se encontrava no aluguel social, almejando a reterritorialização definitiva, não estava satisfeita como se encaminharam às discussões em torno da construção do Residencial, como bem demonstra a entrevista com seu Márcio: "Caso o governo não faça valer o Termo de Compromisso a comunidade vai invadir o terreno prometido. Só assim, vamos ter voz e vez novamente, estamos esquecidos de novo, o governo só nos fez sair de nossas casas, e como tudo vem acontecendo as casas não vão sair"

Outra expectativa dos moradores seria à construção de uma cooperativa de artesanato, a qual possibilitaria oportunidade para toda à comunidade, tais como à profissionalização, sendo vista como outra possibilidade de renda para os moradores.

No ano 2014 foi concluída a construção do Residencial Recanto da Ilha, conforme o local para onde foi reterritorializada a comunidade. No referido residencial vivem atualmente 220 famílias, a maioria da antiga comunidade Vila Jacaré. Em entrevista com a Dona Rosete no ano de 2017, uma das primeiras moradoras a serem desterritorializadas da comunidade Vila do Jacaré e reterritorializada no Residencial Recanto da Ilha,

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

afirmou que "a construção da duplicação da AL 101 lhe deu a possibilidade de ter uma casa num lugar seguro", apontando satisfação com a nova moradia, e infraestrutura básica.

No entanto, a referida moradora apontou críticas relacionadas ao pagamento das casas, a escritura e o registro dos imóveis, uma vez que, as famílias territorializadas fazem parte do projeto Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal. E não teria como pagar o valor, que ainda seria estipulado pelos órgãos competentes, tendo em vista, que é mãe de 8 filhos, na qual a sua única fonte de renda advém da venda de frutas tropicais às margens da Rodovia AL 101 Sul. "Processos de desterritorialização associados a políticas públicas de reassentamento podem gerar rupturas nos vínculos sociais e intensificar sentimentos de insegurança e não pertencimento nos novos territórios" (SOUZA, 2025, p. 142).

No ano de 2025 dona Rosete foi procurada, e não encontrada, antigamente ela vendia frutas às margens da Rodovia, o senhor José faleceu e o antigo líder comunitário lá não mais se encontrava.

Em 2025 o governo estadual apontou novos projetos complementares, como triplicação de trechos da AL-101 Sul, mostrando continuidade da política de infraestrutura. "O projeto prevê a triplicação do trecho entre Marechal Deodoro e Barra de São Miguel" (GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS, 2025).

Ao questionar outros moradores sobre o atual Recanto da Ilha, a maioria não quis responder, uma das 20 pessoas que foram abordadas na entrada da comunidade, território que não pode ser entrado, uma vez que eram novos sujeitos que não reconheciam os pesquisadores, respondeu, e não quis se identificar achava que os pesquisadores eram representantes do governo que fosse algo ruim responder algumas questões como: A senhora sabe dizer qual o valor das parcelas dos imóveis das famílias atendidas pelo projeto Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal da antiga Vila Jacaré?. "Não sei, pois muitos moradores venderam suas casas e foram embora, devido à violência gerada pelo poder público e pela comunidade que por mais que tenham ganhado uma casa não tem segurança e muita desigualdade". "A ausência efetiva do Estado em territórios populares, mesmo após intervenções urbanísticas, contribui para a consolidação de dinâmicas de violência e desproteção social" (CALDEIRA, 2024, p. 203).

"Programas habitacionais no Brasil, embora ampliem o acesso à moradia, frequentemente produzem novas formas de segregação socioespacial e precarização das condições de vida, sobretudo quando desarticulados de políticas de segurança e infraestrutura urbana" (ROLNIK, 2024, p. 87).

O relato da moradora evidencia não apenas a precariedade das condições de vida no novo território, mas também a ruptura de vínculos sociais e o aumento da insegurança. Os processos de reassentamento frequentemente intensificam o sentimento de não pertencimento. Além disso, políticas habitacionais como o Minha Casa Minha Vida podem reproduzir desigualdades socioespaciais quando não articuladas a outras políticas públicas. Nesse contexto, a desconfiança dos moradores em relação aos pesquisadores também pode ser compreendida como reflexo de experiências anteriores com o poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da comunidade Vila Jacaré evidencia que sua formação esteve diretamente associada à ausência histórica de políticas públicas eficazes, o que levou famílias em situação de vulnerabilidade a ocuparem áreas de risco às margens da rodovia AL-101 Sul, em condições habitacionais extremamente precárias. Nesse contexto, o processo de desterritorialização e posterior reterritorialização no Residencial Recanto da Ilha representou uma intervenção significativa do poder público, promovendo melhorias nas condições de moradia e infraestrutura.

As entrevistas realizadas indicam que o desejo por uma habitação digna antecede a própria obra de duplicação da rodovia, revelando que as lutas sociais da comunidade já estavam em curso antes da ação estatal. No entanto, tais demandas só foram efetivamente atendidas quando passaram a convergir com interesses institucionais vinculados à implementação da infraestrutura viária, evidenciando uma lógica de atuação pública ainda condicionada a projetos estruturantes, e não necessariamente às demandas sociais em si.

Embora a construção do residencial, concluída em 2014, tenha representado um avanço no acesso à moradia formal, o processo de reterritorialização não se deu de forma plena. Promessas relacionadas à geração

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

de renda, como a criação de cooperativas e infraestrutura de apoio às atividades produtivas locais, não foram concretizadas, gerando frustração entre os moradores e limitando a autonomia econômica da comunidade. Soma-se a isso a insegurança quanto à regularização fundiária e à capacidade de pagamento das unidades habitacionais, o que revela a persistência de vulnerabilidades, ainda que em novas bases territoriais.

Os dados mais recentes indicam, ainda, uma possível descontinuidade dos vínculos comunitários originais, sugerindo processos de mobilidade ou substituição populacional, o que reforça a complexidade dos efeitos da reterritorialização ao longo do tempo.

Diante disso, esta pesquisa contribui para o avanço do debate sobre políticas habitacionais ao evidenciar que intervenções pautadas exclusivamente na provisão física da moradia são insuficientes para garantir a permanência e a qualidade de vida das populações reassentadas. Torna-se fundamental a formulação de políticas públicas integradas, que articulem habitação, geração de renda, regularização fundiária e fortalecimento dos vínculos sociais e territoriais. Além disso, o estudo aponta a necessidade de monitoramento contínuo dessas comunidades e de novas pesquisas que acompanhem os desdobramentos dos processos de reterritorialização a médio e longo prazo, de modo a subsidiar práticas mais justas, inclusivas e sustentáveis no planejamento urbano.

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

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas.** São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

AGÊNCIA ALAGOAS. **Duplicação da AL-101 Sul é discutida pelo Conselho de Proteção Ambiental.** 2012. Disponível em: https://nossosparques.org/es/noticia/117013

ALAGOAS 24 HORAS. **Duplicação da AL-101 Sul movimenta economia e valoriza região.** 2013. Recuperado de https://www.alagoas24horas.com.br/448342/duplicacao-al-101-sul-movimenta-economia-e-valoriza-regiao/.

AQUI ACONTECE. **O Governo de Alagoas entrega duplicação da AL-101 Sul.** Recuperado de https://aquiacontece.com.br/governo-de-alagoas-entrega-duplicacao-da-al101-sul/. 2012.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros revisitada: crime, segregação e cidadania**. São Paulo: Edusp. 2024.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur. 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed. 2007.

DRAGUTINOVIC, A., & Kost, S. (**Dis-)continuation of territoriality: A framework for analysis of the role of social practices in the (re-)production of space.** Land, 14(2), 2025. p. 229. https://doi.org/10.3390/land14020229.

DELEUZE, G., & Guattari, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34. 1995.

ESTRADAS. **O Governo de Alagoas entrega duplicação da AL-101 Sul**. 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. **Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos Instituto do Meio Ambiente.** 2015. p.510.

_____. Obras da AL-101. 2025. **O Norte ganha impulso.**

_____. **Governo anuncia obra de triplicação da rodovia AL-101 Sul.** 2025. Recuperado dehttps://alagoas.al.gov.br/noticia/governo-de-alagoas-anuncia-obra-de-triplicacao-da-rodovia-al-101-sul.

_____.(Secom/AL).**Governadoranunciaobradetriplicaçãodarodovia AL-101.**2025.Sulapartirde2026.Disponívelem: https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/governador-anuncia-obra-de-triplicacao-rodovia-al-101-sul-a-partir-de-2026/.

_____. Agência Alagoas. **Governo de Alagoas anuncia triplicação da AL-101. 2025.** Sul com obras previstas para 2026. Disponível em: https://www.gazetanordestina.com.br/2025/11/16/governo-de-alagoas-anuncia-triplicacao-da-al-101-sul-com-obras-previstas-para-2026/.

_____. **O Governo de Alagoas entrega duplicação da AL-101 Sul. 2012.** Disponível em: https://estradas.com.br/governo-de-alagoas-entrega-duplicacao-da-al-101-sul/.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade.** Bertrand Brasil. 2004.

_____. **Da desterritorialização à multiterritorialidade.** In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo. Anais. São Paulo: USP. 2005.

_____. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" multiterritorialidade**. (9ª ed.). Bertrand Brasil. 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade** (5ª ed.). Centauro. 2001.

LYTHGOE, G. **Re-imagining the concept of territory. In The rebirth of territory.** Cambridge University Press. 2024. https://doi.org/10.1017/9781009377874.006

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividad**e. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** https://sdgs.un.org/2030agenda Panrotas. 2012/ 2015. A rodovia AL 101 no Sul de Alagoas ganha duplicação. Disponível em: Link.

PREFEITURA DE MARECHAL DEODORO. **AL-101 Sul: Fundações da ponte Divaldo Suruagy e do novo viaduto do Francês estão em ritmo acelerado.** Recuperado. 2010. de https://marechaldeodoro.al.gov.br/2010/11/al-101-sul-fundacoes-da-ponte-divaldo-suruagy-e-do-novo-viaduto-do-frances-estao-em-ritmo-acelerado/

_____. **A duplicação da AL-101 Sul será ampliada até São Miguel dos Campos**. 2012. Recuperado de https://marechaldeodoro.al.gov.br/2012/01/duplicacao-da-al-101-sul-rodovia-que-corta-marechal-deodoro-sera-ampliada-ate-sao-miguel-dos-campos/

RAFFESTIN, C. **Pour une géographie du pouvoir.** Litec. 1980.

RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT JOURNAL. **Impactos da duplicação da AL-101 Sul no desenvolvimento regional.** 2021. Recuperado de https://journalppc.com/RPPC/article/view/2699.

ROLNIK, R. **Urbanização, habitação e desigualdades no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Boitempo. 2024.

SAHI, N. **Reterritorialization.** In M. Jaidka, T. Dhar & N. Vashisht (Eds.), Encyclopedic dictionary of diasporic Indian English writing. Springer. 2025.

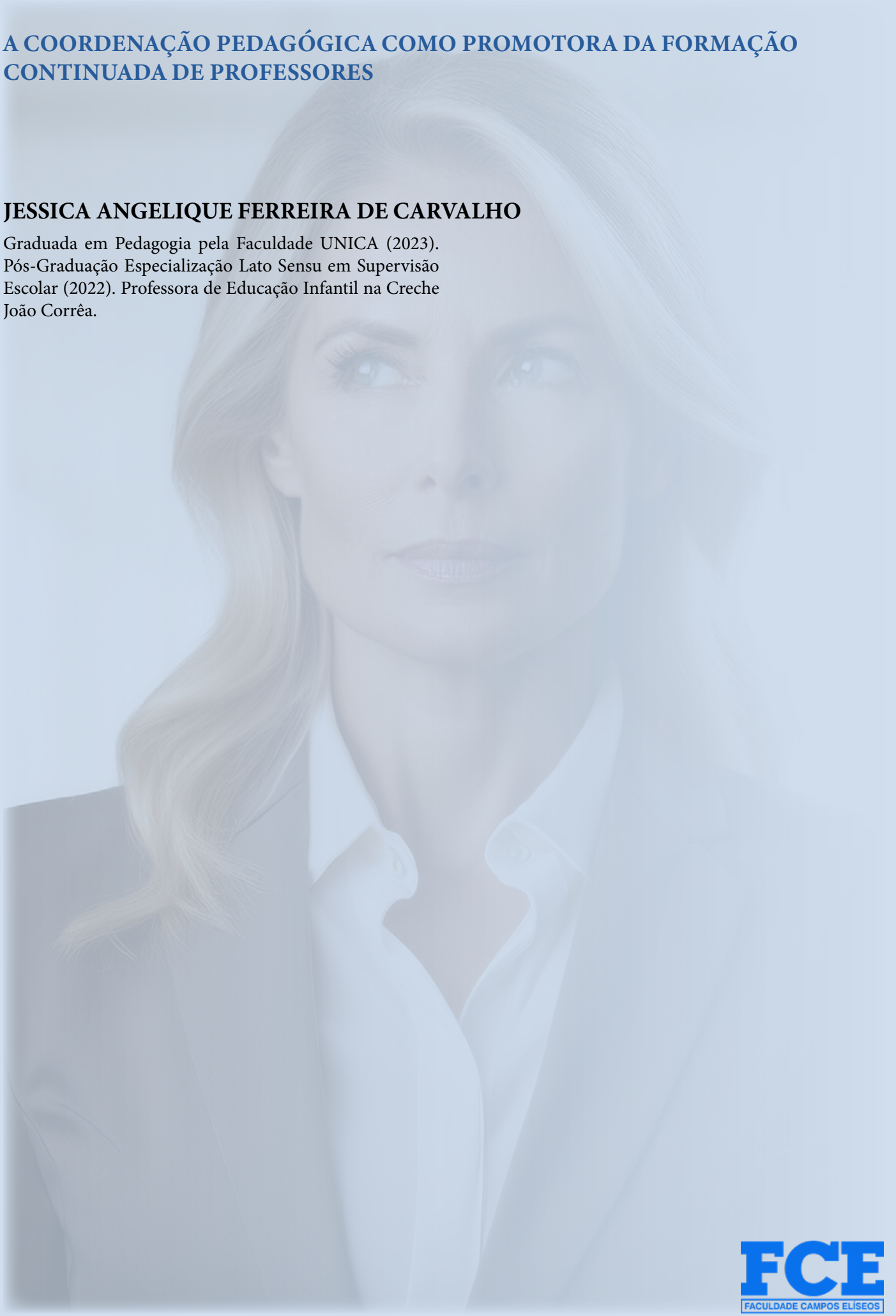
SANTOS, M. F. P. dos. **Para onde sopram os ventos: políticas públicas de turismo no Grande Pirambu/Fortaleza/CE.** Natal Rio, Grande do Norte. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004.

SANTOS, M. O território: globalização e fragmentação. Hucitec. 2004.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4ª ed. Editora da Universidade de São Paulo.

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

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



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.

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 atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores, destacando suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação das práticas educativas. Busca-se compreender de que maneira a coordenação pedagógica pode organizar ações formativas capazes de promover a reflexão sobre a prática, estimular a aprendizagem colaborativa e fortalecer a construção coletiva do conhecimento no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (1995), Libâneo (2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Pimenta (2012), Placco e Almeida (2015) e outros autores que discutem formação docente, desenvolvimento profissional e gestão pedagógica. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao tema, possibilitando uma compreensão aprofundada das relações entre coordenação pedagógica e formação continuada. Os resultados evidenciam que a coordenação pedagógica constitui um importante espaço de formação em serviço, promovendo momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, troca de experiências e reflexão crítica sobre as práticas educativas. Verificou-se que o coordenador pedagógico desempenha papel de mediador dos processos formativos, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada na aprendizagem permanente, na colaboração profissional e na busca constante pela melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação Continuada; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; Gestão Pedagógica; Educação.

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

INTRODUÇÃO

As transformações que caracterizam a sociedade contemporânea têm provocado mudanças significativas nos sistemas educacionais e nas práticas desenvolvidas no contexto escolar. O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação, as novas formas de comunicação, as mudanças nas relações sociais e a crescente complexidade dos processos educativos exigem dos profissionais da educação constante atualização e aperfeiçoamento. Nesse cenário, a formação continuada dos professores assume papel central na construção de práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios e às demandas da educação contemporânea.

A docência é uma profissão que exige aprendizagem permanente. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, o trabalho do professor está diretamente relacionado às transformações culturais, sociais e humanas que ocorrem ao longo do tempo. Novas metodologias, políticas educacionais, recursos tecnológicos e demandas sociais surgem continuamente, exigindo dos educadores capacidade de adaptação, reflexão crítica e desenvolvimento profissional constante.

Tradicionalmente, a formação docente foi associada à formação inicial realizada nos cursos de licenciatura. Entretanto, os estudos contemporâneos sobre desenvolvimento profissional evidenciam que a aprendizagem dos professores não se encerra com a conclusão da graduação. Ao contrário, constitui um processo contínuo que acompanha toda a trajetória profissional, sendo construído por meio da experiência, da reflexão sobre a prática, da interação com outros profissionais e da participação em processos formativos permanentes.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve estar centrada na valorização da prática profissional e na construção coletiva dos saberes docentes. Para o autor, os processos formativos mais significativos são aqueles que possibilitam aos professores refletir sobre suas experiências, compartilhar conhecimentos e construir novas formas de compreender e transformar a realidade educativa. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de formação baseados apenas na transmissão de conteúdos e valoriza a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume papel fundamental. Tradicionalmente associada à organização curricular e ao acompanhamento das atividades pedagógicas, essa função passou a incorporar uma dimensão formativa cada vez mais relevante. Atualmente, o coordenador pedagógico é reconhecido como articulador dos processos educativos, mediador das relações pedagógicas e promotor do desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Placco e Almeida (2015), a coordenação pedagógica constitui um espaço privilegiado para a construção da formação continuada no interior da escola. Por meio da organização de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação das práticas educativas, acompanhamento docente e momentos de planejamento coletivo, o coordenador cria condições para que os professores reflitam sobre suas ações, compartilhem experiências e desenvolvam novos conhecimentos.

A importância da coordenação pedagógica torna-se ainda mais evidente diante das exigências impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação das políticas de inclusão escolar, o fortalecimento da educação integral e a incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos demandam constante atualização dos profissionais da educação. Nesse cenário, a coordenação pedagógica atua como elemento articulador entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Freire (1996) destaca que ensinar exige pesquisa, curiosidade, reflexão e disposição permanente para aprender. Para o autor, o educador deve assumir postura investigativa diante de sua prática, compreendendo que a formação profissional é um processo contínuo de construção do conhecimento. Essa concepção reforça a importância dos espaços de formação promovidos pela coordenação pedagógica, que favorecem o desenvolvimento de práticas reflexivas e o fortalecimento da autonomia docente.

Além disso, a formação continuada realizada no contexto escolar apresenta vantagens significativas em relação a modelos externos de capacitação. Quando os processos formativos estão relacionados aos desafios concretos enfrentados pelos professores, tornam-se mais relevantes e produzem impactos mais efetivos sobre a prática pedagógica. A escola transforma-se, assim, em um espaço de aprendizagem profissional permanente, onde teoria e prática dialogam continuamente.

Entretanto, apesar de sua importância, a coordenação pedagógica enfrenta diversos desafios. Em muitas instituições, os coordenadores acumulam funções administrativas e burocráticas que limitam sua atuação formativa. A falta de tempo para estudos, as dificuldades estruturais, a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho também podem comprometer a efetividade das ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura colaborativa nas escolas. A formação continuada torna-se mais significativa quando os professores participam ativamente dos processos de aprendizagem, compartilham experiências e constroem coletivamente soluções para os desafios educacionais. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce papel fundamental na promoção do diálogo, da cooperação e da reflexão crítica sobre a prática.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender o papel da coordenação pedagógica na promoção da formação continuada de professores e refletir sobre suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação.

Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: como a coordenação pedagógica contribui para a promoção da formação continuada dos professores e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente no contexto escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar a atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores. Como objetivos específicos, busca-se compreender as funções da coordenação pedagógica, identificar suas contribuições para os processos formativos desenvolvidos na escola e refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à promoção do desenvolvimento profissional docente.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de práticas formativas mais efetivas, colaborativas e comprometidas com a qualidade da educação.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA FUNÇÃO FORMATIVA

Para Libâneo (2013), a coordenação pedagógica ocupa posição estratégica no contexto escolar, atuando como elo entre a gestão educacional, o currículo, os professores e os processos de aprendizagem dos estudantes. Sua função ultrapassa aspectos meramente administrativos, assumindo papel essencial na promoção da formação continuada dos docentes e no fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Ao longo da história da educação brasileira, a função da coordenação pedagógica passou por significativas transformações. Inicialmente associada à supervisão e ao controle do trabalho docente, essa atuação evoluiu para uma perspectiva mais democrática e colaborativa, centrada na formação dos professores e na construção coletiva do conhecimento. Atualmente, o coordenador pedagógico é reconhecido como um profissional que contribui para a organização dos processos educativos e para o desenvolvimento profissional da equipe docente. Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica possui como uma de suas principais atribuições o acompanhamento das práticas pedagógicas, promovendo ações que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa atuação envolve o planejamento de atividades formativas, a organização de reuniões pedagógicas, o acompanhamento dos resultados educacionais e o apoio aos professores em suas necessidades profissionais.

A função formativa da coordenação pedagógica está diretamente relacionada à construção de espaços de reflexão sobre a prática docente. O cotidiano escolar apresenta inúmeros desafios que exigem dos professores constante análise de suas ações e busca por novas estratégias de ensino. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como mediador dos processos reflexivos, incentivando a investigação da prática e a construção coletiva de soluções para os problemas educacionais (LIBÂNEO, 2013).

A formação continuada promovida pela coordenação pedagógica não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos. Trata-se de um processo que valoriza a experiência profissional dos docentes, reconhecendo que os saberes construídos no exercício da profissão constituem importantes fontes de aprendizagem. Dessa forma, os encontros formativos tornam-se espaços de diálogo, troca de experiências e produção coletiva de conhecimento (LIBÂNEO, 2013).

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

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do trabalho colaborativo. A coordenação pedagógica favorece a criação de ambientes nos quais os professores podem compartilhar experiências, discutir desafios comuns e construir estratégias pedagógicas de forma conjunta. Essa colaboração contribui para o desenvolvimento profissional e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Além disso, o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental na implementação das políticas educacionais e das propostas curriculares. A introdução de novos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige processos de estudo e compreensão que possibilitem aos professores adequar suas práticas às novas orientações educacionais. Nesse sentido, a coordenação pedagógica atua como facilitadora dos processos de mudança e inovação. Dessa forma, a função formativa da coordenação pedagógica constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional que acompanha toda a trajetória docente. Diferentemente da formação inicial, que fornece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para o ingresso na carreira, a formação continuada busca promover o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos, habilidades e competências exigidos pela prática educativa.

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve estar relacionada aos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional. Os processos formativos tornam-se mais significativos quando dialogam com as necessidades concretas da prática docente e contribuem para a resolução dos desafios presentes no ambiente escolar.

A escola constitui um dos espaços mais importantes para a realização da formação continuada. Quando os processos formativos ocorrem no próprio contexto de atuação dos professores, tornam-se mais próximos da realidade vivenciada pelos educadores e apresentam maiores possibilidades de produzir mudanças efetivas nas práticas pedagógicas (IMBERNÓN, 2011).

Nesse cenário, a formação em serviço ganha destaque como estratégia capaz de articular teoria e prática. Ao refletirem sobre situações concretas de ensino e aprendizagem, os professores ampliam sua compreensão acerca dos processos educativos e desenvolvem competências necessárias para enfrentar os desafios da profissão (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, as experiências profissionais e as interações estabelecidas com outros educadores. Essa compreensão reforça a importância dos espaços coletivos de formação e evidencia o papel da coordenação pedagógica na promoção dessas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de atualização diante das mudanças educacionais. A evolução das tecnologias digitais, as novas metodologias de ensino, as demandas relacionadas à educação inclusiva e as transformações curriculares exigem que os professores estejam em constante processo de aprendizagem. A formação continuada permite que os educadores acompanhem essas mudanças e desenvolvam competências compatíveis com as exigências da educação contemporânea (TARDIF, 2014).

Além de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e pedagógicos, a formação continuada favorece a construção da identidade profissional dos professores. Ao participarem de processos formativos, os educadores fortalecem sua autonomia, ampliam sua capacidade de reflexão e reafirmam seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes (TARDIF, 2014).

A formação continuada também desempenha papel importante na valorização profissional. Quando a escola investe na aprendizagem dos professores, demonstra reconhecimento da importância de seu trabalho e contribui para o fortalecimento da motivação e do engajamento docente (TARDIF, 2014).

Portanto, a formação continuada deve ser compreendida como um processo essencial para a melhoria da qualidade da educação, sendo a coordenação pedagógica uma das principais responsáveis por sua promoção no contexto escolar.

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

ESTRATÉGIAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A atuação da coordenação pedagógica na promoção da formação continuada concretiza-se por meio de diferentes estratégias que buscam favorecer a aprendizagem profissional dos professores. Essas ações devem estar alinhadas às necessidades da equipe docente e aos objetivos educacionais da instituição (PIMENTA, 2012).

Entre as principais estratégias utilizadas destaca-se a realização de reuniões pedagógicas. Esses encontros constituem importantes espaços de estudo, reflexão e planejamento coletivo, permitindo que os professores discutam práticas educativas, compartilhem experiências e construam soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar (PIMENTA, 2012).

Os grupos de estudo também representam uma importante ferramenta de formação continuada. Por meio da leitura e discussão de textos acadêmicos, documentos curriculares e pesquisas educacionais, os professores ampliam seus conhecimentos e fortalecem sua capacidade de análise crítica sobre a prática pedagógica (PIMENTA, 2012).

Outra estratégia relevante consiste na observação e acompanhamento das práticas docentes. Quando realizada de forma colaborativa e formativa, essa ação permite identificar potencialidades, dificuldades e oportunidades de desenvolvimento profissional. O objetivo não é fiscalizar o trabalho dos professores, mas oferecer apoio e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas (PIMENTA, 2012).

As oficinas pedagógicas constituem outra possibilidade de formação. Essas atividades possibilitam a experimentação de metodologias, recursos didáticos e estratégias de ensino que podem ser incorporadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, favorecem a aprendizagem prática e estimulam a inovação pedagógica. O planejamento coletivo também se destaca como importante instrumento de desenvolvimento profissional. Ao planejar conjuntamente, os professores compartilham conhecimentos, articulam objetivos educacionais e fortalecem a integração das ações pedagógicas desenvolvidas na escola (PIMENTA, 2012).

O uso das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades de formação continuada. Plataformas virtuais, cursos on-line, seminários digitais e comunidades de aprendizagem permitem que os professores tenham acesso a diferentes fontes de conhecimento e participem de redes colaborativas de formação. Dessa forma, as estratégias promovidas pela coordenação pedagógica contribuem para transformar a escola em um ambiente de aprendizagem permanente, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores e fortalecendo a qualidade das práticas educativas (PIMENTA, 2012).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação, sua efetivação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Compreender essas dificuldades é fundamental para fortalecer as ações formativas desenvolvidas pela coordenação pedagógica e ampliar suas contribuições para o aperfeiçoamento das práticas educativas (NÓVOA, 1995).

Um dos principais desafios refere-se à falta de tempo destinado à formação. A rotina escolar é marcada por múltiplas demandas relacionadas ao planejamento, à avaliação, ao atendimento aos estudantes e às atividades administrativas. Muitas vezes, os professores encontram dificuldades para participar de momentos de estudo e reflexão devido à intensa carga de trabalho que assumem no cotidiano profissional (NÓVOA, 1995).

Além disso, a própria coordenação pedagógica frequentemente enfrenta sobrecarga de funções. Em diversas instituições de ensino, o coordenador pedagógico acumula responsabilidades administrativas, burocráticas e organizacionais que reduzem o tempo disponível para a realização de ações voltadas à formação continuada dos professores. Essa realidade pode comprometer a qualidade e a frequência dos processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar (NÓVOA, 1995).

Outro desafio importante refere-se à resistência às mudanças. A introdução de novas metodologias, tecnologias educacionais e propostas pedagógicas nem sempre é recebida de forma positiva por todos os profissionais. Em alguns

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

casos, a insegurança diante do novo ou o apego a práticas tradicionalmente utilizadas podem dificultar a participação dos professores nos processos de inovação educacional (NÓVOA, 1995).

As limitações estruturais também representam obstáculos significativos. A ausência de espaços adequados para reuniões, a escassez de materiais pedagógicos e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais podem comprometer a realização de atividades formativas e restringir as possibilidades de aprendizagem profissional (NÓVOA, 1995).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de formações contextualizadas. Muitas ações formativas apresentam caráter excessivamente teórico e pouco relacionado às necessidades reais dos professores. Quando os conteúdos abordados não dialogam com os desafios vivenciados no cotidiano escolar, a formação tende a perder significado e apresentar menor impacto sobre as práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2011), os processos de formação continuada devem estar vinculados às experiências concretas dos docentes e às demandas específicas de cada contexto educativo. A aprendizagem profissional torna-se mais significativa quando os professores conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos estudados e os problemas enfrentados em sua prática cotidiana.

Apesar desses desafios, a escola também oferece inúmeras possibilidades para a promoção da formação continuada. Uma das principais potencialidades encontra-se na valorização da aprendizagem colaborativa. O compartilhamento de experiências entre os professores favorece a construção coletiva do conhecimento e amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995).

As comunidades de aprendizagem representam outra importante possibilidade. Esses espaços permitem que os educadores desenvolvam projetos conjuntos, discutam questões pedagógicas e construam soluções coletivas para os desafios educacionais. A aprendizagem deixa de ser um processo individual e passa a ocorrer de forma colaborativa e participativa NÓVOA, 1995).

O uso das tecnologias digitais também amplia significativamente as possibilidades de formação. Cursos on-line, seminários virtuais, plataformas educacionais e redes de compartilhamento de experiências permitem que os professores tenham acesso a diferentes fontes de conhecimento e participem de processos formativos mais flexíveis e diversificados (NÓVOA, 1995).

A valorização da pesquisa sobre a própria prática constitui outra estratégia relevante. Quando os professores assumem postura investigativa diante de seu trabalho, desenvolvem maior autonomia profissional e ampliam sua capacidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a coordenação pedagógica pode incentivar a produção de relatos de experiência, projetos de pesquisa e momentos de socialização das práticas desenvolvidas. Outra possibilidade refere-se ao fortalecimento da cultura reflexiva no ambiente escolar. A criação de espaços permanentes para análise das práticas pedagógicas favorece a construção de uma postura profissional mais crítica e comprometida com a melhoria contínua do ensino. Dessa forma, embora existam desafios importantes, as possibilidades oferecidas pela formação continuada no contexto escolar demonstram seu potencial para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 1995).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a atuação da coordenação pedagógica como promotora da formação continuada de professores e compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar, interpretar e discutir conhecimentos produzidos sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita ampliar a compreensão dos fenômenos estudados e construir reflexões fundamentadas em referenciais teóricos consolidados.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à formação continuada, ao desenvolvimento profissional docente e à gestão educa-

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

cional. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma análise aprofundada das relações existentes entre coordenação pedagógica e formação continuada, considerando os significados, experiências e contextos que envolvem esses processos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos, valorizando a interpretação crítica dos fenômenos sociais.

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. Esse processo permitiu identificar contribuições significativas da coordenação pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a coordenação pedagógica desempenha papel essencial na promoção da formação continuada de professores e no fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Em um contexto educacional marcado por constantes transformações e desafios, a construção de espaços permanentes de aprendizagem torna-se indispensável para garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional. Nesse cenário, a coordenação pedagógica assume função estratégica ao promover ações formativas que favorecem a atualização dos conhecimentos docentes e a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais.

A pesquisa demonstrou que o coordenador pedagógico atua como mediador dos processos de aprendizagem profissional, organizando momentos de estudo, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e reflexão crítica sobre as práticas educativas. Essas ações contribuem para fortalecer a autonomia docente, ampliar os conhecimentos profissionais e promover melhorias significativas na qualidade do ensino.

Observou-se também que a formação continuada apresenta melhores resultados quando está vinculada às necessidades concretas dos professores e às demandas do contexto escolar. Processos formativos contextualizados e colaborativos favorecem maior participação dos educadores e ampliam as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Entretanto, o estudo evidenciou desafios relacionados à efetivação da formação continuada nas escolas, incluindo a sobrecarga de trabalho dos professores e coordenadores, a limitação de recursos, as dificuldades estruturais e a necessidade de fortalecimento de uma cultura institucional voltada à aprendizagem permanente.

Conclui-se que investir na coordenação pedagógica significa investir na formação dos professores e, consequentemente, na melhoria da qualidade da educação. A valorização desse profissional, o fortalecimento das políticas de formação continuada e a ampliação dos espaços de aprendizagem colaborativa constituem estratégias fundamentais para a construção de escolas mais reflexivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a coordenação pedagógica possui potencial para transformar a escola em um verdadeiro espaço de desenvolvimento profissional, onde a aprendizagem docente seja compreendida como um processo contínuo, coletivo e essencial para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** São Paulo: Loyola, 2015.

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

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, analisando suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Busca ainda refletir sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da área e apresentar possibilidades para o fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2007), Beyer (2013), Freire (1996), além de documentos legais que orientam a Educação Especial e a educação inclusiva no Brasil. Os resultados demonstram que o Atendimento Educacional Especializado contribui significativamente para a aprendizagem, para a autonomia e para a participação dos estudantes no contexto escolar. As análises evidenciam que o AEE representa um importante instrumento para a eliminação de barreiras educacionais e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Inclusão Escolar; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva.

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 para a promoção da cidadania, da participação social e do desenvolvimento humano.

Ao longo da história, diversos grupos sociais enfrentaram dificuldades para acessar uma educação de qualidade, especialmente às pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Durante muitos anos, esses estudantes foram excluídos dos espaços escolares ou encaminhados para instituições especializadas, permanecendo afastados do convívio com os demais alunos.

Com o avanço das discussões sobre direitos humanos, igualdade de oportunidades e inclusão social, novas concepções educacionais passaram a defender o acesso de todos os estudantes à escola regular.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de criar mecanismos capazes de garantir não apenas o ingresso dos alunos nas instituições de ensino, mas também sua permanência, participação e aprendizagem. Entre essas ações destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado um dos principais serviços de apoio à educação inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado foi instituído com a finalidade de oferecer suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para a eliminação de barreiras que dificultam sua participação nos processos educativos. Sua função não é substituir o ensino regular, mas complementá-lo por meio da oferta de recursos pedagógicos, estratégias acessíveis e intervenções especializadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Dessa forma, o atendimento atua diretamente na construção de condições mais favoráveis para a aprendizagem e para a inclusão escolar.

Os estudantes atendidos pelo AEE apresentam características diversas, incluindo deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, surdez, deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Cada um desses grupos possui necessidades específicas que exigem estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos adequados para garantir o acesso ao currículo escolar.

A inclusão escolar não consiste apenas na presença física do estudante na sala de aula. Trata-se de um processo que envolve participação ativa, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado representa uma ferramenta indispensável para fortalecer a inclusão e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e desenvolver suas capacidades.

As Salas de Recursos Multifuncionais desempenham papel importante nesse contexto. Esses espaços oferecem recursos, materiais e equipamentos que auxiliam os estudantes na superação de dificuldades relacionadas à comunicação, mobilidade, acesso à informação e aprendizagem. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a autonomia e para a independência dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação do professor especializado. Esse profissional realiza avaliações pedagógicas, elabora estratégias de intervenção e acompanha o desenvolvimento dos estudantes, buscando identificar caminhos que favoreçam sua aprendizagem. Sua atuação também envolve o trabalho colaborativo com professores da sala regular, gestores escolares e familiares.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças profundas na organização da escola e nas práticas pedagógicas. Não basta adaptar o estudante ao sistema educacional; é necessário transformar o ambiente escolar para que ele seja capaz de acolher e valorizar a diversidade humana. O AEE contribui diretamente para essa transformação ao oferecer suporte especializado e promover práticas inclusivas.

A participação da família também é fundamental para o sucesso das ações desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado. O acompanhamento familiar, o diálogo constante com a escola e a valorização das conquistas dos estudantes fortalecem o processo de aprendizagem e ampliam as possibilidades de desenvolvimento.

Além dos benefícios relacionados à aprendizagem, o AEE favorece o desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao receber apoio adequado e participar das atividades escolares com maior autonomia, os alunos fortalecem sua autoestima, ampliam sua autoconfiança e desenvolvem sentimentos de pertencimento ao ambiente escolar.

A utilização das tecnologias assistivas representa outro avanço importante na área da Educação Especial. Recursos como softwares educativos, leitores de tela, materiais ampliados, sistemas de comunicação alternativa e equipamentos adaptados ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, diversos desafios ainda estão presentes no cotidiano das escolas. A necessidade de formação continuada dos profissionais, a falta de recursos materiais, as dificuldades estruturais e a persistência de barreiras atitudinais representam obstáculos que precisam ser enfrentados para garantir a efetivação da educação inclusiva.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado na promoção da inclusão escolar e na construção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreender suas contribuições significa fortalecer ações que garantam o direito à educação de qualidade para todos.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado ocupa posição central nas políticas de inclusão escolar desenvolvidas no Brasil. Sua criação está relacionada à necessidade de garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso às condições necessárias para participar plenamente das atividades escolares e desenvolver suas potencialidades.

A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todas as pessoas possuem direito à educação e devem compartilhar os mesmos espaços de aprendizagem, independentemente de suas diferenças. Essa perspectiva rompe com modelos segregadores que, durante muitos anos, mantiveram estudantes com deficiência afastados do ensino regular.

Nesse contexto, o AEE surge como uma importante estratégia para apoiar a inclusão. Seu principal objetivo é identificar e eliminar barreiras que dificultam a participação dos estudantes, oferecendo recursos pedagógicos, estratégias específicas e tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem.

De acordo com a legislação brasileira, o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer preferencialmente no contraturno escolar, complementando ou suplementando a formação dos estudantes. As atividades desenvolvidas nesse atendimento não têm como finalidade repetir conteúdos da sala comum, mas oferecer suporte para que os alunos possam acessar e participar do currículo escolar de maneira mais efetiva.

Um dos aspectos mais importantes do AEE é a valorização das potencialidades dos estudantes. Em vez de concentrar-se apenas nas dificuldades ou limitações, o atendimento busca identificar capacidades, interesses e habilidades que podem ser desenvolvidas. Essa abordagem fortalece a autoestima dos alunos e amplia suas possibilidades de participação.

As Salas de Recursos Multifuncionais representam espaços privilegiados para a realização deste trabalho. Nesses ambientes, os estudantes têm acesso a materiais pedagógicos específicos, jogos educativos, recursos tecnológicos e estratégias diferenciadas que favorecem seu desenvolvimento acadêmico e social.

O AEE também desempenha importante papel na promoção da acessibilidade. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos de comunicação alternativa, o uso de tecnologias assistivas e a criação de estratégias que garantam o acesso dos estudantes às atividades escolares.

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

Outro aspecto relevante refere-se ao trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os professores da sala regular. Essa parceria possibilita a troca de informações, o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas e a construção de ações mais eficazes para atender às necessidades dos estudantes.

Segundo Glat (2007), a inclusão escolar depende da articulação entre diferentes profissionais e da construção de práticas que valorizem a diversidade. O Atendimento Educacional Especializado contribui para essa articulação ao promover ações integradas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, o AEE favorece a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Ao oferecer suporte para estudantes com diferentes características e necessidades, contribui para fortalecer valores relacionados ao respeito, à convivência e à valorização das diferenças humanas.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado constitui um importante instrumento para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR DO AEE NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

O professor do Atendimento Educacional Especializado desempenha papel fundamental na promoção da inclusão escolar e no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua atuação vai além da oferta de atividades complementares, envolvendo a construção de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem, a autonomia e a participação dos alunos nos diferentes espaços da escola.

Esse profissional possui a responsabilidade de identificar as necessidades específicas dos estudantes e desenvolver intervenções que contribuam para a superação das barreiras que dificultam seu processo educacional. Para isso, realiza avaliações pedagógicas, observa o desempenho dos alunos e analisa aspectos relacionados à comunicação, interação social, mobilidade, acesso ao currículo e desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Segundo Beyer (2013), a atuação do professor especializado deve estar centrada nas potencialidades dos estudantes e não apenas em suas limitações. Essa perspectiva possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e favorece o desenvolvimento de competências importantes para a vida escolar e social.

Um dos principais objetivos do professor do AEE é promover a autonomia dos estudantes. As atividades desenvolvidas no atendimento buscam ampliar a independência dos alunos na realização das tarefas escolares, na comunicação, na organização pessoal e na participação nas atividades cotidianas. Quanto maior a autonomia conquistada, maiores são as possibilidades de inclusão e participação social.

A elaboração de recursos pedagógicos adaptados constitui outra importante atribuição desse profissional. Dependendo das necessidades dos estudantes, podem ser produzidos materiais ampliados, recursos táteis, sistemas alternativos de comunicação, jogos adaptados e outros instrumentos que facilitem o acesso ao conhecimento.

No caso dos estudantes com deficiência visual, por exemplo, o professor do AEE pode utilizar materiais em braile, recursos táteis e tecnologias assistivas específicas. Para estudantes com deficiência auditiva, pode desenvolver estratégias visuais que favoreçam a comunicação e o acesso às informações. Já para alunos com Transtorno do Espectro Autista, podem ser utilizados recursos visuais, rotinas estruturadas e sistemas alternativos de comunicação.

O trabalho colaborativo representa uma das características mais importantes da atuação do professor do AEE. Esse profissional não trabalha isoladamente, mas em parceria com os professores da sala comum, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais da saúde e familiares dos estudantes. Essa articulação favorece a construção de estratégias mais eficientes e contribui para a continuidade das ações desenvolvidas.

A orientação aos professores da sala regular também faz parte das atribuições do Atendimento Educacional Especializado. O professor do AEE pode auxiliar na adaptação de atividades, sugerir estratégias peda-

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

gógicas inclusivas e colaborar na elaboração de práticas que favoreçam a participação dos estudantes em todas as atividades escolares.

Além disso, o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos permite identificar avanços, dificuldades e necessidades que surgem ao longo do processo educativo. Essa observação constante contribui para a revisão das estratégias utilizadas e para a construção de intervenções cada vez mais adequadas às características dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima dos alunos. Muitas crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial enfrentam situações de exclusão, preconceito e baixa expectativa em relação às suas capacidades. O apoio oferecido pelo professor do AEE contribui para que reconheçam suas potencialidades e desenvolvam maior confiança em si mesmos.

A atuação desse profissional também favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos. Ao promover reflexões sobre diversidade, acessibilidade e inclusão, contribui para transformar a cultura escolar e fortalecer atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Dessa forma, o professor do Atendimento Educacional Especializado desempenha papel indispensável na promoção da aprendizagem, da autonomia e da inclusão escolar, atuando como mediador de processos que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Embora o Atendimento Educacional Especializado represente um importante avanço para a educação inclusiva, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos profissionais que atuam na área. A inclusão escolar exige conhecimentos específicos sobre deficiência, desenvolvimento humano, acessibilidade, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas. Entretanto, muitos profissionais ainda possuem poucas oportunidades de formação continuada, o que pode dificultar a realização de práticas pedagógicas mais eficientes.

Segundo Mantoan (2015), a formação dos educadores constitui um dos elementos fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Professores preparados conseguem identificar necessidades, desenvolver estratégias adequadas e criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis para todos os estudantes.

Outro desafio refere-se à infraestrutura das escolas. Muitas instituições ainda apresentam barreiras arquitetônicas que dificultam a circulação e a participação dos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. A falta de acessibilidade compromete a inclusão e limita as oportunidades de participação desses alunos. A insuficiência de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas também representa uma dificuldade significativa. Embora existam diversos recursos capazes de favorecer a aprendizagem, nem todas as escolas possuem materiais adequados ou acesso às tecnologias necessárias para atender às demandas dos estudantes.

As barreiras atitudinais constituem outro obstáculo importante. Preconceitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre as capacidades das pessoas com deficiência ainda estão presentes em diferentes contextos educacionais. Essas atitudes podem limitar oportunidades de aprendizagem e dificultar a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

A articulação entre os profissionais da escola também pode representar um desafio. Em algumas situações, o trabalho desenvolvido pelo AEE ocorre de forma isolada, sem integração com os professores da sala comum. Essa falta de diálogo compromete a continuidade das ações e reduz a efetividade das estratégias propostas.

Entretanto, apesar das dificuldades existentes, inúmeras possibilidades podem fortalecer o Atendimento Educacional Especializado. O avanço das tecnologias assistivas, por exemplo, tem ampliado significativamente as oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes. Softwares educativos, aplicativos

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

acessíveis, recursos digitais e equipamentos adaptados oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

A formação continuada dos profissionais também representa uma importante possibilidade de fortalecimento do serviço. Investimentos em cursos, capacitações e programas de atualização contribuem para ampliar os conhecimentos dos educadores e favorecer a implementação de práticas mais inclusivas.

Outra possibilidade refere-se ao fortalecimento do trabalho colaborativo. Quando professores, gestores, famílias e profissionais especializados atuam de forma integrada, ampliam-se as condições para atender às necessidades dos estudantes e promover seu desenvolvimento integral.

A participação da família também constitui importante elemento para o sucesso do Atendimento Educacional Especializado. O acompanhamento das atividades, o incentivo à autonomia e a valorização das conquistas dos estudantes fortalecem o processo educativo e contribuem para a construção de experiências mais significativas.

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar representam outro aspecto positivo. A ampliação dos investimentos em acessibilidade, formação profissional e recursos pedagógicos contribui para fortalecer a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Observa-se ainda que a crescente valorização da diversidade tem favorecido mudanças importantes na cultura escolar. Cada vez mais escolas reconhecem a importância da inclusão e desenvolvem ações voltadas à construção de ambientes acolhedores e participativos.

Dessa forma, embora o Atendimento Educacional Especializado enfrente desafios relacionados à estrutura, à formação e à organização das práticas pedagógicas, suas possibilidades são amplas e promissoras. Investir no fortalecimento desse serviço significa promover o direito à educação, ampliar oportunidades de aprendizagem e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como objetivo compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar produções científicas, legislações e documentos educacionais que discutem a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o papel do AEE na promoção da aprendizagem e da participação escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados à Educação Especial, inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema a partir da análise de materiais já publicados, favorecendo a construção de reflexões fundamentadas e interpretações críticas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando aspectos relacionados às experiências, práticas pedagógicas, relações sociais e processos de inclusão presentes no contexto escolar. Essa metodologia possibilita analisar o significado do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2007), Beyer (2013), Freire (1996), além de documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de Educação Especial, inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras mais

relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica dos materiais selecionados, identificando conceitos, desafios, contribuições e possibilidades relacionadas ao AEE.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas que contemplam a inclusão escolar, o papel do professor especializado, os recursos pedagógicos utilizados no atendimento e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Essa organização permitiu compreender de forma mais ampla as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento dos estudantes e para a efetivação da educação inclusiva.

A escolha do tema justifica-se pela importância do Atendimento Educacional Especializado na garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Considerando os desafios ainda presentes na implementação das políticas inclusivas, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre o papel do AEE e fortalecer práticas pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram construir uma análise reflexiva sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas contribuições para a inclusão escolar, oferecendo subsídios para a compreensão das práticas desenvolvidas nessa área e para o fortalecimento das ações inclusivas no ambiente educacional.

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que o Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua atuação complementa e fortalece o trabalho desenvolvido no ensino regular, oferecendo recursos, estratégias e apoios que favorecem a participação dos alunos em todas as atividades escolares.

Os estudos analisados demonstraram que o AEE exerce papel fundamental na eliminação das barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, à comunicação, à mobilidade e à participação social dos estudantes. Por meio de intervenções pedagógicas especializadas, o atendimento contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento das potencialidades individuais.

A pesquisa evidenciou que o Atendimento Educacional Especializado não deve ser compreendido como um espaço de reforço escolar ou substituição do ensino regular. Sua principal função consiste em oferecer condições para que os estudantes possam acessar o currículo escolar com maior autonomia, superando obstáculos que possam comprometer seu desenvolvimento acadêmico e social.

Outro aspecto importante identificado refere-se ao papel do professor do AEE. Esse profissional atua como mediador do processo educativo, desenvolvendo estratégias individualizadas, produzindo recursos pedagógicos adaptados e colaborando com os demais profissionais da escola. Sua atuação contribui para fortalecer a inclusão e promover uma educação mais acessível e significativa para todos os estudantes.

As análises também demonstraram que o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais especializados representa um dos fatores mais importantes para o sucesso das ações inclusivas. A construção de estratégias conjuntas favorece a continuidade do atendimento e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Observou-se ainda que a utilização de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade contribui significativamente para a aprendizagem e a autonomia dos alunos. Esses recursos ampliam as oportunidades de participação e favorecem a construção de experiências educacionais mais inclusivas e eficazes.

Entretanto, a pesquisa revelou que ainda existem desafios relacionados à implementação do Atendimento Educacional Especializado. Questões como a necessidade de formação continuada dos profissionais, a insuficiência de recursos materiais, as dificuldades estruturais das escolas e a persistência de barreiras atitudinais continuam exigindo atenção por parte dos sistemas educacionais.

Apesar dessas dificuldades, os avanços conquistados pela educação inclusiva demonstram que é possível construir ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com o desenvolvimento de

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

todos os estudantes. O fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado representa um passo importante nesse processo, contribuindo para a promoção da equidade e da justiça social.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado constitui um serviço indispensável para a garantia dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua atuação favorece a aprendizagem, fortalece a autonomia, amplia as oportunidades de participação e contribui para a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade humana.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância do AEE no contexto educacional e incentive o desenvolvimento de práticas cada vez mais inclusivas. Investir no fortalecimento desse serviço significa promover uma educação mais democrática, acessível e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

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.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2018.**

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? S**ão Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Ate**ndimento Educacional Especializado e inclusão escolar.** São Paulo: Moderna, 2016.

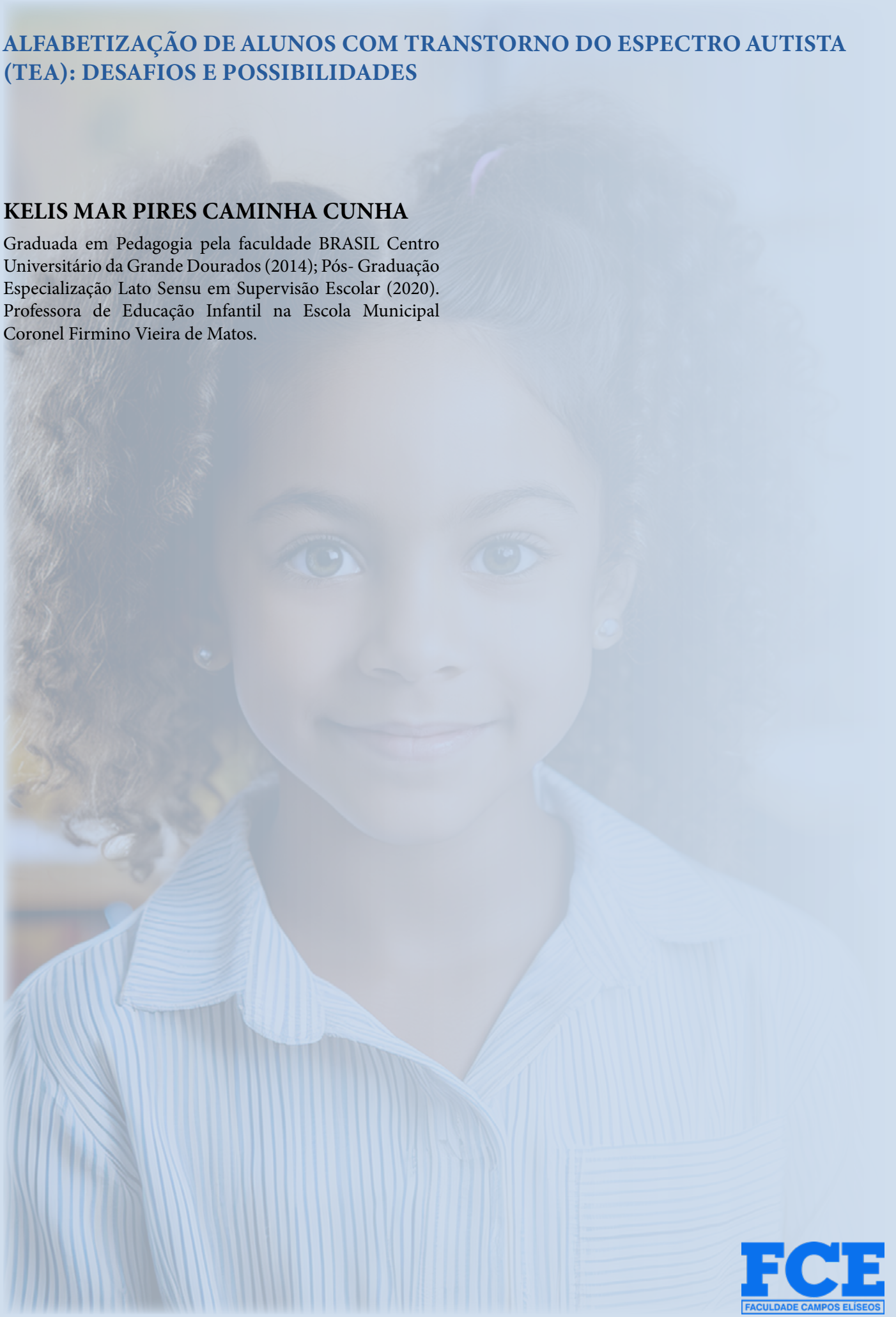
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

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 na Escola Municipal Coronel Firmino Vieira de Matos.



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 principais desafios e possibilidades relacionados ao processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, destacando estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Busca-se compreender as características do TEA que influenciam o processo educativo, identificar os principais obstáculos enfrentados durante a alfabetização e refletir sobre práticas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento integral desses estudantes. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Mantoan (2015), Cunha (2020), Orrú (2017), Vygotsky (2007), Freire (1996), Sassaki (2010) e outros autores que discutem a educação inclusiva e o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Também foram analisados documentos legais e normativos relacionados à inclusão escolar e aos direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta a pesquisa. Os resultados evidenciam que a alfabetização de alunos com TEA requer práticas pedagógicas flexíveis, utilização de recursos visuais, mediação adequada, adaptação curricular e ambientes acolhedores que favoreçam a participação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Verificou-se que estratégias como agendas visuais, comunicação alternativa, jogos pedagógicos, tecnologias assistivas, literatura infantil adaptada e rotinas estruturadas contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Observou-se ainda que o trabalho colaborativo entre professores, família e Atendimento Educacional Especializado (AEE) fortalece o processo educativo e amplia as oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Educação Especial; Inclusão Escolar.

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

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem assumido papel de destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente em razão da necessidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar. Entre os diversos públicos atendidos pelas políticas de inclusão, destacam-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam características específicas relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento, exigindo práticas pedagógicas que considerem suas particularidades e potencialidades.

O Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Conforme estabelece o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o espectro autista apresenta diferentes níveis de suporte, o que significa que cada indivíduo possui características próprias e necessidades educacionais específicas.

Nos últimos anos, o número de estudantes com TEA matriculados em escolas regulares tem crescido significativamente, resultado do fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar e do reconhecimento do direito à educação para todos. Esse cenário exige que as instituições educacionais estejam preparadas para atender às necessidades desses estudantes, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Nesse contexto, a alfabetização representa um dos maiores desafios enfrentados por professores e escolas. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve habilidades cognitivas, linguísticas e sociais que podem apresentar particularidades em alunos com TEA. Embora muitos estudantes autistas demonstrem potencial para desenvolver competências leitoras e escritoras, frequentemente necessitam de estratégias diferenciadas, recursos específicos e acompanhamento pedagógico adequado para alcançar seu pleno desenvolvimento.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige a transformação das práticas educativas, de modo que a escola seja capaz de atender à diversidade presente em sala de aula. Isso significa reconhecer que cada estudante aprende de maneira diferente e que as metodologias de ensino devem ser adaptadas para contemplar diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, autores como Cunha (2020) destacam que a alfabetização de estudantes com TEA deve considerar aspectos relacionados à comunicação, ao processamento das informações, à previsibilidade das atividades e à utilização de recursos visuais que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Essas estratégias contribuem para tornar o processo educativo mais acessível e significativo.

Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios e possibilidades presentes no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Inclusiva?

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre a construção de estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita em estudantes com TEA. Compreender os desafios enfrentados por esses alunos e identificar possibilidades de intervenção pedagógica constitui uma importante contribuição para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, busca-se compreender as características do TEA relacionadas ao processo de aprendizagem, identificar os principais desafios enfrentados durante a alfabetização e refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras desses estudantes.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao autismo e aos processos de alfabetização.

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

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Segundo especialistas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA manifesta-se em diferentes níveis de intensidade, o que significa que cada indivíduo apresenta características, habilidades e necessidades específicas. Essa diversidade faz com que o autismo seja compreendido como um espectro, abrangendo diferentes formas de desenvolvimento e exigindo abordagens educacionais individualizadas. Dessa maneira, não existe um único perfil de estudante autista, sendo necessário reconhecer as particularidades de cada sujeito para garantir intervenções pedagógicas adequadas e significativas.

Para Orrú (2017), o conceito de espectro reforça a compreensão de que as manifestações do autismo variam amplamente entre os indivíduos. Enquanto alguns estudantes apresentam maior independência em suas atividades diárias e habilidades avançadas em determinadas áreas do conhecimento, outros necessitam de apoio mais intenso para desenvolver competências relacionadas à comunicação, à socialização e à aprendizagem. Segundo Orrú (2017), compreender o autismo exige abandonar visões estereotipadas e reconhecer que cada pessoa possui potencialidades, interesses e formas próprias de aprender e interagir com o mundo.

Nos últimos anos, o aumento dos diagnósticos e o fortalecimento das políticas de inclusão contribuíram para uma maior presença de estudantes com TEA nas escolas regulares. A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu o direito das pessoas com autismo à educação inclusiva, garantindo o acesso à escola regular e aos recursos necessários para sua aprendizagem. Esse cenário trouxe novos desafios para a educação, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e à construção de ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades dos estudantes (BRASIL, 2018).

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige que a escola esteja preparada para acolher a diversidade, reconhecendo que todos os alunos possuem potencial para aprender quando recebem oportunidades adequadas. Nesse sentido, a inclusão não significa apenas garantir a matrícula do estudante com TEA na escola regular, mas assegurar sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

As características do TEA podem influenciar diretamente o processo de aprendizagem. Muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à comunicação verbal e não verbal, à compreensão de instruções complexas, à interação social e à flexibilidade comportamental. Essas dificuldades podem afetar a participação em atividades coletivas, a interpretação de situações sociais e a compreensão de conteúdos que exigem abstração ou inferência. Conforme destaca Cunha (2020), as dificuldades de comunicação constituem um dos principais desafios enfrentados por estudantes autistas no ambiente escolar, exigindo estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a expressão das informações.

Além disso, muitos alunos com TEA demonstram interesses restritos e intensos por determinados temas ou atividades. Embora essa característica possa representar um desafio em algumas situações, ela também pode ser utilizada como uma importante ferramenta pedagógica. Quando os interesses específicos dos estudantes são incorporados ao planejamento das atividades, aumentam as possibilidades de engajamento, motivação e aprendizagem. Dessa forma, o professor pode utilizar temas de interesse do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e às demais áreas do conhecimento (CUNHA, 2020).

Outro aspecto frequentemente observado refere-se à necessidade de previsibilidade e organização das rotinas. Muitos estudantes com TEA sentem-se mais seguros quando as atividades seguem uma sequência estruturada e previsível. Mudanças inesperadas podem gerar ansiedade, desconforto e dificuldades de adaptação. Por esse motivo, a utilização de agendas visuais, cronogramas ilustrados e rotinas bem definidas constitui uma estratégia importante para favorecer a participação e o desenvolvimento da aprendizagem (CUNHA, 2020).

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

As questões sensoriais também merecem atenção no contexto escolar. Algumas crianças autistas apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos como sons, luzes, cheiros, texturas e movimentos. Um ambiente excessivamente barulhento ou visualmente carregado pode comprometer a concentração e o bem-estar do estudante. Segundo Grandin (2015), muitas pessoas autistas percebem os estímulos sensoriais de forma diferente, o que pode influenciar diretamente seu comportamento e sua capacidade de aprendizagem. Dessa forma, a organização do ambiente físico torna-se um fator importante para o sucesso das práticas educativas

No entanto, é fundamental destacar que o autismo não deve ser compreendido apenas a partir das dificuldades. Muitos estudantes com TEA apresentam habilidades significativas em áreas como memória, atenção aos detalhes, reconhecimento de padrões, raciocínio lógico e interesses específicos. Alguns demonstram excelente capacidade de memorização, facilidade para atividades visuais ou grande conhecimento sobre temas de seu interesse. Conforme destaca Orrú (2017), o trabalho pedagógico deve priorizar as potencialidades dos alunos, valorizando suas capacidades e promovendo experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A perspectiva baseada nas potencialidades representa um importante avanço nas discussões sobre inclusão escolar. Em vez de concentrar-se exclusivamente nas limitações, a escola deve identificar as competências e habilidades dos estudantes, utilizando-as como recursos para promover novas aprendizagens. Essa abordagem fortalece a autoestima, amplia a participação e contribui para a construção de uma imagem positiva do estudante sobre si mesmo e sobre suas capacidades (ORRÚ, 2017).

No contexto da alfabetização, essas características podem influenciar a forma como a criança compreende e utiliza a linguagem escrita. Alguns estudantes apresentam facilidade para reconhecer letras, palavras e símbolos, mas encontram dificuldades na compreensão textual e na interpretação de significados implícitos. Outros podem necessitar de recursos visuais, apoio individualizado e estratégias diferenciadas para compreender conceitos abstratos relacionados à leitura e à escrita. Conforme apontam Vygotsky (2007) e Cunha (2020), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, tornando fundamental a utilização de estratégias que respeitem as necessidades específicas dos estudantes com TEA.

A alfabetização desses alunos exige a utilização de metodologias diversificadas que favoreçam a construção gradual das competências leitoras e escritoras. Recursos visuais, jogos pedagógicos, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e atividades contextualizadas podem contribuir significativamente para a aprendizagem. Além disso, a valorização dos interesses da criança e o respeito ao seu ritmo de desenvolvimento favorecem a construção de experiências mais significativas e motivadoras (CUNHA, 2020).

A compreensão das particularidades dos estudantes com autismo permite ao professor planejar intervenções mais adequadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e reconhecendo suas potencialidades. Isso contribui para a construção de um ambiente educacional que valoriza as diferenças, promove oportunidades reais de aprendizagem e fortalece os princípios da educação inclusiva. Quando a escola assume uma postura acolhedora e comprometida com a diversidade, torna-se possível garantir que os estudantes com TEA desenvolvam suas capacidades e participem plenamente da vida escolar e social (CUNHA, 2020).

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Segundo o Cunha (2020), a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista representa um dos maiores desafios da educação inclusiva contemporânea. Embora esses estudantes possuam capacidade de aprendizagem e potencial para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, o processo de aquisição dessas competências pode ocorrer de maneira diferente daquela observada em crianças neurotípicas. As características próprias do espectro autista influenciam a forma como o aluno percebe, processa e organiza as informações recebidas do ambiente, exigindo do professor sensibilidade, conhecimento especializado e planejamento pedagógico adequado. Por esse motivo, torna-se necessário compreender as dificuldades enfrentadas e desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de forma significativa e respeitosa.

A alfabetização não se limita à aprendizagem mecânica de letras e palavras, mas envolve processos complexos relacionados à comunicação, à linguagem, à interação social, à compreensão de significados e à uti-

lização da leitura e da escrita em contextos reais. Nesse sentido, os desafios encontrados pelos estudantes com TEA exigem uma abordagem pedagógica que considere suas particularidades e potencialidades. Conforme afirma Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e o reconhecimento de que todos os alunos podem aprender quando recebem oportunidades adequadas.

Um dos principais desafios refere-se às dificuldades de comunicação e linguagem. Muitos estudantes com TEA apresentam limitações na linguagem oral, o que pode influenciar diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns alunos possuem vocabulário reduzido, dificuldades para compreender mensagens complexas ou limitações na utilização da linguagem para expressar pensamentos, desejos e sentimentos. Segundo Cunha (2020), a comunicação constitui um dos pilares fundamentais da alfabetização, e as dificuldades nessa área exigem a utilização de recursos específicos para favorecer a compreensão e a expressão das informações.

Além disso, algumas crianças autistas apresentam dificuldades na compreensão de linguagem figurada, metáforas, duplo sentido e inferências textuais. Essas limitações podem interferir na interpretação de textos e na compreensão de narrativas mais complexas. Dessa forma, o processo de alfabetização precisa incluir estratégias que favoreçam a construção gradual da compreensão leitora, utilizando recursos visuais, exemplos concretos e linguagem clara e objetiva .Outro desafio importante está relacionado à atenção compartilhada e à interação social. Em muitos casos, os estudantes com TEA apresentam dificuldades para acompanhar atividades coletivas, interpretar expressões faciais, compreender intenções comunicativas e participar de interações sociais espontâneas. Essas características podem dificultar a participação em atividades de leitura compartilhada, rodas de conversa, trabalhos em grupo e outras práticas frequentemente utilizadas no processo de alfabetização (MANTOAN, 2015).

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por adultos e colegas mais experientes. Quando existem dificuldades nessa interação, torna-se necessário criar estratégias que ampliem as oportunidades de participação do estudante, promovendo experiências que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

A rigidez comportamental também pode representar um obstáculo para a aprendizagem. Muitas crianças autistas demonstram resistência a mudanças de rotina e podem apresentar dificuldades diante de situações novas ou inesperadas. Como o processo de alfabetização envolve constantes desafios, adaptações e novas experiências, torna-se fundamental que o ambiente escolar ofereça previsibilidade, organização e segurança para os estudantes (ORRÚ, 2017).

A utilização de cronogramas visuais, agendas ilustradas e rotinas estruturadas pode contribuir significativamente para reduzir a ansiedade e favorecer o engajamento nas atividades escolares. Conforme destaca Orrú (2017), ambientes organizados e previsíveis auxiliam os estudantes com TEA a compreenderem melhor as expectativas e a participarem de forma mais efetiva das atividades propostas. Além dos aspectos comportamentais, as questões sensoriais também podem interferir significativamente no desempenho escolar. Alguns alunos apresentam hipersensibilidade a sons, luzes, cheiros, texturas ou estímulos visuais, enquanto outros podem demonstrar hipossensibilidade a determinados estímulos ambientais. Essas características podem afetar a concentração, a permanência em sala de aula e a participação nas atividades pedagógicas (ORRÚ, 2017).

Um ambiente excessivamente barulhento, por exemplo, pode gerar desconforto e dificultar a atenção durante atividades de leitura ou escrita. Da mesma forma, estímulos visuais em excesso podem comprometer a organização das informações e prejudicar o foco do estudante. Nesses casos, a organização do ambiente e a adaptação dos recursos pedagógicos tornam-se fundamentais para favorecer a aprendizagem e garantir maior conforto ao aluno (ORRÚ, 2017).

Outro desafio frequentemente observado refere-se à generalização das aprendizagens. Muitos estudantes com TEA conseguem aprender determinado conteúdo em um contexto específico, mas encontram dificuldades para aplicá-lo em outras situações. Uma criança pode aprender a reconhecer palavras em atividades realizadas na escola, mas apresentar dificuldades para identificar essas mesmas palavras em contextos diferentes, como placas, livros ou situações do cotidiano (ORRÚ, 2017).

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

Essa característica exige que o processo de alfabetização seja desenvolvido em diferentes ambientes e contextos, possibilitando que os estudantes utilizem a leitura e a escrita em situações reais e significativas. Segundo Cunha (2020), a aprendizagem torna-se mais efetiva quando os conteúdos são apresentados de forma funcional e relacionados às experiências vividas pelos alunos.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às diferenças nos ritmos de aprendizagem. Muitos estudantes com TEA necessitam de mais tempo para compreender determinados conteúdos e consolidar habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Comparações inadequadas com outros alunos podem gerar sentimentos de frustração e comprometer a autoestima. Por isso, torna-se fundamental respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e valorizar seus avanços individuais (CUNHA, 2020).

Além disso, a falta de formação específica dos profissionais da educação ainda representa um desafio para a efetivação da inclusão escolar. Muitos professores relatam insegurança ao trabalhar com estudantes autistas, especialmente no que se refere à utilização de metodologias inclusivas e recursos pedagógicos adequados. Conforme afirma Mantoan (2015), a formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam práticas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Outro fator que pode dificultar a alfabetização refere-se à escassez de recursos pedagógicos adaptados e de apoio especializado em algumas instituições de ensino. A ausência de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e suporte técnico pode limitar as oportunidades de aprendizagem e dificultar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (MANTOAN, 2015).

Apesar dessas dificuldades, é importante ressaltar que os desafios não devem ser vistos como limitações definitivas ou barreiras intransponíveis. Quando a escola adota práticas pedagógicas inclusivas, oferece suporte adequado e valoriza as potencialidades dos estudantes, os alunos com TEA podem desenvolver competências leitoras e escritoras de maneira significativa e alcançar avanços importantes em sua aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Diversas pesquisas demonstram que estudantes autistas podem apresentar excelente desempenho acadêmico quando recebem intervenções adequadas e participam de ambientes educacionais inclusivos. O sucesso da alfabetização está diretamente relacionado à qualidade das experiências oferecidas, à mediação pedagógica realizada pelos professores e ao compromisso da escola com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (MANTOAN, 2015).

Dessa forma, compreender os desafios da alfabetização de alunos com TEA não significa enfatizar dificuldades, mas reconhecer a necessidade de desenvolver estratégias que respeitem as características individuais de cada estudante. A valorização das potencialidades, o planejamento pedagógico flexível e o trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados constituem elementos fundamentais para promover a aprendizagem e garantir o direito à educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2015).

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO

Para Cunha (2020), embora existam desafios relacionados à alfabetização de estudantes com TEA, também existem inúmeras possibilidades pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita. A utilização de estratégias inclusivas contribui para tornar a aprendizagem mais acessível, significativa e adequada às necessidades individuais dos alunos.

Uma das estratégias mais eficazes consiste no uso de recursos visuais. Cartazes, imagens, pictogramas, agendas visuais, sequências ilustradas e materiais concretos auxiliam na compreensão das atividades e favorecem a organização das informações. Segundo Cunha (2020), os recursos visuais são importantes ferramentas para estudantes com autismo, pois contribuem para a compreensão da linguagem e para a previsibilidade das situações escolares. A utilização de rotinas estruturadas também favorece a aprendizagem. Quando os estudantes sabem o que acontecerá durante as atividades, sentem-se mais seguros e conseguem participar de forma mais efetiva. A previsibilidade reduz a ansiedade e contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor.

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

Outra estratégia importante refere-se à utilização dos interesses específicos dos alunos como ponto de partida para a alfabetização. Muitos estudantes com TEA demonstram grande interesse por determinados temas, personagens ou objetos. O professor pode utilizar esses interesses para desenvolver atividades de leitura e escrita mais motivadoras e significativas (CUNHA, 2020).

Os jogos pedagógicos também apresentam excelentes resultados. Atividades lúdicas envolvendo letras, palavras, sílabas e histórias favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, da atenção e da memória. Conforme destaca Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento.

A literatura infantil representa outra importante ferramenta para a alfabetização. A leitura de histórias, a contação de narrativas e a utilização de livros adaptados favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da compreensão textual. Além disso, proporcionam momentos de interação que contribuem para o desenvolvimento social e emocional.

O uso das tecnologias digitais também pode potencializar a aprendizagem. Aplicativos educativos, softwares de comunicação alternativa e recursos multimídia oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tornando o processo mais dinâmico e acessível. Dessa forma, as estratégias inclusivas demonstram que a alfabetização de estudantes com TEA é plenamente possível quando são respeitadas as características individuais de cada aluno e quando a escola assume o compromisso de construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (CUNHA, 2020).

O PAPEL DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Segundo Sassaki (2010), a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista não depende exclusivamente do trabalho realizado em sala de aula. Trata-se de um processo que exige a participação conjunta da escola, da família e dos profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), formando uma rede de apoio capaz de favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

A escola desempenha papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia do direito à aprendizagem. Cabe à instituição criar ambientes acolhedores, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e oferecer recursos que favoreçam a participação dos estudantes com TEA. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças estruturais e pedagógicas que permitam atender à diversidade presente nas salas de aula.

A família também exerce influência decisiva nesse processo. O acompanhamento das atividades escolares, o incentivo à leitura e à comunicação e a parceria com os professores contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, aumentam as possibilidades de sucesso no processo de alfabetização (SASSAKI, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado representa outro importante suporte para os estudantes com TEA. Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem como objetivo complementar e suplementar a formação dos estudantes, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem (SASSAKI, 2010).

A atuação articulada entre professores da sala regular, profissionais do AEE e familiares permite identificar necessidades específicas, planejar intervenções adequadas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais eficiente. Essa parceria fortalece o processo educativo e amplia as oportunidades de aprendizagem. Assim, a construção de uma educação inclusiva depende do compromisso coletivo de todos os envolvidos, garantindo que os alunos com TEA tenham acesso a uma alfabetização de qualidade e possam desenvolver plenamente suas potencialidades (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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar os desafios e as possibilidades da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Inclusiva. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio da literatura científica, as características do autismo e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Nesse sentido, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados ao autismo, à alfabetização e à educação inclusiva.

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 compreender aspectos da realidade que não podem ser traduzidos apenas em números, valorizando experiências, percepções e interpretações dos fenômenos sociais e educacionais.

Para a construção do referencial teórico, foram analisadas obras de autores reconhecidos na área da Educação Inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista, entre eles Mantoan (2015), Cunha (2020), Orrú (2017), Vygotsky (2007), Freire (1996), Sassaki (2010), além de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A coleta de informações ocorreu por meio da leitura, análise e sistematização dos materiais selecionados, buscando identificar aspectos relacionados às características do TEA, aos desafios enfrentados no processo de alfabetização e às estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em categorias temáticas, permitindo a análise crítica dos dados obtidos.

A pesquisa possibilitou compreender que a alfabetização de alunos com TEA requer práticas pedagógicas flexíveis, mediação adequada e utilização de recursos que respeitem as particularidades dos estudantes. Os resultados reforçam a importância da construção de ambientes educacionais inclusivos, capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista constitui um processo que apresenta desafios específicos, mas também inúmeras possibilidades de aprendizagem quando desenvolvido a partir de práticas pedagógicas inclusivas e fundamentadas no respeito às singularidades dos estudantes.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que o TEA não deve ser compreendido como um impedimento para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo contrário, os estudos evidenciam que os alunos autistas possuem potencial para desenvolver competências leitoras e escritoras, desde que recebam os apoios necessários e tenham acesso a estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe o reconhecimento de que todos os estudantes são capazes de aprender, ainda que por caminhos diferentes.

Observou-se que as principais dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização estão relacionadas às características próprias do transtorno, como limitações na comunicação social, dificuldades de interação, necessidade de previsibilidade, questões sensoriais e diferenças no processamento das informações. Tais aspectos podem influenciar a forma como os estudantes participam das atividades escolares e exigem adaptações pedagógicas específicas.

Entretanto, verificou-se que a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, literatura infantil, comunicação alternativa e atividades contextualizadas contribui signifi-

cativamente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Essas estratégias favorecem a compreensão dos conteúdos, ampliam a participação dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais acessível e significativo.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à importância da individualização do ensino. Cada aluno com TEA apresenta características, interesses e necessidades próprias, exigindo planejamento pedagógico flexível e contínua observação do processo de aprendizagem. Conforme afirma Cunha (2020), não existem métodos únicos ou fórmulas prontas para a alfabetização de estudantes autistas; o sucesso das intervenções depende da capacidade do educador de compreender as particularidades de cada criança e adaptar suas práticas pedagógicas.

A pesquisa também evidenciou a relevância da atuação conjunta entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado. O trabalho colaborativo entre esses diferentes agentes fortalece o acompanhamento do estudante e amplia as oportunidades de aprendizagem. A participação da família no processo educativo contribui para a continuidade das experiências de leitura e escrita além do ambiente escolar, enquanto o AEE oferece suporte complementar para o desenvolvimento das habilidades necessárias à alfabetização.

Além disso, ficou evidente que a formação dos professores representa um fator decisivo para a efetivação da inclusão escolar. O conhecimento sobre o autismo, aliado ao domínio de estratégias pedagógicas inclusivas, possibilita que os educadores desenvolvam práticas mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes. Investir na formação continuada dos profissionais da educação constitui uma medida essencial para garantir uma educação de qualidade para todos.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendida como um processo possível e plenamente realizável quando fundamentado em práticas inclusivas, respeito às diferenças e valorização das potencialidades individuais. A construção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem contribui para que esses estudantes desenvolvam suas competências leitoras e escritoras e participem de forma ativa da vida escolar e social.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação dos programas de formação docente voltados à Educação Inclusiva, o fortalecimento das ações do Atendimento Educacional Especializado, a utilização de recursos tecnológicos acessíveis e a implementação de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade presente no ambiente escolar. Tais iniciativas podem contribuir para tornar o processo de alfabetização mais inclusivo, significativo e alinhado aos princípios da educação para todos.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

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

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

CUNHA, Eugênio. A**utismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

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.

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.

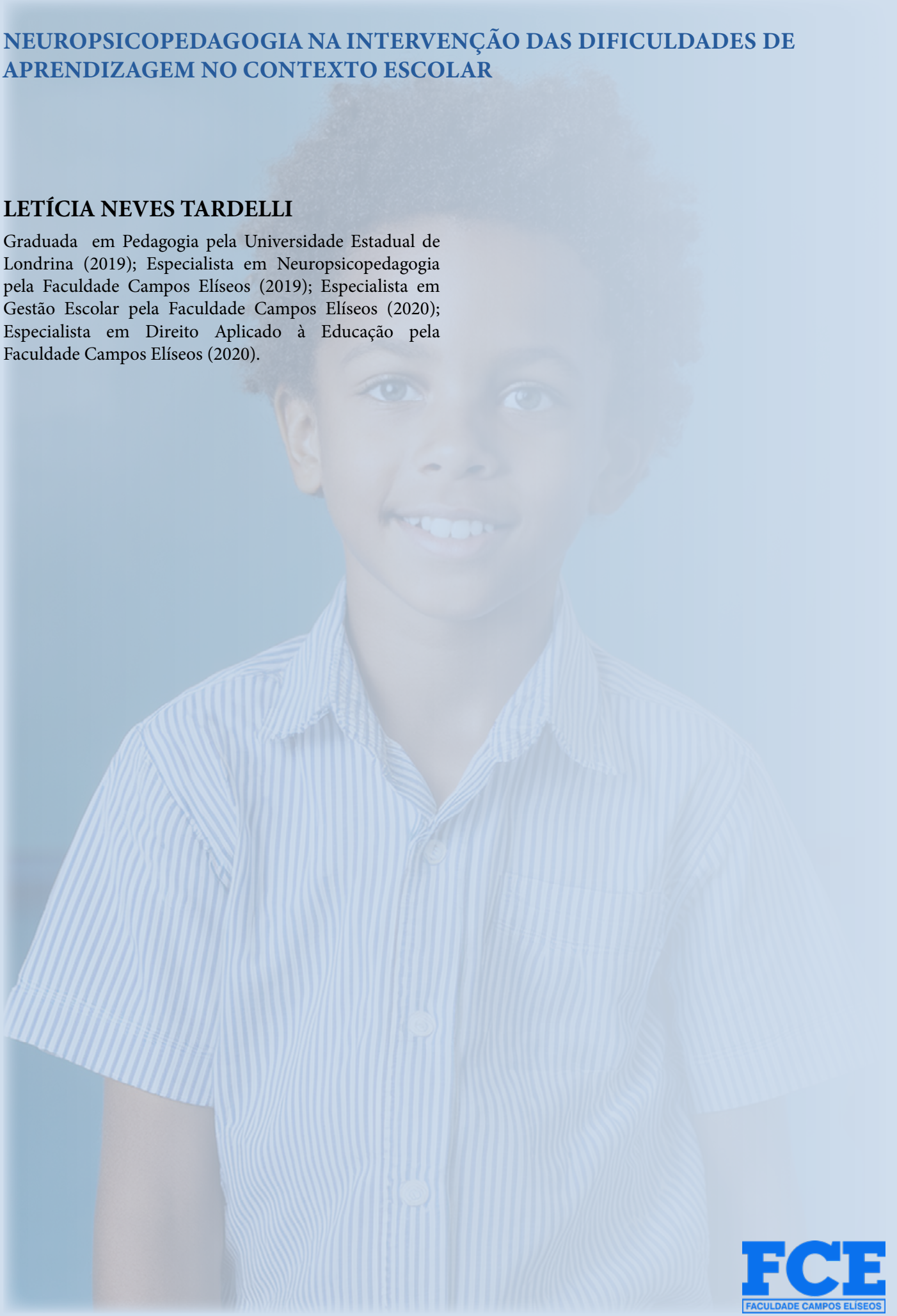
ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR



LETÍCIA NEVES TARDELLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2019); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos (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

RESUMO

A Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área de conhecimento que integra contribuições das neurociências, da psicologia cognitiva e da educação, possibilitando uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos na aprendizagem. No contexto escolar, sua atuação torna-se relevante diante das diferentes dificuldades que podem interferir no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, considerando aspectos relacionados à atenção, memória, linguagem, funções executivas, emoções e demais processos cognitivos. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a intervenção diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes no ambiente escolar. Para tanto, utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à Neuropsicopedagogia, neurociência, educação e dificuldades de aprendizagem. A discussão busca compreender a relação entre cérebro e aprendizagem, as principais funções cognitivas envolvidas no desempenho escolar e as possibilidades de atuação e intervenção neuropsicopedagógica no contexto educacional. Destaca-se ainda a importância da atuação integrada entre o neuropsicopedagogo, professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento do estudante. A partir da literatura analisada, compreende-se que a Neuropsicopedagogia pode contribuir para a identificação das necessidades e potencialidades dos educandos e para o planejamento de estratégias de intervenção que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a inserção dos conhecimentos neuropsicopedagógicos no contexto escolar pode ampliar a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem e colaborar para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, individualizadas e fundamentadas cientificamente.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Neurociência; Dificuldades de aprendizagem; Intervenção escolar.

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

INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e biológicos. No ambiente escolar, compreender como o estudante aprende torna-se fundamental para que professores e demais profissionais da educação possam desenvolver estratégias capazes de favorecer seu desenvolvimento e sua participação efetiva no processo educativo.

Os avanços dos estudos relacionados às neurociências contribuíram significativamente para ampliar a compreensão acerca do funcionamento cerebral e de sua relação com os processos de aprendizagem. Aspectos como atenção, memória, linguagem, percepção, emoção e funções executivas apresentam participação importante na aquisição e consolidação de novos conhecimentos. Nesse contexto, a aproximação entre conhecimentos provenientes das neurociências, da psicologia e da pedagogia favoreceu o desenvolvimento de novos campos de investigação e atuação profissional, entre eles a Neuropsicopedagogia.

No contexto educacional, a Neuropsicopedagogia busca compreender os processos relacionados à aprendizagem considerando o funcionamento cognitivo do indivíduo e sua interação com o ambiente. Sua atuação pode contribuir para a identificação de dificuldades que interferem no desempenho acadêmico, bem como para a elaboração de estratégias de intervenção direcionadas às necessidades apresentadas pelo estudante.

As dificuldades de aprendizagem representam um importante desafio para as instituições de ensino. Problemas relacionados à atenção, memória, leitura, escrita, raciocínio lógico, organização e autorregulação podem repercutir diretamente no desempenho escolar. Entretanto, o baixo rendimento acadêmico não deve ser analisado de maneira isolada, uma vez que diferentes fatores individuais, familiares, pedagógicos e sociais podem estar relacionados às dificuldades apresentadas.

Diante dessa realidade, torna-se relevante discutir de que maneira os conhecimentos neuropsicopedagógicos podem contribuir para o ambiente escolar. A intervenção adequada não deve se limitar à identificação das dificuldades, mas buscar compreender as potencialidades do estudante e desenvolver estratégias que favoreçam sua aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da Neuropsicopedagogia no contexto escolar, destacando suas contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de intervenções direcionadas às dificuldades apresentadas pelos estudantes. Pretende-se ainda discutir a relação entre neurociência e educação, os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e a importância da atuação integrada entre profissionais, escola e família.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A compreensão do processo de aprendizagem tem sido ampliada significativamente pelos avanços das neurociências. Durante muito tempo, os processos relacionados à aprendizagem foram analisados principalmente a partir das perspectivas pedagógica, psicológica e sociocultural.

Embora essas abordagens permaneçam fundamentais, os conhecimentos produzidos pela neurociência possibilitam compreender de maneira mais aprofundada como o sistema nervoso recebe, processa, seleciona, armazena e recupera informações, visando uma compreensão mais ampla das condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem.

Nesse contexto, a neurociência pode ser compreendida como uma área interdisciplinar dedicada ao estudo do sistema nervoso e de sua relação com processos cognitivos, emocionais e comportamentais. No campo educacional, seus conhecimentos podem contribuir para compreender fenômenos como atenção, memória, motivação, linguagem, emoções, funções executivas e neuroplasticidade, aspectos diretamente relacionados ao processo de aprender. Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância da aproximação entre neurociência e educação justamente por possibilitar uma compreensão mais fundamentada dos mecanismos envolvidos na aprendizagem.

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

Para os autores, aprender não significa simplesmente receber uma informação e armazená-la. A aprendizagem envolve modificações no funcionamento cerebral decorrentes das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Dessa forma, o cérebro está constantemente interpretando estímulos provenientes do ambiente, relacionando novas informações aos conhecimentos anteriormente adquiridos e reorganizando suas redes neurais. Essa perspectiva é particularmente relevante para a educação, pois demonstra que o aluno não é um receptor passivo de conteúdos, mas participa ativamente da construção e da consolidação de conhecimentos.

Cosenza e Guerra (2011) ressaltam que o cérebro possui uma característica fundamental denominada neuroplasticidade, relacionada à capacidade do sistema nervoso de modificar sua organização e seu funcionamento em resposta às experiências. A plasticidade neural possibilita que novas aprendizagens sejam incorporadas ao repertório do indivíduo, especialmente quando existe exposição significativa e repetida aos estímulos. Portanto, experiências educacionais adequadamente planejadas podem contribuir para o desenvolvimento e o fortalecimento de determinadas habilidades cognitivas.

A neuroplasticidade também permite compreender por que a aprendizagem não ocorre de maneira exatamente igual para todos os estudantes. Cada indivíduo apresenta uma história de experiências, conhecimentos prévios, características biológicas, emocionais e ambientais próprias. Assim, dois alunos expostos à mesma situação pedagógica podem apresentar formas e ritmos diferentes de aprendizagem. Essa compreensão contribui para uma prática educacional menos centrada na ideia de homogeneidade e mais atenta às necessidades individuais.

Lent (2019) explica que o funcionamento cerebral resulta da integração de diferentes sistemas e redes responsáveis por processos sensoriais, motores, cognitivos e emocionais. Dessa maneira, funções como atenção, memória, linguagem, motivação e emoção não devem ser compreendidas de forma completamente isolada, pois participam de maneira integrada do comportamento humano. No ambiente escolar, essa integração é particularmente importante, uma vez que o desempenho acadêmico depende não apenas da exposição ao conteúdo, mas também das condições cognitivas e emocionais do estudante.

A atenção constitui um dos elementos fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Em uma sala de aula, o estudante é continuamente exposto a diferentes estímulos: explicações do professor, imagens, sons, conversas, movimentos dos colegas, materiais didáticos e estímulos provenientes do ambiente externo. Como a capacidade de processamento de informações é limitada, torna-se necessário selecionar quais estímulos receberão maior prioridade.

Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância da atenção para a entrada das informações nos sistemas responsáveis pelo processamento e pela aprendizagem. Quando o estudante consegue direcionar e manter sua atenção sobre determinado estímulo, aumenta a possibilidade de que essa informação seja posteriormente processada e incorporada à memória. Por outro lado, situações de distração constante, excesso de estímulos ou ausência de significado podem dificultar a manutenção da atenção e, consequentemente, prejudicar o processo de aprendizagem.

A atenção, entretanto, não deve ser entendida apenas como uma característica individual do aluno. O ambiente pedagógico também pode favorecer ou dificultar sua manutenção. Estratégias diversificadas, atividades significativas, organização adequada do espaço, alternância entre diferentes formas de participação e estabelecimento de objetivos claros podem contribuir para que o estudante mantenha o foco na tarefa proposta. Nesse sentido, conhecer o funcionamento da atenção pode auxiliar o professor a planejar práticas pedagógicas mais adequadas às características cognitivas dos estudantes.

Outro processo essencial é a memória. Para aprender, não basta entrar em contato com uma determinada informação; é necessário que ela seja processada e, posteriormente, possa ser recuperada. Cosenza e Guerra (2011) apresentam a memória como um processo complexo, relacionado à aquisição, à conservação e à evocação das informações. A aprendizagem escolar depende diretamente desses processos, pois conteúdos que não são adequadamente codificados ou consolidados apresentam maior probabilidade de serem esquecidos.

A memória também está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios. Quando uma nova informação encontra conhecimentos anteriormente armazenados, torna-se possível estabelecer associações e produzir relações que facilitam sua compreensão. Dessa forma, ensinar um novo conteúdo sem considerar aquilo

que o estudante já conhece pode dificultar a construção de novas aprendizagens. O professor, portanto, possui papel importante ao identificar conhecimentos prévios e estabelecer conexões entre eles e os novos conteúdos.

Nesse processo, a repetição significativa possui importância. Repetir uma informação mecanicamente não garante sua aprendizagem, mas retomar determinado conteúdo em diferentes situações, relacioná-lo a conhecimentos anteriores e utilizá-lo em contextos variados pode favorecer sua consolidação. Dessa maneira, atividades de revisão, resolução de problemas, explicação oral, produção escrita, associação de ideias e aplicação prática dos conhecimentos podem contribuir para fortalecer a aprendizagem.

Além da atenção e da memória, a emoção exerce influência significativa sobre os processos cognitivos. Cosenza e Guerra (2011) destacam a relação entre emoção, cognição e aprendizagem, demonstrando que os processos emocionais não estão separados dos processos intelectuais. O estudante aprende inserido em um contexto social e afetivo, e suas experiências emocionais podem interferir na maneira como percebe, interpreta e responde às situações de aprendizagem.

Um ambiente escolar caracterizado por segurança, acolhimento e relações positivas pode favorecer a participação e o envolvimento do estudante. Em contrapartida, situações persistentes de medo, ameaça, humilhação ou insegurança podem prejudicar a disponibilidade cognitiva necessária para a realização das tarefas escolares. Isso não significa que toda dificuldade de aprendizagem tenha origem emocional, mas evidencia que os aspectos emocionais devem ser considerados na análise global do processo educativo.

A motivação também apresenta relação estreita com a aprendizagem. O estudante tende a se envolver mais intensamente com uma atividade quando consegue identificar significado, propósito ou interesse naquilo que está realizando. Portanto, práticas pedagógicas que relacionam o conteúdo à realidade do aluno, propõem desafios possíveis e valorizam sua participação podem contribuir para maior envolvimento com a aprendizagem.

Outro componente essencial para o desempenho escolar são as funções executivas. Diamond (2013) apresenta três componentes centrais: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades possibilitam ao indivíduo controlar respostas impulsivas, manter e manipular informações mentalmente, adaptar-se a mudanças e selecionar estratégias adequadas para atingir determinados objetivos.

O controle inibitório permite que o indivíduo controle comportamentos, pensamentos ou respostas automáticas quando estes não são adequados à situação. No contexto escolar, essa capacidade pode ser observada quando o estudante precisa esperar sua vez de falar, evitar distrações, permanecer envolvido em uma tarefa ou controlar uma resposta impulsiva para analisar melhor determinado problema.

A memória de trabalho, por sua vez, permite manter temporariamente informações disponíveis enquanto elas são utilizadas. Essa habilidade está presente em diversas atividades escolares. Ao realizar uma operação matemática mentalmente, por exemplo, o estudante precisa manter determinados números e procedimentos ativos enquanto executa outras etapas da tarefa. Da mesma forma, na leitura e interpretação de textos, é necessário manter informações anteriores para relacioná-las às informações que aparecem posteriormente.

Já a flexibilidade cognitiva está relacionada à capacidade de modificar estratégias, considerar diferentes perspectivas e adaptar o pensamento diante de novas situações. Na escola, essa habilidade é importante quando o aluno precisa encontrar diferentes maneiras de resolver um problema, compreender que uma determinada estratégia não funcionou ou adaptar-se a uma mudança nas regras de uma atividade. Diamond (2013) destaca que essas funções são importantes para enfrentar situações novas, manter o foco e controlar comportamentos, sendo também passíveis de desenvolvimento e aprimoramento por meio de experiências e práticas adequadas.

As funções executivas possuem grande relevância para a aprendizagem porque permitem que o estudante organize seu comportamento em direção a objetivos. Ler, escrever, resolver problemas, planejar uma atividade, seguir instruções e revisar uma resposta são tarefas que exigem diferentes níveis de controle executivo. Consequentemente, dificuldades nessas habilidades podem aparecer no cotidiano escolar sob a forma de desatenção, impulsividade, dificuldade para organizar materiais, problemas para seguir sequências de instruções ou dificuldade para concluir atividades.

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

Entretanto, é importante evitar uma interpretação reducionista que atribua qualquer dificuldade escolar exclusivamente ao funcionamento cerebral. A aprendizagem é resultado da interação entre aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e pedagógicos. A neurociência oferece conhecimentos relevantes para compreender os processos envolvidos, mas não substitui a pedagogia, a psicologia, a avaliação educacional ou os demais campos envolvidos na compreensão do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a contribuição da neurociência para a educação deve ocorrer de maneira interdisciplinar. Cosenza e Guerra (2011) defendem justamente a aproximação entre os conhecimentos sobre o cérebro e as práticas educacionais, permitindo que professores e demais profissionais compreendam melhor os processos relacionados à aprendizagem. A finalidade não deve ser transformar o professor e especialista em neurologia, mas oferecer conhecimentos que possam fundamentar decisões pedagógicas mais conscientes.

Lent também contribui para essa compreensão ao demonstrar que o cérebro deve ser analisado como um sistema integrado, no qual diferentes funções participam conjuntamente do comportamento. Processos cognitivos, emocionais, motivacionais e executivos interagem continuamente. Dessa forma, uma proposta pedagógica eficiente precisa considerar o estudante em sua totalidade, reconhecendo que aprender envolve muito mais do que memorizar informações.

Outro aspecto importante é que os conhecimentos da neurociência podem auxiliar na compreensão das diferenças individuais. Crianças e adolescentes apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento, repertórios culturais, experiências familiares, níveis de maturação e formas de interação com o ambiente. A existência dessas diferenças não significa que alguns estudantes sejam incapazes de aprender, mas evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas e de acompanhamento contínuo.

Nesse cenário, o conhecimento sobre neurociência pode contribuir para que o professor desenvolva uma postura mais investigativa diante das dificuldades escolares. Em vez de interpretar imediatamente um estudante desatento como "desinteressado" ou um aluno que apresenta baixo desempenho como "incapaz", torna-se possível investigar quais processos podem estar interferindo naquela aprendizagem e quais estratégias pedagógicas podem favorecer sua participação.

A neurociência, portanto, amplia a compreensão sobre a aprendizagem ao demonstrar que o cérebro é dinâmico e sofre influência constante das experiências. A escola constitui um dos ambientes nos quais essas experiências acontecem de forma sistemática. As relações estabelecidas, os desafios propostos, as oportunidades de participação, os estímulos oferecidos e as estratégias utilizadas pelos professores fazem parte do contexto no qual o estudante desenvolve suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Dessa maneira, compreender a relação entre neurociência e aprendizagem representa uma importante contribuição para a atuação neuropsicopedagógica. O conhecimento sobre atenção, memória, emoção, neuroplasticidade e funções executivas fornece subsídios para compreender o estudante de maneira mais ampla e para planejar intervenções que considerem suas necessidades específicas.

É importante destacar, contudo, que os conhecimentos neurocientíficos devem ser utilizados com responsabilidade. Não se deve estabelecer uma relação direta e simplista entre determinada estrutura cerebral e um comportamento escolar específico, tampouco utilizar informações sobre o cérebro para rotular estudantes. A aplicação educacional da neurociência exige diálogo com conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociais, evitando o chamado "neuromito", isto é, interpretações simplificadas ou incorretas de descobertas científicas.

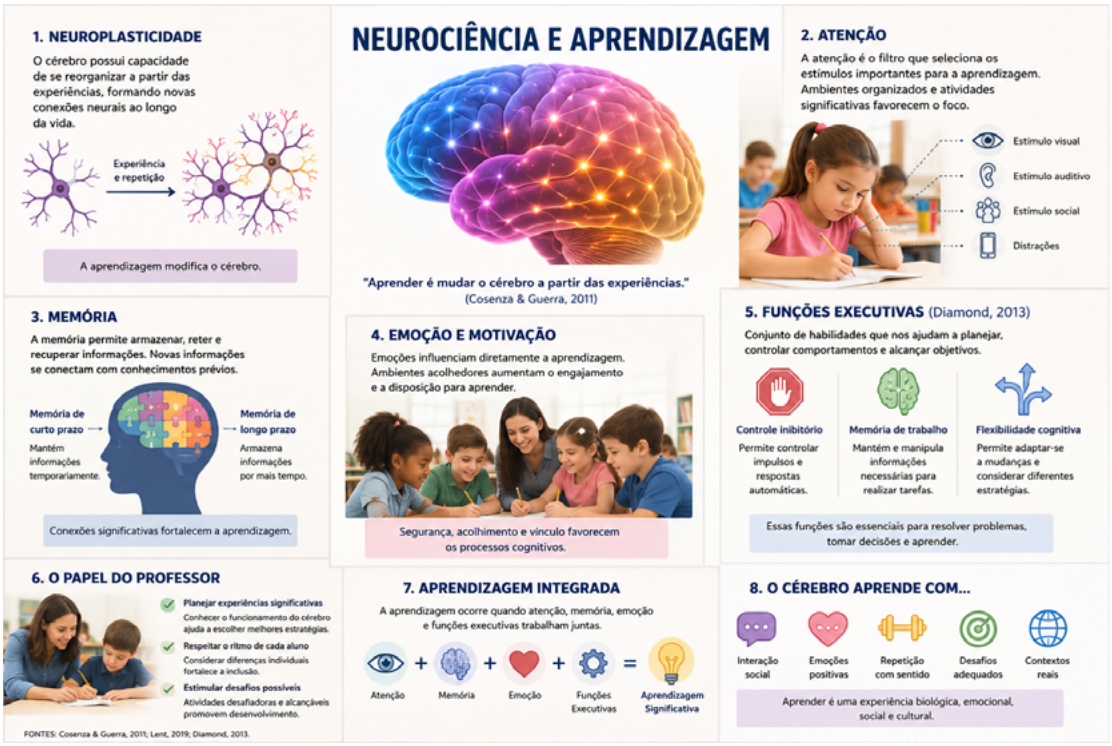
Assim, a principal contribuição da neurociência para a educação está na possibilidade de compreender melhor os mecanismos envolvidos na aprendizagem e, a partir desse conhecimento, construir práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e fundamentadas. O diálogo entre neurociência e educação não deve substituir as teorias pedagógicas, mas complementá-las, favorecendo uma visão integrada do estudante e de seu processo de desenvolvimento.

Em síntese, os estudos de Cosenza e Guerra (2011), Lent e Diamond (2013) permitem compreender que aprender envolve uma complexa interação entre mecanismos cerebrais, processos cognitivos, emoções, experiências e contexto. Atenção, memória, motivação, neuroplasticidade e funções executivas constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens escolares. Compreender esses processos

possibilita ao profissional da educação identificar necessidades, selecionar estratégias e contribuir para que diferentes estudantes tenham oportunidades efetivas de aprendizagem.

Abaixo podemos sintetizar através da imagem um mapa mental para melhor visualização do que foi descrito acima:

Figura 1 – Neurociência e aprendizagem



FONTE – Elaborado pela autora com auxílio de inteligência artificial em 2026.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola constitui um dos principais espaços de desenvolvimento humano, socialização e construção do conhecimento. É nesse ambiente que a criança e o adolescente têm contato sistemático com diferentes formas de aprendizagem, relações interpessoais, regras sociais, desafios cognitivos e experiências emocionais. Dessa maneira, compreender as dificuldades e potencialidades apresentadas pelos estudantes exige uma perspectiva que considere não apenas os conteúdos escolares, mas também os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais envolvidos no processo de aprendizagem.

É nesse contexto que a Neuropsicopedagogia ganha relevância. Fundamentada na articulação entre conhecimentos das Neurociências, da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia, a área busca compreender os processos relacionados à aprendizagem e contribuir para a identificação de fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento acadêmico. Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) caracterizam a Neuropsicopedagogia como uma área transdisciplinar que procura integrar conhecimentos neurocientíficos e educacionais, destacando a importância de sua atuação no ambiente escolar.

A presença da Neuropsicopedagogia na escola representa, portanto, uma possibilidade de ampliar o olhar sobre o estudante. Em uma perspectiva tradicional, diante de um aluno que apresenta baixo rendimento, dificuldade de concentração, problemas de leitura ou dificuldades para acompanhar determinadas atividades, existe o risco de que seu comportamento seja interpretado exclusivamente como falta de interesse, desmotivação ou ausência de esforço. A perspectiva neuropsicopedagógica procura compreender quais processos podem estar relacionados àquela dificuldade e quais estratégias educacionais podem favorecer sua aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva é importante porque o desempenho escolar é resultado da interação de diferentes fatores. A aprendizagem envolve processos como atenção, memória, linguagem, percepção, funções executivas, motivação e regulação emocional, além das experiências sociais e culturais vivenciadas pelo estudante. Dessa forma, uma dificuldade apresentada em determinada atividade não deve ser analisada de maneira isolada, mas compreendida dentro do contexto geral de desenvolvimento da criança.

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 neuropsicopedagogo no ambiente escolar

No contexto institucional, o neuropsicopedagogo pode contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Seu trabalho pode envolver observação, análise das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem, planejamento de intervenções e orientação aos profissionais da educação, sempre considerando os limites de sua atuação profissional.

O Código de Ética Técnico-Profissional da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia estabelece princípios e diretrizes relacionados ao exercício profissional da área, incluindo responsabilidades, instrumentos de atuação, formação e produção científica.

Nesse sentido, a atuação do neuropsicopedagogo no ambiente escolar não deve ser compreendida como substituição ao trabalho do professor, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou demais profissionais envolvidos no desenvolvimento infantil. Ao contrário, sua contribuição ocorre de maneira interdisciplinar, estabelecendo diálogo com os diferentes profissionais que participam da trajetória educacional do estudante.

A atuação integrada é especialmente importante quando são identificadas dificuldades persistentes. Um estudante que apresenta dificuldades significativas de leitura, escrita, matemática, atenção ou organização pode necessitar de diferentes formas de acompanhamento. A escola possui papel fundamental na observação pedagógica e no desenvolvimento de estratégias educacionais, enquanto outras áreas profissionais podem contribuir quando houver necessidade de investigação ou acompanhamento específico.

Portanto, o neuropsicopedagogo deve evitar interpretações precipitadas ou classificações baseadas exclusivamente em comportamentos observados no cotidiano escolar. Seu trabalho deve estar fundamentado em conhecimentos científicos, observação sistemática, análise do contexto e diálogo com os profissionais e familiares envolvidos.

Identificação das dificuldades de aprendizagem

Um dos aspectos relevantes da atuação neuropsicopedagógica está relacionado à identificação das dificuldades que interferem no processo de aprendizagem. É importante diferenciar uma dificuldade de aprendizagem decorrente de fatores pedagógicos, emocionais, sociais ou contextuais de situações que podem estar associadas a condições específicas do desenvolvimento.

Essa diferenciação é fundamental porque nem todo estudante que apresenta baixo desempenho possui um transtorno ou uma alteração neurológica. Dificuldades podem surgir em decorrência de mudanças familiares, problemas de adaptação escolar, ausência de conhecimentos prévios, metodologia inadequada, dificuldades de acesso aos materiais, falta de estímulos, alterações na rotina ou situações emocionais que temporariamente interferem na aprendizagem.

Dessa maneira, o olhar neuropsicopedagógico deve ser amplo e contextualizado. O estudante precisa ser compreendido dentro de sua realidade, considerando sua trajetória escolar, relações sociais, experiências familiares, características individuais e oportunidades de aprendizagem.

Estudos realizados no contexto educacional brasileiro apontam que a Neuropsicopedagogia pode contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento de estratégias voltadas aos estudantes, incluindo ações realizadas em parceria com professores.

A intervenção neuropsicopedagógica na escola

A intervenção neuropsicopedagógica deve estar direcionada às necessidades apresentadas pelo estudante e às possibilidades existentes no contexto escolar. Seu objetivo não é simplesmente corrigir uma dificuldade, mas favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno tenha maior autonomia e participação no processo de aprendizagem.

As intervenções podem envolver atividades destinadas ao desenvolvimento de atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio, planejamento, organização e funções executivas. Entretanto, essas atividades precisam estar relacionadas aos objetivos educacionais e às necessidades reais do estudante.

Por exemplo, um aluno que apresenta dificuldade para seguir instruções com várias etapas pode se beneficiar de estratégias que dividem uma tarefa complexa em etapas menores. Um estudante que demonstra dificuldade para manter a atenção pode apresentar melhor desempenho quando as atividades são organizadas em períodos menores, com objetivos claros e estímulos adequados. Da mesma forma, alunos que apresentam dificuldades de organização podem utilizar recursos visuais, listas de tarefas, rotinas estruturadas e estratégias de planejamento.

A intervenção, portanto, deve considerar que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes caminhos para alcançar determinado objetivo. A diversidade presente na sala de aula exige flexibilidade por parte dos profissionais da educação.

Neuropsicopedagogia e práticas pedagógicas

A contribuição da Neuropsicopedagogia também pode ocorrer por meio da aproximação com o trabalho pedagógico. O conhecimento sobre o funcionamento cognitivo pode auxiliar o professor a compreender por que determinadas estratégias favorecem a aprendizagem enquanto outras podem apresentar menor efetividade para determinados estudantes.

Considerando os estudos apresentados no capítulo anterior, processos como atenção, memória, emoção e funções executivas estão diretamente relacionados à aprendizagem. Assim, estratégias pedagógicas que despertem o interesse do estudante, estabeleçam objetivos claros, valorizem conhecimentos prévios, promovam participação ativa e possibilitem a retomada dos conteúdos podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, o neuropsicopedagogo pode atuar como um profissional que auxilia a equipe escolar a refletir sobre estratégias de ensino e aprendizagem. Simão, Corrêa e Ferrandini (2020) destacam justamente a possibilidade de atuação tanto junto aos estudantes quanto no direcionamento do trabalho dos professores diante das dificuldades de aprendizagem e de questões socioemocionais.

É importante compreender, entretanto, que o professor continua sendo o principal profissional responsável pelo processo pedagógico em sala de aula. A Neuropsicopedagogia não pretende determinar uma única metodologia de ensino, mas fornecer subsídios para que as estratégias possam ser planejadas considerando as características e necessidades dos estudantes.

A importância da observação no contexto escolar

A observação sistemática é um recurso importante para compreender como o estudante se comporta diante das diferentes situações de aprendizagem. Um aluno pode apresentar bom desempenho em atividades individuais, mas demonstrar dificuldades em atividades coletivas. Outro pode apresentar dificuldade para iniciar tarefas, embora consiga realizá-las adequadamente depois de receber orientação individualizada.

Essas diferenças demonstram a importância de observar o estudante em diferentes situações e não apenas analisar suas notas ou resultados finais. O comportamento diante da tarefa pode fornecer informações relevantes sobre atenção, planejamento, organização, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e autorregulação.

A observação também deve considerar o ambiente. Uma dificuldade que aparece em determinado contexto pode não ocorrer em outro. Dessa maneira, fatores como ruídos, quantidade de estímulos, organização da sala, duração das atividades, interação com colegas e relação estabelecida com o professor podem influenciar o desempenho do estudante.

A partir dessas informações, torna-se possível planejar estratégias mais específicas. A intervenção deixa de ser baseada em tentativas aleatórias e passa a considerar evidências observadas no cotidiano escolar.

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

Neuropsicopedagogia, inclusão e diversidade

A Neuropsicopedagogia também apresenta relevância quando se considera a necessidade de construção de uma escola inclusiva. A inclusão educacional não significa apenas permitir que todos os estudantes estejam fisicamente presentes na escola, mas criar condições para que possam participar efetivamente das experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, compreender as diferenças individuais é fundamental. Estudantes apresentam diferentes ritmos, formas de interação, níveis de autonomia, conhecimentos prévios e necessidades educacionais. Uma prática pedagógica inclusiva precisa reconhecer essas diferenças sem transformar a diversidade em deficiência.

O olhar neuropsicopedagógico pode contribuir justamente para a identificação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. Ao invés de concentrar a atenção exclusivamente naquilo que o estudante não consegue realizar, busca-se identificar quais habilidades estão presentes, quais precisam ser desenvolvidas e quais adaptações ou estratégias podem facilitar o processo.

A inclusão, portanto, deve estar associada à valorização das potencialidades. O estudante não deve ser definido exclusivamente por suas dificuldades, diagnósticos ou limitações. A intervenção deve considerar suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento.

A parceria entre escola e família

Outro elemento fundamental é a relação entre escola e família. A aprendizagem não acontece exclusivamente dentro da sala de aula. As experiências vivenciadas no ambiente familiar, social e cultural também participam do desenvolvimento da criança.

O diálogo entre família e escola possibilita compartilhar informações sobre o comportamento, os hábitos, os interesses e as dificuldades apresentadas pelo estudante em diferentes contextos. Essas informações podem contribuir para uma compreensão mais abrangente de suas necessidades.

A família, portanto, não deve ser responsabilizada isoladamente pelas dificuldades escolares. Da mesma forma, a escola não deve assumir sozinha a responsabilidade por todos os aspectos do desenvolvimento infantil. A construção de uma rede de apoio possibilita que diferentes agentes trabalhem de maneira articulada.

Nesse processo, o neuropsicopedagogo pode contribuir para favorecer a comunicação entre os envolvidos, auxiliando na compreensão das necessidades educacionais e na construção de estratégias que possam ser utilizadas de maneira coerente nos diferentes ambientes em que o estudante está inserido.

A atuação interdisciplinar

A complexidade do desenvolvimento humano demonstra a necessidade de atuação interdisciplinar. Dificuldades de aprendizagem podem apresentar múltiplas dimensões e, em determinadas situações, exigir a participação de profissionais de diferentes áreas.

O neuropsicopedagogo, nesse contexto, pode atuar em diálogo com professores, coordenação pedagógica, gestores, família e outros profissionais que acompanham o estudante. Essa articulação evita que a dificuldade seja interpretada de maneira isolada e favorece a construção de estratégias mais adequadas.

A interdisciplinaridade também contribui para evitar a medicalização e patologização excessiva das dificuldades escolares. Nem todo comportamento considerado inadequado representa uma alteração clínica. Antes de estabelecer qualquer hipótese, é necessário analisar o contexto, a frequência, a intensidade, a duração e as circunstâncias nas quais determinado comportamento ocorre.

Dessa maneira, a Neuropsicopedagogia pode colaborar para uma compreensão mais cuidadosa e científica da aprendizagem, sem reduzir o estudante ao funcionamento cerebral ou a uma possível condição diagnóstica.

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

A contribuição para uma educação baseada em evidências

A aproximação entre Neurociência e educação também favorece a reflexão sobre práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos. Entretanto, essa aproximação precisa ocorrer de maneira crítica. Nem toda informação divulgada em nome da neurociência possui respaldo científico, sendo necessário distinguir conhecimentos produzidos por pesquisas de interpretações simplificadas ou de chamados "neuromitos".

O papel do profissional da Neuropsicopedagogia, portanto, envolve também a busca constante por atualização científica. A utilização de informações sobre cérebro e aprendizagem deve estar baseada em fontes confiáveis e ser articulada aos conhecimentos consolidados da educação.

A ciência não oferece uma fórmula única para ensinar todos os estudantes. O que ela pode oferecer são conhecimentos sobre processos envolvidos na aprendizagem que, quando articulados ao conhecimento pedagógico e à realidade escolar, podem contribuir para decisões mais fundamentadas.

A Neuropsicopedagogia como possibilidade de transformação da prática escolar

A inserção da Neuropsicopedagogia no contexto escolar representa uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o estudante e sobre o processo de aprendizagem. Seu principal diferencial está na tentativa de integrar conhecimentos de diferentes áreas para compreender como fatores cognitivos, emocionais e educacionais se relacionam.

Essa perspectiva pode favorecer uma mudança importante na maneira de compreender o fracasso escolar. Em vez de atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilidade por seu baixo desempenho, busca-se investigar a interação entre estudante, escola, metodologia, ambiente, relações e oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o neuropsicopedagogo pode contribuir para a construção de práticas mais individualizadas, inclusivas e preventivas. A identificação precoce de dificuldades permite que estratégias sejam planejadas antes que o estudante acumule sucessivas experiências de fracasso, desmotivação e afastamento das atividades escolares.

A atuação preventiva é especialmente importante porque dificuldades não acompanhadas podem produzir consequências acadêmicas e socioemocionais. Quando um estudante vivencia repetidamente situações nas quais não consegue acompanhar seus colegas, pode desenvolver sentimentos de incapacidade, baixa autoestima e desmotivação. Por isso, a intervenção deve ocorrer de maneira precoce, cuidadosa e articulada com a equipe escolar.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia contribui para uma concepção de educação que reconhece a diversidade dos processos de aprendizagem. Cada estudante possui uma trajetória singular e necessita de oportunidades para desenvolver suas habilidades. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve estar preparada para reconhecer essas diferenças e construir estratégias que possibilitem a participação de todos.

Portanto, a Neuropsicopedagogia no contexto escolar não deve ser compreendida apenas como uma área destinada a solucionar dificuldades de aprendizagem. Sua contribuição é mais ampla: envolve compreender o processo de aprender, identificar barreiras, reconhecer potencialidades, colaborar com professores e famílias, propor estratégias de intervenção e favorecer uma educação mais inclusiva e fundamentada cientificamente.

A partir dessa perspectiva, o neuropsicopedagogo assume uma função de mediador entre conhecimentos científicos e práticas educacionais, contribuindo para que a escola desenvolva um olhar mais atento aos processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Essa atuação, quando realizada de forma ética, interdisciplinar e contextualizada, pode favorecer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral do estudante.

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

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como objetivo analisar a contribuição da Neuropsicopedagogia para o processo de aprendizagem e sua atuação no contexto escolar. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de reunir e analisar conhecimentos científicos já produzidos acerca da relação entre Neurociência, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e práticas educacionais.

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de materiais científicos publicados anteriormente, possibilitando ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Dessa forma, esse tipo de pesquisa permite reunir conhecimentos produzidos por diferentes autores e estabelecer relações entre suas contribuições.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar conceitos relacionados aos processos de aprendizagem e à atuação neuropsicopedagógica, sem estabelecer como finalidade principal a mensuração estatística dos fenômenos investigados. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos exclusivamente a números, considerando significados, relações, percepções e interpretações presentes nos fenômenos estudados.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois procura apresentar e discutir as características da atuação da Neuropsicopedagogia no ambiente escolar, bem como sua relação com os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Busca-se, portanto, descrever conceitos e contribuições presentes na literatura científica, estabelecendo relações entre os conhecimentos neurocientíficos e as práticas educacionais.

Para a construção do referencial teórico, foram considerados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos institucionais relacionados aos seguintes eixos temáticos: Neurociência e aprendizagem; neuroplasticidade; atenção; memória; emoção e motivação; funções executivas; dificuldades de aprendizagem; intervenção neuropsicopedagógica; inclusão escolar; relação entre família e escola; e atuação do neuropsicopedagogo no contexto educacional.

Entre os autores utilizados como referência, destacam-se Cosenza e Guerra (2011), que abordam a relação entre funcionamento cerebral e aprendizagem; Lent, cujas contribuições permitem compreender aspectos relacionados ao funcionamento do sistema nervoso e aos processos cognitivos; e Diamond (2013), que apresenta importantes discussões sobre as funções executivas, especialmente o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva.

Também foram utilizados estudos científicos voltados especificamente à Neuropsicopedagogia e sua inserção no contexto educacional, buscando compreender as possibilidades de atuação desse profissional junto aos estudantes, professores, família e instituição escolar. Documentos relacionados aos princípios éticos e profissionais da área também foram considerados, de modo a delimitar a atuação neuropsicopedagógica e evitar interpretações que ultrapassem as competências profissionais estabelecidas.

O levantamento bibliográfico foi realizado mediante a consulta a materiais científicos disponíveis em livros e bases de dados acadêmicas e científicas, priorizando publicações relacionadas diretamente ao tema da pesquisa. Para a seleção dos materiais, foram considerados sua relevância para o objeto de estudo, relação com os objetivos do artigo, contribuição teórica e pertinência científica.

Após o levantamento, realizou-se a leitura exploratória dos materiais selecionados, seguida da identificação dos conteúdos relacionados aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, as informações foram organizadas em categorias temáticas, permitindo estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos pela Neurociência e suas possíveis contribuições para a compreensão da aprendizagem no ambiente escolar.

A análise do material bibliográfico foi realizada de maneira interpretativa, buscando identificar convergências entre os diferentes autores e compreender como conceitos como atenção, memória, neuroplasticidade,

emoção e funções executivas podem contribuir para a compreensão das dificuldades e potencialidades dos estudantes.

É importante destacar que este estudo não pretende estabelecer uma relação determinista entre funcionamento cerebral e desempenho escolar. Ao contrário, parte-se da compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno complexo, influenciado pela interação entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Assim, os conhecimentos da Neurociência são analisados em diálogo com os fundamentos educacionais e neuropsicopedagógicos.

A pesquisa também considera a importância da interdisciplinaridade na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia é compreendida como uma área que pode estabelecer diálogo com a Pedagogia, Neurociência, Psicologia e demais campos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano, contribuindo para uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita reunir diferentes contribuições científicas para analisar o papel da Neuropsicopedagogia na escola, especialmente no que se refere à identificação de dificuldades de aprendizagem, planejamento de estratégias de intervenção, desenvolvimento das funções cognitivas e colaboração com professores e familiares.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, aplicação de testes, questionários ou intervenções diretamente com estudantes. O estudo fundamenta-se, portanto, na análise crítica da produção científica disponível sobre o tema, buscando contribuir para a discussão acadêmica acerca da importância da Neuropsicopedagogia no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender a importância da Neuropsicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas educacionais mais conscientes, inclusivas e individualizadas. A partir da análise da literatura científica, verificou-se que aprender é um processo complexo, que envolve a interação entre aspectos neurológicos, cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos.

Os conhecimentos provenientes da Neurociência contribuem significativamente para ampliar a compreensão sobre o funcionamento cerebral e sua relação com a aprendizagem. Aspectos como neuroplasticidade, atenção, memória, emoção, motivação e funções executivas demonstram que o cérebro está em constante transformação a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Nesse sentido, compreender como esses processos participam da aprendizagem pode auxiliar os profissionais da educação na elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A neuroplasticidade, especialmente, evidencia que o cérebro possui capacidade de modificar suas conexões e seu funcionamento em decorrência das experiências. Essa característica reforça a importância de proporcionar aos estudantes oportunidades de aprendizagem significativas, desafios adequados, estímulos diversificados e condições favoráveis ao desenvolvimento. Dessa forma, dificuldades apresentadas durante o processo educacional não devem ser compreendidas automaticamente como incapacidade para aprender, mas analisadas considerando a trajetória e as características individuais de cada estudante.

A análise das funções executivas também demonstrou sua relevância para o desempenho escolar. Habilidades como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva estão presentes em diversas atividades realizadas no cotidiano escolar e são fundamentais para que o estudante consiga organizar seu comportamento, manter informações durante a realização de tarefas, controlar impulsos, planejar ações e adaptar estratégias diante de diferentes situações.

Outro aspecto identificado ao longo do estudo foi a importância dos fatores emocionais para a aprendizagem. O estudante não aprende de maneira dissociada de suas emoções, relações sociais e experiências. Ambientes escolares acolhedores, seguros e estimulantes podem favorecer o envolvimento com as atividades e a construção de vínculos positivos com o conhecimento. Dessa maneira, considerar os aspectos emocionais não

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

significa desconsiderar os conteúdos acadêmicos, mas reconhecer que cognição e emoção estão relacionadas no processo de desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área de significativa contribuição para o ambiente escolar, especialmente por possibilitar a articulação entre conhecimentos das Neurociências, Psicologia Cognitiva e Educação. Sua atuação pode favorecer a compreensão das dificuldades de aprendizagem, a identificação das potencialidades dos estudantes e o planejamento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e educacionais.

A atuação neuropsicopedagógica também pode colaborar com professores e demais profissionais da instituição escolar. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o neuropsicopedagogo pode contribuir para a reflexão sobre estratégias de ensino, organização das atividades, desenvolvimento das funções cognitivas e acompanhamento dos estudantes que apresentam dificuldades persistentes. Essa atuação, entretanto, não substitui o trabalho dos demais profissionais, mas deve ocorrer de maneira articulada e respeitando os limites éticos e profissionais de cada área.

O estudo também permitiu compreender que é necessário diferenciar dificuldades de aprendizagem de transtornos ou condições específicas do desenvolvimento. Nem toda dificuldade apresentada pelo estudante possui origem neurológica ou representa um transtorno. Aspectos pedagógicos, sociais, familiares, emocionais e ambientais também podem interferir significativamente no desempenho escolar. Por esse motivo, a análise das dificuldades deve ser cuidadosa, contextualizada e baseada em conhecimentos científicos, evitando rótulos e interpretações precipitadas.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerar as diferenças individuais significa reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos, experiências, habilidades, formas de aprender e necessidades. A escola deve, portanto, buscar estratégias que possibilitem a participação de todos, valorizando não apenas as dificuldades, mas principalmente as potencialidades de cada estudante.

A parceria entre escola e família também se mostrou fundamental. O acompanhamento do desenvolvimento da criança não deve ser responsabilidade exclusiva de um único agente. Professores, gestores, profissionais especializados e familiares precisam estabelecer uma relação de diálogo e colaboração, compartilhando informações e buscando estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Diante disso, conclui-se que a Neuropsicopedagogia pode contribuir de maneira significativa para a construção de uma escola que compreenda a aprendizagem para além do desempenho em avaliações e resultados acadêmicos. Seu olhar possibilita considerar o estudante em sua totalidade, reconhecendo a interação entre cérebro, cognição, emoção, comportamento e contexto social.

Entretanto, é fundamental que os conhecimentos neurocientíficos sejam utilizados de maneira ética e responsável. A Neurociência não deve ser utilizada para rotular estudantes ou justificar práticas pedagógicas deterministas. Da mesma forma, não existe uma única estratégia capaz de produzir aprendizagem em todos os indivíduos. Os conhecimentos científicos devem servir como suporte para a reflexão e para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas, sempre considerando a singularidade de cada estudante.

Assim, a principal contribuição da Neuropsicopedagogia está na possibilidade de promover uma compreensão mais ampla e humanizada do processo de aprendizagem. Ao aproximar conhecimentos científicos e práticas educacionais, essa área pode contribuir para identificar barreiras, desenvolver potencialidades, prevenir dificuldades e favorecer experiências de aprendizagem mais significativas.

Por fim, considera-se que a presença de profissionais preparados para compreender os diferentes processos envolvidos na aprendizagem pode representar um importante recurso para as instituições educacionais. A atuação integrada entre Neuropsicopedagogia, professores, família e demais profissionais pode favorecer uma educação mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Embora este estudo tenha se limitado à pesquisa bibliográfica, as discussões apresentadas evidenciam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a atuação da Neuropsicopedagogia no ambiente escolar, especial-

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

mente por meio de estudos de campo que possam analisar os resultados de diferentes estratégias de intervenção e sua contribuição para o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Dessa forma, reafirma-se que compreender como o cérebro aprende não significa reduzir a educação ao funcionamento cerebral. Pelo contrário, significa reconhecer que a aprendizagem humana é resultado de uma complexa interação entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma importante possibilidade de diálogo entre ciência e educação, contribuindo para que a escola possa compreender melhor seus estudantes e criar condições cada vez mais favoráveis para que todos tenham o direito de aprender.

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 cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, Adele. **Executive functions.** Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

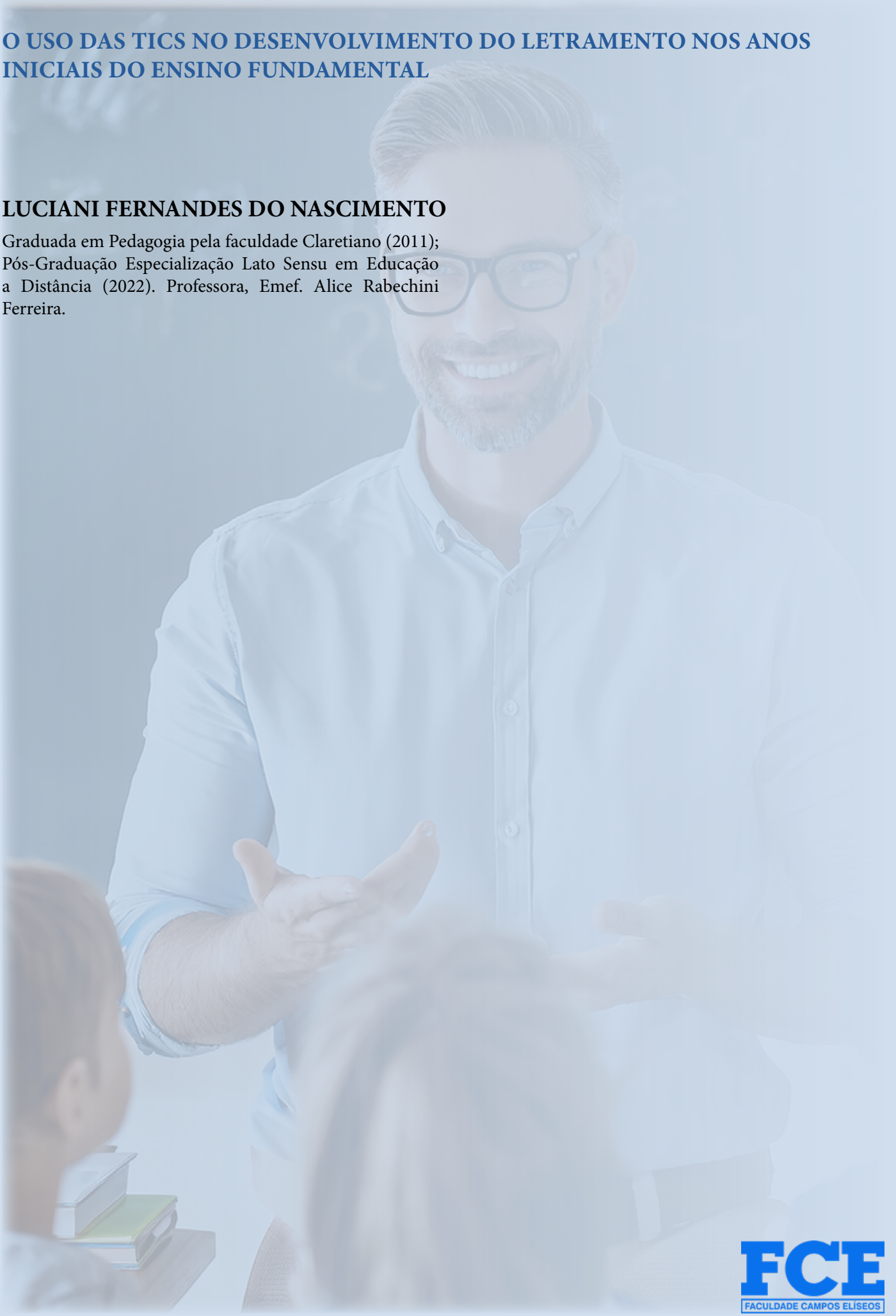
RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusive**. São Paulo, Sp: Summus Editorial, 2006.

SIMÃO, Guilherme Faquim; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; FERRANDINI, Liliene Maria. **Contribuições da Neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar.** Educere et Educare, v. 15, n. 36, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i36.25115.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética Técnico-Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2021.

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

O USO DAS TICS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



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.

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 contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação para o desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas potencialidades pedagógicas e os desafios relacionados à sua utilização no ambiente escolar. Busca-se compreender de que forma as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, ampliar o acesso à informação e contribuir para a formação de estudantes preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura digital. 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), Valente (2018), Xavier (2011) e outros autores que discutem as relações entre tecnologia, educação e letramento. Também foram analisados artigos científicos, livros, documentos oficiais e pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias digitais na educação básica, possibilitando uma compreensão mais ampla das contribuições das TICs para os processos de ensino e aprendizagem. Os resultados evidenciam que as TICs ampliam as possibilidades de acesso à informação, favorecem a interação entre os estudantes, estimulam a produção textual e contribuem para a construção de práticas de leitura e escrita mais significativas e contextualizadas. Verificou-se que recursos digitais como plataformas educacionais, aplicativos pedagógicos, bibliotecas virtuais, jogos educativos e ambientes colaborativos podem favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e promover maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

Palavras-chave: TICs; Letramento; Ensino Fundamental; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Cultura Digital. Aprendizagem.

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

INTRODUÇÃO

É sabido que a sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa presença das tecnologias digitais nos diferentes espaços sociais, influenciando profundamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e acesso à informação. O avanço tecnológico observado nas últimas décadas provocou mudanças significativas na maneira como as pessoas interagem, trabalham, estudam e participam da vida em sociedade. Computadores, tablets, smartphones, plataformas digitais, redes sociais e aplicativos passaram a integrar o cotidiano de crianças, jovens e adultos, transformando hábitos, comportamentos e relações sociais. Nesse contexto, o acesso à informação tornou-se mais rápido e abrangente, permitindo novas formas de aprendizagem e interação que ultrapassam os limites físicos dos espaços tradicionais de ensino.

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais também impactaram diretamente o campo educacional. A escola, enquanto instituição responsável pela formação dos indivíduos, passou a enfrentar o desafio de adaptar-se às novas demandas da sociedade da informação, incorporando recursos tecnológicos capazes de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências necessárias ao século XXI. Segundo Kenski (2012), às tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos ou equipamentos, mas como elementos que influenciam a maneira de pensar, agir, comunicar e construir conhecimentos.

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional tem provocado importantes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que simples ferramentas de apoio, às tecnologias digitais representam novas possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo a interação, a pesquisa, a colaboração e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Segundo Kenski (2012), as tecnologias não transformam a educação por si mesmas, mas oferecem condições para a criação de novas metodologias e experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e contextualizadas.

Nesse cenário, o papel do professor também passa por transformações. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de mediador do processo de aprendizagem, orientando os estudantes na busca, seleção e análise das informações disponíveis nos ambientes digitais. Conforme destaca Moran (2015), a utilização das tecnologias digitais possibilita o desenvolvimento de metodologias mais ativas, nas quais os estudantes participam de forma mais autônoma da construção do conhecimento.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as TICs podem desempenhar papel relevante no desenvolvimento do letramento. Essa etapa da escolarização corresponde ao período em que os estudantes ampliam suas experiências com a leitura e a escrita, desenvolvendo habilidades necessárias para compreender e utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais. É nesse momento que a criança consolida aprendizagens relacionadas à interpretação de textos, à produção escrita e ao uso funcional da linguagem em situações cotidianas.

Conforme afirma Soares (2020), o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, ultrapassando a simples aquisição do código alfabético. Uma pessoa letrada não é apenas aquela que sabe decodificar palavras, mas aquela que consegue utilizar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes situações da vida social. Dessa forma, o desenvolvimento do letramento exige que os estudantes tenham acesso a múltiplas experiências de leitura, escrita e comunicação, ampliando sua participação na cultura escrita.

Com o avanço das tecnologias digitais, surgem novas formas de leitura, escrita e comunicação. Os estudantes passam a interagir com diferentes gêneros textuais digitais, como mensagens eletrônicas, e-mails, blogs, podcasts, vídeos, infográficos, plataformas educativas, redes sociais, livros digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Essas experiências ampliam as possibilidades de contato com a linguagem escrita e contribuem para a construção do chamado letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar criticamente as tecnologias para acessar, produzir, interpretar e compartilhar informações (SOARES, 2020).

Segundo Xavier (2011), o letramento digital envolve um conjunto de competências que permitem ao indivíduo compreender e utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e eficiente. Isso significa que não basta saber utilizar equipamentos tecnológicos; é necessário desenvolver habilidades relacionadas à interpretação de informações, à análise crítica de conteúdos, à produção de textos digitais e à participação responsável nos

ambientes virtuais. A relevância do letramento digital torna-se ainda mais evidente diante da crescente presença das tecnologias no cotidiano das crianças. Muitos estudantes chegam à escola já familiarizados com dispositivos digitais, navegando em aplicativos, assistindo vídeos, jogando e interagindo em diferentes ambientes virtuais. Essa realidade exige que a escola reconheça as experiências prévias dos alunos e desenvolva práticas pedagógicas capazes de integrar as tecnologias ao processo educativo.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais modificam a forma como o conhecimento é produzido e disseminado, criando novas oportunidades para a aprendizagem. A chamada cibercultura amplia os espaços de construção do conhecimento e favorece a participação dos indivíduos em redes de colaboração e compartilhamento de informações. Nesse cenário, a aprendizagem deixa de ocorrer exclusivamente nos ambientes formais e passa a acontecer em diferentes espaços físicos e virtuais. Diante dessa realidade, a escola precisa preparar os estudantes para atuar de maneira crítica e responsável na cultura digital, desenvolvendo competências relacionadas à interpretação, análise e produção de informações em ambientes tecnológicos. A formação de leitores e escritores competentes passa a incluir também a capacidade de compreender diferentes linguagens, avaliar a confiabilidade das informações e utilizar as tecnologias de forma ética e consciente.

Entretanto, a utilização das TICs no contexto escolar também apresenta desafios. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, à formação docente, ao acesso desigual às tecnologias e ao uso pedagógico adequado dos recursos digitais ainda representam obstáculos para muitas instituições de ensino. Em diversas escolas, especialmente nas redes públicas, a insuficiência de equipamentos, a precariedade da conexão à internet e a falta de suporte técnico dificultam a implementação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Outro desafio refere-se à formação dos professores para o uso das tecnologias digitais. Muitos profissionais não tiveram acesso a esse tipo de formação durante sua trajetória acadêmica e enfrentam dificuldades para integrar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Conforme afirma Moran (2015), a inovação educacional depende não apenas da disponibilidade das tecnologias, mas também da capacidade dos educadores de utilizá-las de maneira significativa e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, é necessário refletir sobre o uso crítico das tecnologias. O excesso de informações disponíveis nos ambientes digitais exige que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à seleção, interpretação e validação dos conteúdos acessados. A escola possui papel fundamental nesse processo, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética, segura e responsável. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades e limitações das TICs no desenvolvimento do letramento dos estudantes. Compreender as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem da leitura e da escrita constitui um importante passo para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas da sociedade contemporânea (MORAN, 2015).

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: de que maneira as Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir para o desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição das TICs para o desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre tecnologia e letramento, identificar as potencialidades pedagógicas das TICs, analisar suas contribuições para a formação de leitores e escritores competentes 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, ao letramento e aos processos de aprendizagem. A análise dos referenciais teóricos possibilitou compreender a relevância das TICs para a educação contemporânea e identificar estratégias capazes de potencializar seu uso no desenvolvimento do letramento dos estudantes.

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

LETRAMENTO E CULTURA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE APRENDER E COMUNICAR

Segundo estudos, o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm provocado profundas transformações na maneira como as pessoas produzem, compartilham e acessam informações. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de conteúdos digitais, modificando as formas de comunicação, aprendizagem e interação social. A internet e os recursos tecnológicos ampliaram significativamente as possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo que informações sejam produzidas e disseminadas em tempo real para diferentes partes do mundo. Nesse cenário, surgem novas demandas educacionais relacionadas ao desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos participar ativamente da cultura digital e atuar de forma crítica diante do grande volume de informações disponíveis (LÉVY, 1999).

As mudanças provocadas pelas tecnologias digitais não se restringem aos aspectos técnicos da comunicação. Elas influenciam diretamente a forma como as pessoas aprendem, constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais e participam da vida em sociedade. Conforme afirma Lévy (1999), a revolução tecnológica deu origem à chamada cibercultura, um novo espaço social marcado pela conectividade, pela colaboração e pelo compartilhamento de informações em ambientes virtuais. Nesse contexto, a escola passa a desempenhar papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender e utilizar as tecnologias de forma consciente e responsável.

O conceito de letramento está diretamente relacionado à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Segundo Soares (2020), ser letrado significa não apenas dominar o sistema de escrita, mas também utilizar a linguagem escrita de forma funcional e significativa nos diversos contextos da vida cotidiana. O letramento envolve a participação ativa em situações que exigem interpretação, produção textual, compreensão de informações e utilização da escrita para diferentes finalidades sociais.

Essa compreensão amplia significativamente a visão tradicional de alfabetização. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se ao uso social desse conhecimento. Uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não necessariamente letrada, caso não consiga utilizar a leitura e a escrita de maneira eficiente em situações concretas do cotidiano. Conforme destaca Soares (2020), alfabetização e letramento são processos distintos, porém complementares, que devem ocorrer de forma articulada no contexto educacional.

Com a expansão das tecnologias digitais, esse conceito passou a incorporar novas formas de leitura e escrita mediadas pelos recursos tecnológicos. A leitura deixou de ocorrer exclusivamente em livros impressos e passou a incluir textos multimodais presentes em sites, blogs, redes sociais, plataformas digitais, aplicativos e diversos outros ambientes virtuais. Da mesma forma, a escrita passou a assumir novos formatos, exigindo dos indivíduos habilidades relacionadas à produção de conteúdos digitais e à comunicação em diferentes mídias (SOARES, 2020).

Nesse contexto, surge o conceito de letramento digital, compreendido como a capacidade de acessar, compreender, avaliar, produzir e compartilhar informações utilizando recursos tecnológicos. De acordo com Xavier (2011), o letramento digital envolve competências que permitem ao indivíduo navegar de forma crítica e responsável pelos ambientes digitais, compreendendo diferentes linguagens e formatos de comunicação. Não se trata apenas de saber utilizar equipamentos tecnológicos, mas de desenvolver habilidades que possibilitem interpretar informações, identificar fontes confiáveis e participar de forma ética e consciente dos espaços digitais.

O letramento digital exige que os indivíduos compreendam as especificidades dos diferentes gêneros textuais presentes na internet. Notícias digitais, podcasts, vídeos educativos, infográficos, fóruns de discussão, mensagens instantâneas e conteúdos multimídia apresentam características próprias que demandam novas formas de leitura e interpretação. Segundo Coscarelli (2016), os ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação com os textos, exigindo competências que vão além da leitura linear tradicional. As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental convivem diariamente com dispositivos digitais e interagem constantemente com conteúdos tecnológicos. Antes mesmo de ingressarem na escola, muitas já utilizam celulares, tablets, computadores e plataformas digitais para assistir vídeos, jogar, pesquisar informações e se comunicar.

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

Essas experiências fazem parte de seu cotidiano e influenciam diretamente a forma como percebem e compreendem o mundo

Essa realidade exige que a escola amplie suas práticas pedagógicas, incorporando as tecnologias como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento do letramento. Ignorar a presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes significa distanciar o processo educativo da realidade vivenciada por eles. Conforme afirma Kenski (2012), a escola precisa dialogar com as transformações tecnológicas da sociedade, utilizando-as como recursos capazes de potencializar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. A integração das tecnologias ao processo educativo permite que os estudantes participem de experiências diversificadas de leitura e escrita. O acesso a bibliotecas virtuais, plataformas educacionais, jogos pedagógicos, aplicativos de leitura e ambientes colaborativos amplia as oportunidades de contato com a linguagem escrita e favorece a construção de competências relacionadas ao letramento. Além disso, as tecnologias possibilitam que os alunos produzam conteúdos digitais, desenvolvendo habilidades de autoria e comunicação.

Segundo Lévy (1999), a cibercultura cria novos espaços de construção do conhecimento, permitindo formas mais colaborativas e interativas de aprendizagem. Nesse ambiente, os estudantes deixam de ser apenas receptores de informações e passam a atuar como produtores de conteúdos, participando ativamente da construção do conhecimento. Essa mudança representa uma transformação significativa nos processos educativos, pois valoriza o protagonismo dos alunos e estimula sua participação na produção de saberes.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Os ambientes digitais permitem que estudantes compartilhem informações, realizem projetos em grupo, participem de fóruns de discussão e construam conhecimentos coletivamente. Segundo Moran (2015), as tecnologias favorecem metodologias mais participativas e colaborativas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Entretanto, a participação na cultura digital exige mais do que habilidades técnicas. É necessário desenvolver competências relacionadas ao pensamento crítico, à ética e à responsabilidade no uso das informações. O acesso facilitado aos conteúdos digitais aumenta a necessidade de ensinar os estudantes a analisar informações, identificar notícias falsas, respeitar direitos autorais e utilizar os recursos tecnológicos de forma segura e responsável. Dessa forma, o letramento na era digital exige que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à interpretação crítica das informações, à produção de conteúdos digitais e ao uso ético das tecnologias. A escola desempenha papel fundamental nesse processo, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de utilizar os recursos tecnológicos de maneira consciente, crítica e responsável.

Além de favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, o letramento digital contribui para a formação de indivíduos preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais conectada e tecnológica. O domínio das habilidades relacionadas à leitura, escrita e comunicação digital torna-se essencial para a participação social, acadêmica e profissional no século XXI. Portanto, compreender a relação entre letramento e cultura digital significa reconhecer que as tecnologias transformaram profundamente as formas de aprender e comunicar. Nesse contexto, a escola precisa assumir o compromisso de promover práticas pedagógicas que integrem as TICs ao processo educativo, possibilitando aos estudantes desenvolver competências necessárias para atuar de maneira crítica, criativa e participativa na sociedade contemporânea (MORAN, 2015).

AS TICS COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Para os estudiosos, as Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando utilizadas de forma planejada e alinhadas aos objetivos pedagógicos, essas ferramentas contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e motivador (MORAN, 2015).

Os recursos digitais ampliam o acesso dos estudantes a diferentes gêneros textuais, permitindo o contato com livros digitais, histórias interativas, vídeos educativos, revistas eletrônicas, blogs, plataformas de aprendizagem e diversos outros formatos de leitura. Essa diversidade favorece o desenvolvimento das competências leitoras e amplia as experiências dos estudantes com a linguagem escrita. Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais possibilitam novas formas de aprender, caracterizadas pela interação, pela colaboração e pela autono-

mia dos estudantes. Ao utilizar recursos tecnológicos, os alunos podem pesquisar informações, produzir textos, criar apresentações, gravar vídeos e desenvolver projetos que estimulam a criatividade e o protagonismo.

Os aplicativos educativos representam outro importante recurso para o desenvolvimento do letramento. Muitos desses programas utilizam elementos lúdicos que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de jogos, desafios e atividades interativas. Essas ferramentas contribuem para despertar o interesse dos estudantes e fortalecer habilidades relacionadas à consciência fonológica, ao reconhecimento de palavras e à compreensão textual. Além disso, as TICs favorecem a personalização da aprendizagem. Plataformas digitais permitem que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, recebendo atividades compatíveis com suas necessidades e níveis de desenvolvimento. Essa flexibilidade contribui para atender às diferenças individuais presentes nas salas de aula e favorece a inclusão educacional (MORAN, 2015).

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da produção textual. Por meio dos recursos digitais, os estudantes podem criar histórias, elaborar textos colaborativos, participar de fóruns de discussão e compartilhar produções com colegas e professores. Essas experiências ampliam as possibilidades de utilização da escrita em situações reais de comunicação, fortalecendo o letramento. As tecnologias também favorecem o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pesquisa. Ao buscar informações em ambientes digitais, os estudantes aprendem a selecionar conteúdos, comparar fontes e construir conhecimentos de forma mais independente. Entretanto, esse processo exige orientação pedagógica para que desenvolvam competências relacionadas ao uso crítico e responsável da informação. Assim, as TICs constituem importantes ferramentas para o desenvolvimento do letramento, ampliando as oportunidades de aprendizagem e aproximando a escola das práticas sociais presentes na sociedade digital (MORAN, 2015).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS

Segundo Valente (2018), a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar deve ocorrer de forma planejada e articulada aos objetivos educacionais. O simples acesso aos recursos tecnológicos não garante a aprendizagem; é necessário que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e favoreçam a construção do conhecimento.

Uma das práticas mais utilizadas consiste na leitura de livros digitais e histórias interativas. Esses recursos combinam texto, imagem, som e animação, tornando a leitura mais atrativa para as crianças. Além de estimular o interesse pela leitura, favorecem a compreensão textual e ampliam o repertório cultural dos estudantes (VALENTE, 2018).

Outra estratégia relevante refere-se à produção de textos digitais. Os alunos podem elaborar histórias, jornais escolares, blogs, apresentações multimídia e outras produções que integrem diferentes linguagens. Segundo Valente (2018), a utilização das tecnologias digitais favorece a autoria e estimula o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Os projetos interdisciplinares também representam uma importante possibilidade pedagógica. Por meio das TICs, é possível integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, promovendo atividades que envolvam pesquisa, leitura, escrita, produção audiovisual e resolução de problemas. Essas experiências favorecem a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

As plataformas educacionais oferecem ainda oportunidades para o desenvolvimento de atividades colaborativas. Fóruns de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de compartilhamento de documentos permitem que os estudantes construam conhecimentos coletivamente, desenvolvendo habilidades de comunicação e cooperação. A utilização de vídeos educativos, podcasts e recursos multimídia também contribui para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esses materiais possibilitam a exploração de diferentes linguagens e favorecem a compreensão de conteúdos complexos por meio de recursos visuais e auditivos (VALENTE, 2018).

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Cabe ao educador selecionar os recursos mais adequados, orientar os estudantes durante as atividades e promover reflexões que favoreçam a aprendizagem. A mediação pedagógica garante que as tecnologias sejam utilizadas como instrumentos de construção do conhecimento e não apenas como ferramentas de entretenimento (VALENTE, 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

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DAS TICS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Segundo Kenski (2012), Embora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do letramento, sua implementação no contexto educacional ainda enfrenta desafios significativos. A inserção das tecnologias no ambiente escolar exige planejamento, infraestrutura adequada, formação docente e políticas educacionais que garantam o acesso democrático aos recursos digitais.

Um dos principais desafios refere-se à desigualdade no acesso às tecnologias. Apesar dos avanços tecnológicos observados nas últimas décadas, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de equipamentos, acesso à internet e manutenção dos recursos tecnológicos. Essa realidade é especialmente perceptível em regiões economicamente vulneráveis, onde estudantes e instituições de ensino possuem acesso limitado às ferramentas digitais. Segundo Kenski (2012), a democratização do acesso às tecnologias constitui condição essencial para que elas possam contribuir efetivamente para a aprendizagem. Quando os recursos tecnológicos não estão disponíveis para todos os estudantes, ampliam-se as desigualdades educacionais e sociais já existentes.

Outro desafio importante está relacionado à formação dos professores. Muitos educadores não tiveram contato com tecnologias digitais durante sua formação inicial e, por esse motivo, podem apresentar dificuldades para incorporá-las de forma pedagógica em suas práticas. O simples domínio técnico das ferramentas não é suficiente; torna-se necessário compreender como utilizá-las para promover aprendizagens significativas. Conforme afirma Moran (2015), a inovação educacional depende da capacidade dos professores de integrar metodologias ativas e recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso pedagógico das TICs (KENSKI, 2012).

A utilização inadequada das tecnologias também representa uma preocupação. Em alguns casos, os recursos digitais são empregados apenas como instrumentos de reprodução de conteúdos tradicionais, sem promover mudanças significativas na aprendizagem. Nesses contextos, as tecnologias acabam sendo utilizadas de forma limitada, sem explorar seu potencial para favorecer a interação, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Além disso, questões relacionadas ao uso excessivo das telas merecem atenção. O equilíbrio entre atividades digitais e experiências presenciais é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. As tecnologias devem complementar as práticas pedagógicas, e não substituir as interações humanas, a convivência social e as experiências concretas que também contribuem para o desenvolvimento do letramento (KENSKI, 2012).

Apesar desses desafios, as possibilidades oferecidas pelas TICs são amplas e promissoras. As tecnologias ampliam o acesso à informação, favorecem a personalização da aprendizagem e permitem a utilização de diferentes linguagens e formatos de comunicação. Quando utilizadas de forma planejada, contribuem para tornar o processo educativo mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. As TICs também favorecem a inclusão educacional. Recursos de acessibilidade, leitores de tela, softwares educativos adaptados, aplicativos de comunicação alternativa e outras tecnologias assistivas ampliam as oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas. Dessa forma, as tecnologias contribuem para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos (KENSKI, 2012).

Outro aspecto positivo refere-se à ampliação das práticas de leitura e escrita. O acesso a livros digitais, bibliotecas virtuais, plataformas de aprendizagem e ambientes colaborativos permite que os estudantes participem de diferentes experiências de letramento, desenvolvendo competências necessárias para atuar na sociedade digital. Portanto, os desafios relacionados à utilização das TICs não diminuem sua importância para a educação contemporânea. Pelo contrário, evidenciam a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação docente e planejamento pedagógico, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica, criativa e significativa (KENSKI, 2012).

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 contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação para o desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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 às tecnologias educacionais, ao letramento e aos processos de ensino e aprendizagem.

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 compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos a números, valorizando interpretações e análises dos processos sociais e educacionais.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores reconhecidos na área da educação e das tecnologias, entre eles Soares (2020), Kenski (2012), Moran (2015), Lévy (1999), Freire (1996), Valente (2018) e Xavier (2011). Esses autores oferecem importantes reflexões sobre o papel das tecnologias digitais na construção do conhecimento e no desenvolvimento do letramento.

A análise dos materiais selecionados permitiu identificar as principais contribuições das TICs para a aprendizagem, bem como os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação desempenham papel cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente no desenvolvimento do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se fundamental que a escola prepare os estudantes para atuar de forma crítica, responsável e participativa nos diferentes ambientes de comunicação.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que o letramento ultrapassa a simples aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo a capacidade de utilizar a linguagem em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, as TICs ampliam as possibilidades de acesso à informação e favorecem novas formas de interação com a cultura escrita, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

Observou-se que recursos como livros digitais, plataformas educacionais, aplicativos educativos, vídeos, blogs e ambientes colaborativos favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Essas ferramentas tornam a aprendizagem mais dinâmica, estimulam a participação dos estudantes e fortalecem sua autonomia na construção do conhecimento.

A pesquisa também evidenciou que o uso pedagógico das tecnologias depende da atuação do professor como mediador do processo educativo. A utilização das TICs deve estar associada a objetivos claros e a metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes, evitando práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios relacionados ao acesso às tecnologias, à infraestrutura escolar e à formação docente. A superação dessas dificuldades exige investimentos contínuos e políticas públicas capazes de garantir condições adequadas para a integração das tecnologias ao ambiente escolar.

Conclui-se que as TICs representam importantes ferramentas para o desenvolvimento do letramento, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e preparados para atuar na sociedade digital. Quando utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos pedagógicos, as tecnologias ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem o papel da escola na formação integral dos educandos.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação dos programas de formação continuada para professores, investimentos em infraestrutura tecnológica, fortalecimento do acesso às tecnologias educacionais e desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem as TICs às práticas de leitura e escrita. Essas ações podem contribuir para tornar o processo educativo mais inclusivo, inovador e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

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. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Campinas: Papirus, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, currículo e aprendizagem**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. Recife: EDUPE, 2011.

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

A MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS

LUIS ANDRÉ ANTONIETTI ROSA

Graduada 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, 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 mediação do coordenador pedagógico na construção de práticas inovadoras, destacando sua atuação na promoção da formação continuada, no fortalecimento do trabalho colaborativo e na implementação de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem. Busca-se compreender de que maneira o coordenador pedagógico pode favorecer processos de inovação educacional e contribuir para a consolidação de uma cultura escolar baseada na reflexão, na criatividade e na aprendizagem permanente. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Freire (1996), Libâneo (2013), Nóvoa (1995), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Imbernón (2011), Placco e Almeida (2015), entre outros autores que discutem coordenação pedagógica, inovação educacional, metodologias ativas e formação docente. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao tema, possibilitando a construção de uma reflexão teórica consistente sobre os processos de inovação no contexto escolar.

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

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido marcada por profundas transformações decorrentes do avanço das tecnologias digitais, da globalização, da ampliação do acesso à informação e das mudanças nas formas de interação social. Essas transformações influenciam diretamente os processos educativos e desafiam as instituições escolares a repensarem suas práticas pedagógicas, suas formas de organização e seus objetivos formativos. Nesse cenário, a escola é chamada a assumir um papel cada vez mais ativo na formação de sujeitos capazes de compreender a realidade, resolver problemas, atuar de forma crítica e participar efetivamente da construção da sociedade.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na produção do conhecimento e nas formas de comunicação exigem o desenvolvimento de novas competências e habilidades por parte dos estudantes. Dessa forma, os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na passividade dos alunos, têm sido cada vez mais questionados. Em seu lugar, ganham espaço propostas pedagógicas que valorizam o protagonismo estudantil, a aprendizagem colaborativa, a resolução de problemas, a criatividade e a construção ativa do conhecimento.

Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma importante estratégia para promover a transformação das práticas educativas. Segundo Moran (2015), inovar na educação significa criar novas formas de ensinar e aprender que possibilitem maior participação dos estudantes e promovam aprendizagens mais significativas. A inovação não se restringe ao uso de tecnologias digitais, mas envolve mudanças nas metodologias, nos espaços de aprendizagem, nos processos avaliativos e nas relações pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar.

A construção de práticas inovadoras exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, estudantes e famílias desempenham papéis importantes na criação de ambientes educacionais capazes de favorecer a inovação e a aprendizagem. Entre esses atores, destaca-se o coordenador pedagógico, profissional responsável pela articulação dos processos educativos e pela promoção da formação continuada dos docentes Moran (2015),

Ao longo dos anos, a função da coordenação pedagógica passou por importantes transformações. Se anteriormente sua atuação estava mais relacionada à supervisão e ao acompanhamento administrativo das atividades escolares, atualmente o coordenador pedagógico é reconhecido como um agente formador, mediador das práticas pedagógicas e articulador dos processos de inovação educacional. Sua atuação envolve o acompanhamento do trabalho docente, a promoção de espaços de reflexão e a construção de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem.

Segundo Placco e Almeida (2015), a coordenação pedagógica constitui um importante espaço de formação no interior da escola, favorecendo a reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados pelos professores e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas. Por meio de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação das práticas docentes e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, o coordenador cria condições para que os educadores desenvolvam novas competências e ampliem seus conhecimentos profissionais.

A mediação pedagógica realizada pelo coordenador torna-se especialmente relevante diante das exigências impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação das políticas de inclusão, a integração das tecnologias digitais ao currículo e o fortalecimento das metodologias ativas exigem dos professores constante atualização e capacidade de adaptação às mudanças. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como facilitador dos processos de transformação, apoiando os docentes na compreensão e implementação dessas propostas. Outro aspecto importante refere-se à promoção da cultura colaborativa. A inovação educacional não ocorre de forma isolada, mas resulta da interação entre os profissionais da educação e da construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico desempenha papel fundamental na criação de espaços de diálogo, cooperação e troca de experiências, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e reflexivos (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

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

Freire (1996) afirma que ensinar exige curiosidade, pesquisa, criticidade e abertura ao novo. Para o autor, a prática educativa deve estar permanentemente comprometida com a transformação da realidade e com a construção de conhecimentos significativos. Essa concepção reforça a importância da coordenação pedagógica como espaço de incentivo à reflexão crítica e ao desenvolvimento de práticas inovadoras capazes de transformar os processos educativos (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Entretanto, a construção da inovação pedagógica também enfrenta desafios. A resistência às mudanças, a falta de recursos materiais, as limitações estruturais das escolas, a sobrecarga de trabalho docente e a insuficiência de processos formativos constituem obstáculos que podem dificultar a implementação de propostas inovadoras. Diante dessas dificuldades, a atuação do coordenador pedagógico torna-se ainda mais relevante, pois contribui para mobilizar a equipe escolar, promover a formação continuada e fortalecer os processos de mudança (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender o papel da coordenação pedagógica na promoção da inovação educacional e analisar como sua mediação pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais criativas, colaborativas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como a mediação do coordenador pedagógico contribui para a construção de práticas inovadoras e para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar?

O objetivo geral deste artigo é analisar a mediação do coordenador pedagógico na construção de práticas inovadoras. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel da coordenação pedagógica nos processos de inovação educacional, identificar estratégias que favoreçam a implementação de práticas inovadoras e refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à transformação das práticas pedagógicas. Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, à inovação educacional e ao desenvolvimento profissional docente. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender diferentes perspectivas sobre o tema e identificar contribuições relevantes para a construção de ambientes escolares mais inovadores, democráticos e comprometidos com a aprendizagem significativa (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A inovação educacional tem ocupado posição de destaque nas discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino e a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, as escolas são constantemente desafiadas a rever suas metodologias, seus processos organizacionais e suas formas de promover a aprendizagem. Nesse cenário, a coordenação pedagógica assume papel fundamental ao articular ações que favoreçam a inovação e contribuam para a transformação da cultura escolar (BACICH; MORAN 2018).

A inovação educacional não deve ser compreendida apenas como a introdução de tecnologias digitais ou a utilização de recursos modernos em sala de aula. Segundo Bacich e Moran (2018), inovar significa promover mudanças que tornem a aprendizagem mais ativa, participativa e centrada no estudante. Trata-se de repensar os processos educativos de forma a favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias para a atuação na sociedade contemporânea (BACICH; MORAN 2018).

Nesse contexto, a coordenação pedagógica atua como elemento articulador das mudanças educacionais. Seu papel consiste em criar condições para que os professores possam refletir sobre suas práticas, experimentar novas metodologias e construir propostas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. A inovação passa a ser compreendida como um processo coletivo, construído por meio do diálogo, da colaboração e da formação continuada (BACICH; MORAN 2018).

Segundo Libâneo (2013), a coordenação pedagógica deve promover a integração entre teoria e prática, favorecendo a construção de processos educativos mais eficazes e significativos. Essa atuação exige planejamento, acompanhamento das ações pedagógicas e incentivo permanente à aprendizagem profissional dos docentes. Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura institucional favorável à inovação. Muitas vezes, as mudanças encontram resistência devido ao receio de abandonar práticas já consolidadas ou à insegurança diante de novas propostas metodológicas. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce papel

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

importante ao promover espaços de diálogo e reflexão que possibilitem aos professores compreender os benefícios das inovações e participar ativamente de sua implementação (BACICH; MORAN 2018).

A inovação também está relacionada à capacidade de responder às necessidades dos estudantes. As práticas pedagógicas inovadoras buscam tornar a aprendizagem mais significativa, considerando os interesses, as experiências e os diferentes ritmos de desenvolvimento dos educandos. Dessa forma, o coordenador pedagógico contribui para a construção de propostas que valorizem o protagonismo estudantil e favoreçam a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem (BACICH; MORAN 2018).

Além disso, a coordenação pedagógica atua na análise dos resultados educacionais, identificando necessidades e propondo intervenções capazes de aprimorar as práticas desenvolvidas pela escola. Esse acompanhamento contínuo permite avaliar o impacto das inovações implementadas e ajustar estratégias de acordo com as demandas identificadas. Portanto, a coordenação pedagógica desempenha papel essencial na promoção da inovação educacional, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais dinâmicos, criativos e comprometidos com a aprendizagem significativa (BACICH; MORAN 2018).

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DAS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS

A implementação de práticas inovadoras exige processos de mudança que envolvem diferentes atores e dimensões do trabalho escolar. Nesse contexto, o coordenador pedagógico destaca-se como mediador das transformações pedagógicas, atuando na articulação entre professores, gestão escolar, currículo e propostas educacionais.

A mediação pedagógica consiste na capacidade de promover diálogo, orientar processos formativos e criar condições para que as mudanças ocorram de forma participativa e significativa. O coordenador não impõe transformações, mas constrói caminhos coletivos que favorecem a compreensão, a aceitação e a implementação de novas práticas (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996), a educação deve ser construída por meio do diálogo e da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa perspectiva reforça a importância da atuação mediadora do coordenador pedagógico, que promove espaços de escuta, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Um dos principais papéis do coordenador consiste em apoiar os professores diante dos desafios relacionados às mudanças pedagógicas. A introdução de novas metodologias, tecnologias ou propostas curriculares pode gerar dúvidas, inseguranças e resistências. Nesse contexto, o coordenador atua como facilitador do processo, oferecendo suporte, orientação e acompanhamento contínuo (FREIRE, 1996).

A formação continuada representa uma das principais estratégias utilizadas para promover mudanças pedagógicas. Por meio de estudos, oficinas, grupos de discussão e momentos de planejamento coletivo, os professores ampliam seus conhecimentos e desenvolvem competências necessárias para implementar práticas inovadoras. Outro aspecto importante refere-se ao incentivo à experimentação pedagógica. Muitas vezes, os processos de inovação exigem que os professores saiam de sua zona de conforto e testem novas estratégias de ensino. O coordenador pedagógico cria condições para que essa experimentação ocorra de forma segura, valorizando as iniciativas dos docentes e reconhecendo a importância da aprendizagem construída a partir da prática (FREIRE, 1996).

Além disso, a mediação realizada pelo coordenador favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento e estimula a interdisciplinaridade. Projetos integrados, atividades colaborativas e ações interdisciplinares ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a construção de experiências educativas mais significativas. O coordenador também desempenha papel relevante na resolução de conflitos e na construção de consensos. Em processos de mudança, é comum que diferentes opiniões e perspectivas surjam entre os profissionais da escola. A mediação permite transformar essas diferenças em oportunidades de diálogo e crescimento coletivo (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a atuação do coordenador pedagógico como mediador das mudanças pedagógicas constitui elemento fundamental para a implementação de práticas inovadoras e para o fortalecimento de uma cultura escolar comprometida com a aprendizagem e a transformação educacional.

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

ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA ESCOLA

A construção de práticas inovadoras requer planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso coletivo com a transformação dos processos educativos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode utilizar diferentes estratégias para estimular a inovação e favorecer a implementação de novas propostas de ensino (BACICH, Lilian; MORAN, 2018).

Uma das estratégias mais relevantes consiste na promoção da formação continuada. A realização de grupos de estudo, oficinas pedagógicas, seminários internos e momentos de reflexão coletiva possibilita aos professores ampliar conhecimentos e conhecer novas abordagens metodológicas. As metodologias ativas destacam-se como importantes instrumentos de inovação. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e ensino híbrido favorecem a participação ativa dos estudantes e estimulam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico. O uso pedagógico das tecnologias digitais também representa uma importante possibilidade de inovação. Ferramentas digitais, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia ampliam as oportunidades de interação e construção do conhecimento (BACICH, Lilian; MORAN, 2018).

Outra estratégia refere-se à valorização do planejamento colaborativo. Quando os professores planejam conjuntamente, compartilham experiências e constroem propostas integradas, ampliam as possibilidades de inovação e fortalecem o trabalho coletivo. A criação de projetos interdisciplinares constitui igualmente uma importante ação inovadora. Esses projetos favorecem a integração dos conhecimentos e possibilitam que os estudantes compreendam as relações existentes entre diferentes áreas do saber (BACICH, Lilian; MORAN, 2018).

A escuta dos estudantes também deve ser considerada como elemento essencial nos processos de inovação. Conhecer seus interesses, expectativas e necessidades permite construir propostas pedagógicas mais significativas e alinhadas à realidade dos educandos. Além disso, a avaliação formativa desempenha papel importante na construção de práticas inovadoras. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, os professores podem ajustar suas estratégias e promover intervenções mais adequadas às necessidades de aprendizagem. Assim, as estratégias promovidas pela coordenação pedagógica contribuem para transformar a escola em um espaço de criatividade, reflexão e aprendizagem contínua, favorecendo a construção de práticas inovadoras comprometidas com a formação integral dos estudantes (BACICH, Lilian; MORAN, 2018).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Embora a inovação pedagógica seja amplamente reconhecida como um importante caminho para a melhoria da qualidade da educação, sua implementação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. A transformação das práticas educativas exige mudanças nas concepções de ensino, nas metodologias utilizadas pelos professores e na própria cultura organizacional das instituições escolares. Por esse motivo, os processos de inovação demandam planejamento, formação contínua e comprometimento coletivo (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Um dos principais desafios refere-se à resistência às mudanças. Muitos profissionais da educação foram formados em modelos pedagógicos tradicionais e, por isso, podem apresentar insegurança diante da adoção de novas metodologias e estratégias de ensino. Em alguns casos, o receio de não alcançar os resultados esperados ou a falta de familiaridade com determinadas abordagens pedagógicas pode dificultar a implementação de práticas inovadoras (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Segundo Moran (2015), inovar implica romper com paradigmas estabelecidos e construir novas formas de ensinar e aprender. Esse processo exige abertura para o novo, disposição para experimentar e capacidade de refletir criticamente sobre as práticas já consolidadas. Nesse contexto, a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental ao apoiar os professores durante os processos de mudança e promover ambientes favoráveis à inovação. Outro desafio importante refere-se à formação docente. Muitos professores não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a conhecimentos relacionados às metodologias ativas, ao ensino híbrido, à cultura digital ou às práticas colaborativas de aprendizagem. Dessa forma, a formação continuada torna-se

essencial para fornecer subsídios teóricos e metodológicos capazes de fortalecer a atuação docente diante das novas demandas educacionais.

As limitações estruturais também representam obstáculos significativos para a inovação. Em diversas instituições escolares, a falta de recursos tecnológicos, a precariedade da infraestrutura física e a insuficiência de materiais pedagógicos dificultam a implementação de determinadas propostas inovadoras. Essas condições evidenciam a necessidade de investimentos públicos capazes de garantir melhores condições de trabalho e aprendizagem. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação pode comprometer o desenvolvimento de projetos inovadores. O acúmulo de responsabilidades administrativas, a extensa carga horária e a pressão por resultados frequentemente reduzem o tempo disponível para planejamento, estudo e experimentação pedagógica (MORAN, 2015).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar. A inovação não depende apenas da atuação dos professores ou da coordenação pedagógica. Gestores, estudantes, famílias e demais profissionais da escola precisam participar dos processos de transformação, contribuindo para a construção de uma cultura institucional favorável às mudanças. Apesar desses desafios, as possibilidades oferecidas pela inovação pedagógica são amplas e promissoras. As metodologias inovadoras favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas. Essas competências são essenciais para a formação dos estudantes e para sua participação ativa na sociedade contemporânea (MORAN, 2015).

A integração das tecnologias digitais representa outra importante possibilidade. Quando utilizadas de forma planejada e intencional, as tecnologias ampliam o acesso à informação, favorecem a personalização da aprendizagem e promovem novas formas de interação entre professores e estudantes. Entretanto, sua eficácia depende da mediação pedagógica e da definição clara de objetivos educacionais. Os projetos interdisciplinares também ampliam as possibilidades de inovação ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Essas experiências favorecem a contextualização dos conteúdos e permitem que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos estudados (MORAN, 2015).

A valorização do protagonismo estudantil constitui outra importante contribuição das práticas inovadoras. Ao assumir papel ativo na construção do conhecimento, os estudantes tornam-se mais engajados, participativos e responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, embora existam obstáculos significativos, as possibilidades oferecidas pela inovação pedagógica demonstram seu potencial para transformar os processos educativos e contribuir para a construção de uma escola mais dinâmica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes (MORAN, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a mediação do coordenador pedagógico na construção de práticas inovadoras e compreender suas contribuições para a transformação dos processos educativos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita aprofundar conhecimentos, identificar tendências e construir reflexões fundamentadas acerca dos fenômenos educacionais.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à coordenação pedagógica, inovação educacional, metodologias ativas, formação docente e gestão pedagógica. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais reconhecidas na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos processos educativos, considerando seus significados, contextos e relações. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais complexos por meio da interpretação crítica das experiências e práticas humanas.

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

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Freire (1996), Libâneo (2013), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Placco e Almeida (2015), entre outros pesquisadores que discutem inovação pedagógica, coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional docente.

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. Esse processo permitiu identificar os principais desafios, possibilidades e contribuições da coordenação pedagógica para a promoção da inovação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na construção de práticas inovadoras e na promoção de processos educativos mais significativos. Em um contexto marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, a inovação educacional torna-se elemento indispensável para atender às demandas da sociedade contemporânea e promover a formação integral dos estudantes.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que a inovação pedagógica ultrapassa a simples utilização de recursos tecnológicos, envolvendo mudanças nas metodologias de ensino, nas formas de organização do trabalho escolar e nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento. Trata-se de um processo que exige reflexão, planejamento, formação contínua e compromisso coletivo com a transformação da prática educativa.

A pesquisa demonstrou que o coordenador pedagógico atua como mediador das mudanças educacionais, promovendo espaços de diálogo, formação e construção coletiva do conhecimento. Sua atuação favorece a implementação de metodologias inovadoras, o fortalecimento do trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Observou-se também que a formação continuada representa um dos principais instrumentos para a promoção da inovação pedagógica. Ao oferecer oportunidades de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências, a coordenação pedagógica contribui para que os professores desenvolvam competências necessárias para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Entretanto, o estudo evidenciou desafios relacionados à resistência às mudanças, às limitações estruturais, à insuficiência de recursos e à necessidade de fortalecimento das políticas de formação docente. Superar essas dificuldades exige investimentos, planejamento e o compromisso de toda a comunidade escolar com a construção de uma cultura de inovação. Conclui-se que a mediação do coordenador pedagógico constitui elemento essencial para a transformação das práticas educativas e para a consolidação de ambientes escolares mais criativos, participativos e comprometidos com a aprendizagem. Sua atuação favorece a construção de processos pedagógicos capazes de responder às demandas do presente e preparar os estudantes para os desafios do futuro.

Por fim, destaca-se que investir na coordenação pedagógica e no fortalecimento dos processos de inovação educacional representa um importante caminho para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa. A promoção de práticas inovadoras, mediadas por profissionais comprometidos com a formação e a aprendizagem, contribui para transformar a escola em um espaço de desenvolvimento humano, produção de conhecimento e transformação social.

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

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

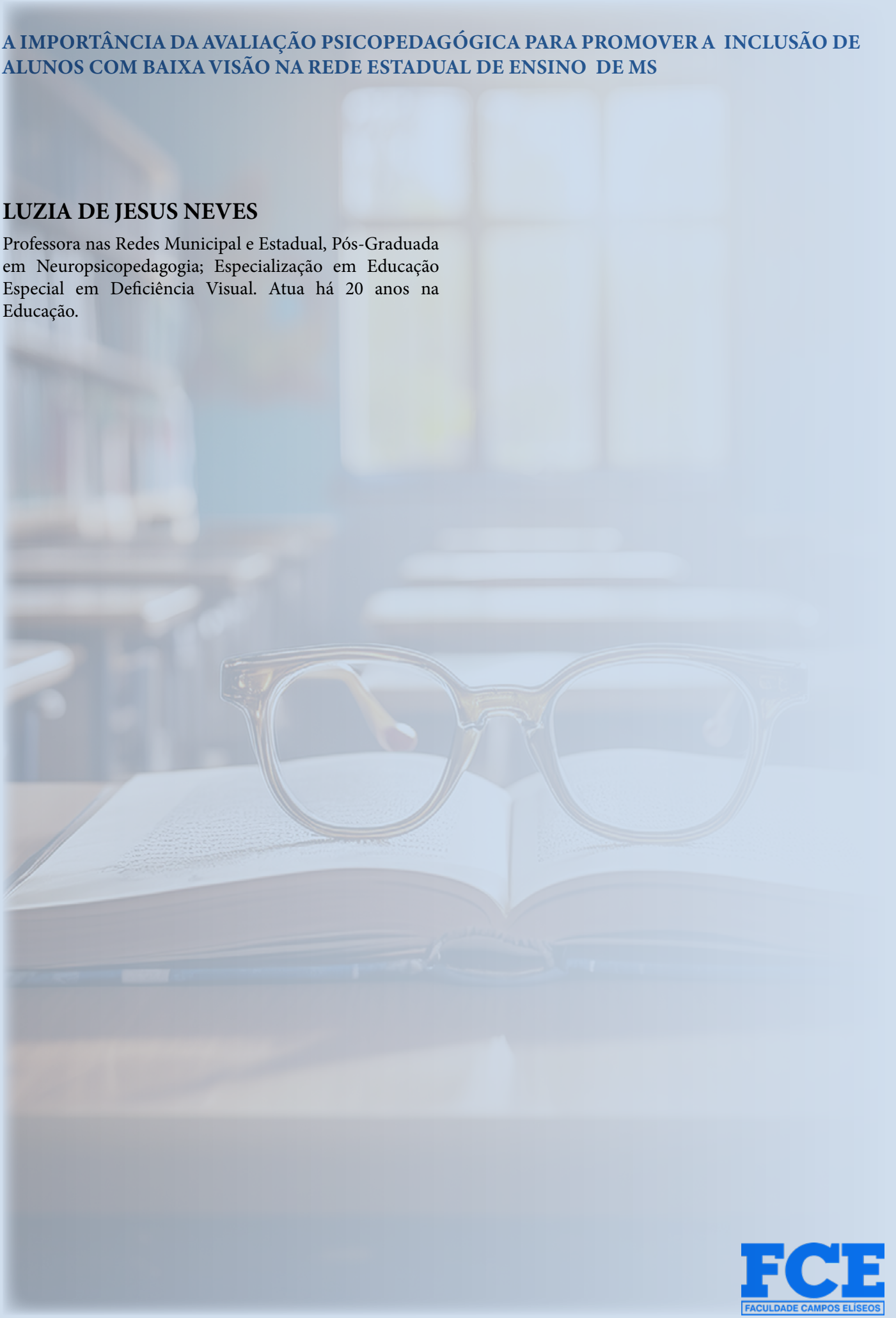
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2015.

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

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS

LUZIA DE JESUS NEVES

Professora nas Redes Municipal e Estadual, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia; Especialização em Educação Especial em Deficiência Visual. Atua há 20 anos na Educação.



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

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar questões relevantes sobre a importância de realizar a avaliação pedagógica com alunos de baixa visão com o objetivo de promover a inclusão e como essa avaliação é realizada na Rede Estadual de Ensino de MS, através do NUESP. Para responder a esses questionamentos sobre o tema foi realizada uma pesquisa de campo – em uma das escolas da SED (Secretaria de Estado de MS), durante três meses, partindo da análise e observação de práticas pedagógicas, abordagem (encaminhamento e avaliação psicopedagógica dos alunos identificados com problemas visuais no Ensino Fundamental), mediação dos conflitos e do processo de ensino aprendizagem, anterior e posterior a avaliação – e bibliográfica que legitimar através de autores renomados tais práticas adotadas e de que maneira elas contribuem para que a inclusão dos alunos aconteça cotidianamente .

Palavras-chave: Avaliação; Psicopedagógica; Baixa Visão; SED; Inclusão.

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 presente trabalho tem como tema a necessidade de avaliar diagnosticamente e por um psicopedagogo alunos com baixa visão e de que maneira é realizada a inclusão dos mesmos na Rede Estadual de Ensino de MS.

Nesta perspectiva, construíram-se questões que nortearam esse trabalho:

• É realmente importante avaliar diagnosticamente alunos com baixa visão para detectar o nível de desenvolvimento em que se encontram?

• Como é realizada a avaliação diagnóstica pela Secretaria de Estado de Educação através do NUESP (Núcleo de Educação Especial) e quais os procedimentos pedagógicos utilizados que garantem a inclusão e a aprendizagem dos alunos com baixa visão?

Quando se fala em avaliação, faz-se necessário lembrar que a mesma não tem por objetivo apenas classificar e medir o desempenho de cada indivíduo, mas também, de acompanhar o caminho percorrido por cada educando para alcançar a aprendizagem.

Desta maneira, o professor precisa utilizar três elementos: observação, reflexão e ação para colaborar com o seu aluno, ou seja, ao fazer uso desses elementos o professor auxilia o seu aluno a aprender, mesmo que na ação aqui citada seja necessário encaminhar o educando para ser avaliado por um psicopedagogo.

Vários autores conceituam a necessidade de avaliar e que essa prática deve ser sistemática, contínua e no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

E que, quanto mais cedo um problema / déficit / distúrbio ou transtorno de desenvolvimento de aprendizagem for detectado, mais rápido será elaborado um plano de intervenção para que o aluno possa ser tratado e inserido no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é investigar a necessidade de avaliar diagnosticamente e por um psicopedagogo alunos com baixa visão e de que maneira a SED e o NUESP promovem a inclusão dos mesmos no processo de ensino aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaram-se como recursos metodológicos as pesquisas bibliográficas e de campo realizadas numa do sexto ano de uma escola da periferia de Campo Grande, situada no Jardim Aeroporto.

E, a partir da análise pormenorizada de materiais publicados para literatura, artigos científicos divulgados no meio eletrônico, análise e observação da sala de aula citada.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções dos autores: Luckesi e Pain.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS

De acordo com Oliveira, Batistote, Jesuíno e a Organização Mundial de Saúde, uma pessoa com Baixa Visão é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais e tem uma acuidade visual inferior a 20/60 (6/18, 0.3) até percepção de luz ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de uma tarefa.

Portanto, é alguém que necessita de condições específicas e especiais para aprender, além de apoio especializado dependendo das características da patologia que lhe causou a baixa visão. Conforme,

> A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura (SÁ, CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

E com o objetivo de conhecer como ocorre a inclusão de alunos com baixa visão na Rede Estadual de Ensino de MS, durante três meses, após a permissão da direção da escola, foi possível observar como é realizado o processo de inclusão de alunos com baixa visão.

De todas as situações didáticas, optou-se em citar a da aluna Maria, aluno do sexto ano, do ensino Fundamental II, aluna com alto rendimento escolar e que embora seja acompanhada por uma professora de apoio realiza com autonomia suas atividades.

De acordo com relatos e atas da escola, a aluna estuda na mesma desde a primeira série do Ensino Fundamental I e logo no início a professora regente detectou que a mesma não acompanhava a turma, não conseguia realizar as atividades, apresentava problemas para enxergar e que deveria ser avaliada por um psicopedagogo. Segundo PAÍN,

> Consideramos perturbações na aprendizagem aquelas que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. Desta forma, embora seja frequente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, apenas consideramos problemas de aprendizagem aqueles que não dependam desse déficit (PAÍN (1992, p.13).

Comunicou imediatamente à coordenação a necessidade de avaliar a aluna, esta por sua vez, comunicou aos pais, solicitando a permissão dos mesmos para que a avaliação fosse realizada, assim,

> Convém assinalar o alcance da psicopedagogia com relação à intervenção pedagógica específica; o que permite delimitar o terreno de competência do psicólogo dedicado à aprendizagem e o terreno do especialista em Ciências da Educação, que atende às perturbações na aquisição dos processos cognitivos (PAÍN, 1992, p.13).

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004) há um longo caminho a percorrer, o qual, os pais passam por várias fases desde a constatação da deficiência até a sua aceitação:

• fase de choque: acontece no momento em que é transmitido o diagnóstico da deficiência. Gerando muitas vezes um atordoamento geral, que pode bloquear e até impedir a codificação das mensagens e orientações recebidas.

Possui caráter traumático, no entanto quando os pais já sabem durante o período da gestação da possibilidade de uma anomalia, este choque pode ser mais ameno ou nem ocorrer no momento do nascimento;

• fase de negação: neste período, alguns pais tendem a ignorar o problema, como se este não fosse real. Questionam a veracidade do diagnóstico ou a competência dos profissionais, que houve um engano. Os autores enfatizam que, certo grau de negação tem ação positiva para atingir gradativamente a adaptação.

Negaram a existência do problema e o problema. A professora mesmo sem a avaliação diagnóstica de um psicopedagogo traçou caminhos para que a aluna dentro de suas necessidades especiais pudesse avançar de série e na aprendizagem.

Porém, no terceiro ano, o grau de comprometimento da visão da aluna havia avançado, o que não permitia mais realizar as atividades que antes realizava e aprender para ela era um martírio devido ao esforço significativo que fazia para enxergar.

Assim sendo, passou a não realizar mais nenhuma atividade em sala, a irritar-se com frequência e a faltar.

Novamente a professora regente solicitou a avaliação da aluna por um psicopedagogo à coordenação pedagógica – na Rede Estadual essa avaliação é a realizada pelo NUESP que necessita da autorização da família para que tal procedimento avaliativo seja realizado.

Segundo DELIBERAÇÃO CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005. Art 4º Ao órgão coordenador do Sistema de Ensino caberá:

> § 2º Será de competência desse setor, o apoio técnico e pedagógico necessário para promover a inclusão, a emissão de pareceres sobre a implantação de serviços de apoio pedagógico especializado nas escolas comuns e, ainda nos processos de autorização de funcionamento da escola especial dentre outras (Art. 4º).

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

A família foi convocada a comparecer na escola e após a leitura da ata em que foi relatada a situação da aluna em sala, ainda resistindo a avaliação, autorizou que fosse realizada.

A avaliação foi realizada pela psicopedagoga do Núcleo que detectou além da baixa visão outras deficiências que asseguram à aluna o acompanhamento especializado de um professor de apoio em sala, conforme transcrição do resultado da avaliação que consta no laudo e a encaminhou para consultas com médicos especialistas para detectar e acompanhar periodicamente a evolução das patologias detectadas; assim como foi traçado um plano de ensino que permite a educanda ser inserida no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Luckesi, 2006:

> A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2006, p.171-173).

Ana Elisa com 8 anos, que apresenta diagnóstico de: Transtorno de Conduta (F70.1) perda auditiva d e grau leve em ambos os ouvidos mais glaucoma congênito.

Esta aluna foi avaliada e acompanhada em 2013 pelo CAP/DV. CAS. E foi realizado o psicodiagnóstico pelo CEESPI- técnica Rita Eliana no qual evidenciou comportamento de hiperatividade e atraso na aprendizagem formal). Toma medicamento Ritalina (LUCKESI, 2006).

A professora da aluna em 2013 recebeu orientações pedagógicas da equipe da Educação Especial. (CAP/DV – CAS – NUESP) e nos relata que não houve avanço. Em 2014, a escola manteve a mesma professora com a aluna (em processo de alfabetização).

Após avaliação pedagógica da aluna verificamos que a mesma apresenta dificuldades na visão, hiperatividade, nervosismo e baixo desempenho escolar. Conforme relato da professora, a aluna apresenta dificuldades acentuadas na visão.

Por esse motivo os conteúdos são escritos em fonte cada vez maior e a aluna senta bem próximo ao quadro para conseguir enxergar (LUCKESI, 2006).

Informamos que em 2012 o CAP/DV compareceu a escola para avaliação da aluna e após consulta oftalmológica, foi indicado uso contínuo de óculos. Na pasta da aluna consta um atestado de atendimento no FUNCRAF - Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Craniofaciais com data de 12.03.2012.

Por esse motivo estamos solicitando atendimento do CAP/DV para avaliação funcional da visão e definição da fonte que melhor se adapta ao caso apresentado (LUCKESI, 2006).

Sem a avaliação realizada pela psicopedagoga do NUESP a aluna não seria incluída totalmente no processo de ensino aprendizagem, pois faltaria a professora o diagnóstico preciso que apenas através do laudo foi revelado.

Ou seja, apenas com o trabalho realizado em sala pela professora, a aluna seria parcialmente incluída e a família não se esforçaria para promover a integração da mesma aos estudos.

Deixando-a ainda mais tempo à margem do processo de construção da aprendizagem, ignorando a avaliação preliminar diagnóstica da professora regente que observou as dificuldades que a estudante apresentava em sala e que a impediam de avançar nos estudos (LUCKESI, 2006).

Avaliação diagnóstica que necessitava de embasamento teórico respaldado por outro profissional para convencer a família das necessidades especiais que a aluna necessitava e necessita para ser incluída no ambiente educacional.

Assim, com um diagnóstico preciso e a necessidade de encaminhamento para outras especialidades.

Foi possível, nortear um caminho pedagógico de aquisição do conhecimento, escolher e disponibilizar os recursos necessários para garantir a inclusão da educanda.

Assim como o material humano, professora de apoio para auxiliá-la nesse processo de aquisição do saber (LUCKESI, 2006).

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

Com base na interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo e dos referenciais teóricos sobre o tema, constatou-se a necessidade que os professores da escola pública tem de encaminhar para avaliação diagnóstica por um psicopedagogo alunos com baixa visão com os objetivos de identificar, ratificar ou retificar os problemas, perturbações, distúrbios e déficits de aprendizagem, assim como intervir e tratá-los imediatamente.

Pois os mesmos poderiam impedir o desenvolvimento pleno da educanda, não permitindo a sua inclusão no processo de ensino aprendizagem, conforme menciona a LDB.

Devido à negação do problema dos alunos pelos pais, que procuram anular a existência do problema, mesmo sendo oferecidos a eles e ao estudante todos os meios para identificação e tratamento da patologia.

Nota-se que ao realizar a avaliação diagnóstica preliminar, a professora identificou que o problema de maior complexidade que a aluna apresentava estava relacionado à visão e a perda gradativa da mesma.

Assim, buscou recursos pedagógicos que pudessem auxiliar a mesma durante todo o período em que a família não permitiu que a avaliação realizada pelo psicopedagogo do NUESP fosse realizada.

Principalmente porque segundo estudos relacionados ao tema baixa visão é necessário não só identificar qual é a patologia responsável pela mesma e qual é o grau de visibilidade ou ausência do mesmo que cada aluno apresenta.

Algo impossível de detectar sem um exame específico e sem encaminhamento da Rede Estadual de Ensino para agilizar e garantir o atendimento à aluna, o que poderia via SUS demorar muito tempo e comprometer o processo de aprendizagem da aluna, conforme mencionado no laudo.

Laudo que só foi emitido após a família autorizar a estudante ser avaliada pela psicopedagoga do NUESP.

Núcleo criado por decreto que permite a inclusão de crianças com diversas necessidades educacionais especiais inclusive as de baixa visão serem avaliadas, inseridas e incluídas no processo de aprendizagem na Rede Estadual de Ensino.

Observa-se a habilidade da SED (Secretaria de Estado de Educação de MS) através do órgão responsável pela Educação Especial – NUESP (Núcleo de Educação Especial).

Além da organização e competência do mesmo, através da avaliação diagnóstica realizada através do laudo não só o diagnóstico exato dos problemas relacionados à baixa visão.

Mas também de outros problemas de saúde que poderiam impedir o desenvolvimento pedagógico da aluna e que não seriam diagnosticados pela professora.

Assim sendo, foi necessário encaminhar a estudante para exames e por um profissional da saúde que comprovou os demais problemas que poderiam impedir que a educanda fosse incluída no processo de ensino aprendizagem.

Avaliação realizada por psicopedagogos que não desprezam a avaliação diagnóstica preliminar do professor regente que é o primeiro a observar os problemas que os alunos apresentam e os impedem de avançar no processo de aprendizagem.

E que após a avaliação realizada pelo NUESP procuram estar sempre dialogando em conjunto com o professor de apoio e o regente objetivando sempre a inclusão do aluno e com ele vencer os desafios diários.

Avaliação diagnóstica realizada por um núcleo que não se limita apenas a emitir pareceres, mas também, ao acompanhamento semanal dos planejamentos individuais de ensino, do fornecimento de materiais pedagógicos ampliados que contribuem para aprendizagem da aluna, encaminhamentos a especialidades médicas, quando necessário e solicitado; capacitação contínua de professores através de cursos ministrados pela própria secretaria.

Parecia emitido quando a aluna tinha oito anos e a constantemente revisto a cada ano, levando em consideração o desempenho da aluna semanalmente.

Portanto, posso dizer que se trata de uma inclusão constante, diária, sistemática que não se contenta apenas em inserir o aluno no espaço físico como se observa em outros sistemas de ensino e sim, uma inclusão que diagnosticamente e cotidianamente permite que pessoas com necessidades especiais, principalmente as com baixa visão, sejam protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGO, Maria Lúcia Floriani; CAGNINI, Zenilda Vitalina de Santana; RADUENZ, Marisa. **Momento do diagnóstico de deficiência: sentimentos e modificações na vida dos pais**. Psicologado, Abril 2014. Disponível em: https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/momento-do-diagnostico-de-deficiencia-sentimentos-e-modificacoes-na-vida-dos-pais. Acesso em: 13 Outubro 2017.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. **O arroz com feijão de baixa visão**. Organização: Colégio de A. Cruz de Oliveira; Matilde de Oliveira Batistote; Mirtes dos Santos Jesuino. Campo Grande, MS: SEMED, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo. Cortez, 2006. p.171-173.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n. 7.828, de 30 de maio de 2005.** Disponível em: www.cee.ms.gov.br. Acesso em: 13 Outubro 2017.

PAIN, Sara. **Diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre. 1992.

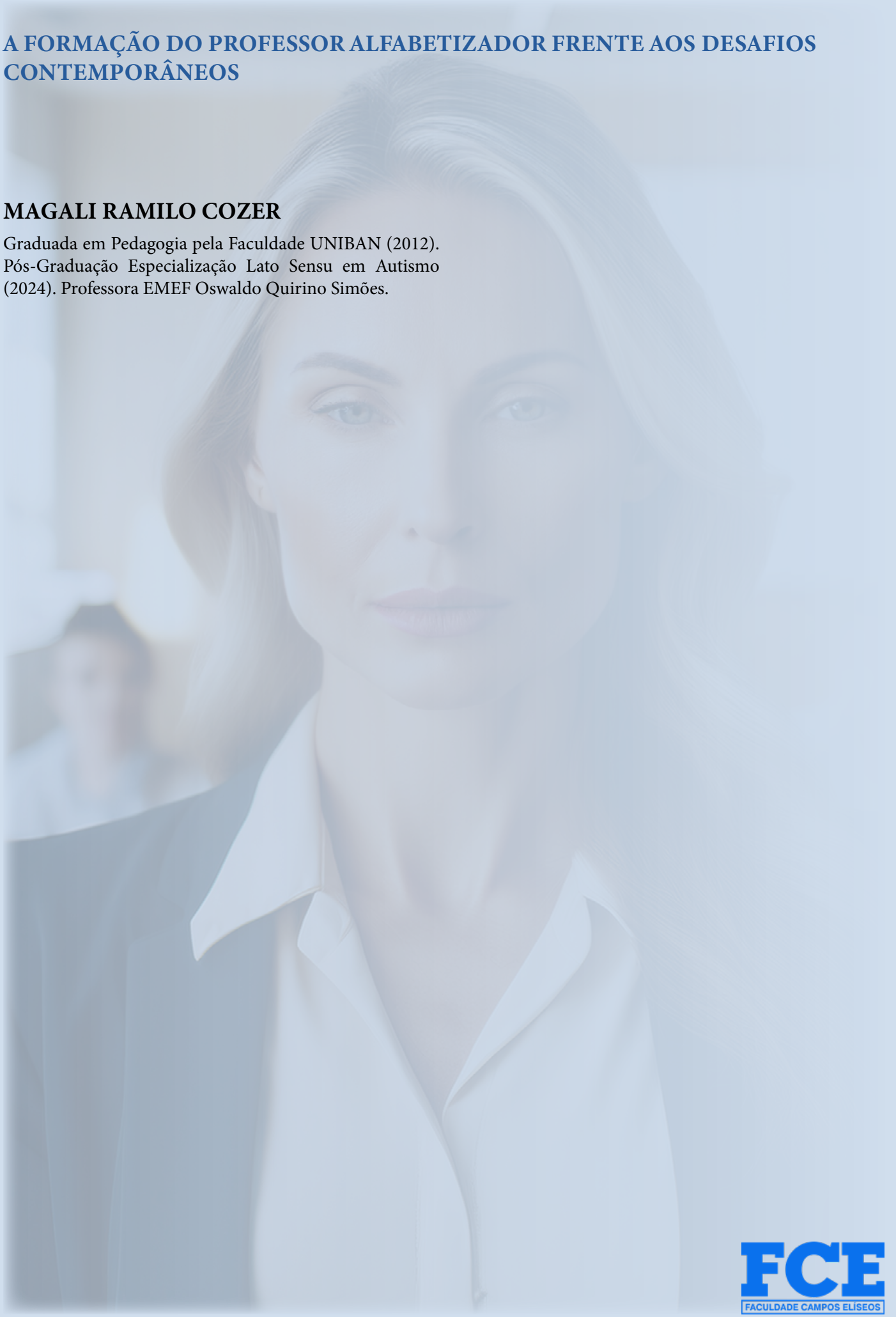
SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Março 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 9 Outubro 2017.

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

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

MAGALI RAMILO COZER

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2012). Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Autismo (2024). Professora EMEF Oswaldo Quirino Simões.



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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação do professor alfabetizador frente aos desafios contemporâneos, destacando a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e inclusivas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Soares (2020), Imbernón (2011), Perrenoud (2002) e outros autores que discutem a formação docente e os processos de alfabetização. Os resultados evidenciam que o professor alfabetizador necessita desenvolver competências relacionadas ao domínio dos conhecimentos linguísticos, metodológicos, tecnológicos e socioemocionais, além de manter uma postura reflexiva diante dos desafios educacionais contemporâneos. Conclui-se que a formação docente permanente constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover uma alfabetização significativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade atual.

Formação Docente; Professor Alfabetizador; Alfabetização; Educação; Prática Pedagógica.

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 alfabetização representa uma das etapas mais importantes da Educação Básica, pois corresponde ao período em que os estudantes desenvolvem competências fundamentais relacionadas à leitura, à escrita e à participação na cultura letrada.

O sucesso desse processo está diretamente associado à atuação do professor alfabetizador, profissional responsável por mediar a construção dos conhecimentos necessários para a formação de leitores e escritores competentes. Dessa forma, a formação docente assume papel central na qualidade da educação e no desenvolvimento das aprendizagens escolares.

Nas últimas décadas, profundas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas modificaram significativamente o cenário educacional.

O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação, as mudanças nas configurações familiares, a valorização da educação inclusiva e as novas demandas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais exigem que os professores estejam constantemente atualizados e preparados para enfrentar desafios cada vez mais complexos.

Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Sua atuação envolve a compreensão dos processos de aprendizagem, a utilização de metodologias diversificadas, a promoção da inclusão escolar e a construção de ambientes de aprendizagem capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e disposição permanente para aprender e reconstruir conhecimentos.

A formação inicial constitui o primeiro passo para a construção da identidade profissional docente. Entretanto, diante das constantes transformações da sociedade contemporânea, torna-se indispensável investir também na formação continuada, permitindo que os professores atualizem seus conhecimentos e desenvolvam novas competências profissionais.

Conforme destaca Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio da reflexão crítica sobre a prática e da reconstrução permanente da identidade profissional.

Além das demandas relacionadas aos processos de alfabetização, os professores enfrentam desafios associados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, ao uso das tecnologias digitais, às dificuldades de aprendizagem, às questões socioemocionais e às mudanças curriculares propostas pelos documentos educacionais contemporâneos.

Essas situações exigem profissionais preparados para atuar de forma crítica, flexível e comprometida com a promoção de uma educação de qualidade.

Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador na contemporaneidade e de que forma a formação docente pode contribuir para sua atuação profissional?

O objetivo geral deste artigo é analisar a formação do professor alfabetizador frente aos desafios contemporâneos. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da formação inicial e continuada, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores e refletir sobre as competências necessárias para o exercício da docência na sociedade atual.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à formação docente, à alfabetização e aos desafios educacionais contemporâneos.

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

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação inicial do professor alfabetizador constitui a base para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da docência nos anos iniciais da Educação Básica (LIBÂNEO, 2013).

É durante esse período que os futuros educadores entram em contato com os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que orientarão sua prática profissional. A qualidade dessa formação influencia diretamente a capacidade do professor de compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e de desenvolver estratégias adequadas para atender às necessidades dos estudantes (LIBÂNEO, 2013).

Os cursos de formação de professores têm a responsabilidade de proporcionar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, à alfabetização, ao letramento, às metodologias de ensino, à avaliação da aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico.

Segundo Libâneo (2013), a formação docente deve articular teoria e prática, possibilitando ao futuro professor compreender os fenômenos educacionais de forma crítica e contextualizada. Entretanto, diversos estudos apontam que muitos cursos de licenciatura ainda apresentam dificuldades para aproximar os conhecimentos teóricos das situações concretas vivenciadas nas escolas.

Em muitos casos, os professores iniciam sua atuação profissional sentindo-se inseguros diante dos desafios encontrados na sala de aula, especialmente em relação à alfabetização. Conforme afirma Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações estabelecidas no contexto escolar.

Nesse sentido, os estágios supervisionados assumem papel fundamental na formação inicial. Essas experiências permitem que os futuros professores observem a realidade escolar, participem das atividades pedagógicas e desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à mediação das aprendizagens e à gestão da sala de aula. Além disso, favorecem a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e contribuem para a construção da identidade docente (TARDIF, 2014).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de preparar os futuros alfabetizadores para atuar em contextos marcados pela diversidade. As salas de aula contemporâneas são compostas por estudantes com diferentes características culturais, sociais, cognitivas e emocionais (TARDIF, 2014).

Dessa forma, a formação inicial deve contemplar conhecimentos relacionados à educação inclusiva, às dificuldades de aprendizagem, às tecnologias educacionais e às metodologias ativas de ensino (TARDIF, 2014).

Segundo Soares (2020), o professor alfabetizador precisa compreender que alfabetização e letramento constituem processos complementares e indissociáveis. Isso exige uma formação sólida que possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, a formação inicial representa um momento essencial para a construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da docência, constituindo a base sobre a qual se desenvolverá a trajetória profissional do professor alfabetizador (SOARES, 2020).

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Diante das constantes transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para atender às demandas da profissão docente ao longo da carreira (IMBERNÓN, 2011).

A evolução das tecnologias, as mudanças curriculares, os avanços nas pesquisas educacionais e as novas demandas sociais tornam indispensável a participação dos professores em processos permanentes de formação continuada. A formação continuada pode ser compreendida como um conjunto de ações que possibilitam aos educadores ampliar conhecimentos, atualizar práticas pedagógicas e refletir criticamente sobre sua atuação profissional (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve promover o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da reflexão, da investigação e da construção coletiva de conhecimentos.

No contexto da alfabetização, a formação continuada assume importância ainda maior, uma vez que os professores precisam acompanhar as discussões relacionadas às metodologias de ensino, aos processos de aprendizagem, às práticas de letramento e às políticas educacionais voltadas para a alfabetização. Essas atualizações contribuem para que os educadores desenvolvam estratégias mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes (IMBERNÓN, 2011).

Além dos cursos, palestras e seminários, a formação continuada pode ocorrer no próprio ambiente escolar, por meio de grupos de estudo, reuniões pedagógicas, projetos colaborativos e momentos de troca de experiências entre os professores.

Conforme destaca Nóvoa (1995), a formação docente deve valorizar os saberes construídos na prática e estimular processos de reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Outro benefício da formação continuada refere-se ao fortalecimento da autonomia profissional. Ao ampliar seus conhecimentos e desenvolver novas competências, os professores tornam-se mais seguros para tomar decisões pedagógicas e enfrentar situações complexas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 1995).

A formação permanente também favorece a construção de uma postura investigativa. O professor passa a analisar sua prática de maneira crítica, identificando dificuldades, avaliando resultados e buscando alternativas para aperfeiçoar seu trabalho. Essa perspectiva aproxima a docência da pesquisa e contribui para a melhoria da qualidade da educação (NÓVOA, 1995).

Dessa forma, a formação continuada constitui elemento indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, possibilitando a atualização constante dos conhecimentos e fortalecendo sua capacidade de responder aos desafios da educação contemporânea (NÓVOA, 1995).

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização enfrenta atualmente desafios que refletem as transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. O professor alfabetizador atua em um contexto marcado pela diversidade de experiências, pela presença das tecnologias digitais, pelas demandas da educação inclusiva e pelas mudanças nas formas de acesso à informação e ao conhecimento (MANTOAN, 2015).

Um dos principais desafios refere-se à diversidade presente nas salas de aula. Os estudantes chegam à escola com diferentes histórias de vida, conhecimentos prévios, ritmos de aprendizagem e condições socioculturais. Essa realidade exige que o professor desenvolva práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos (MANTOAN, 2015).

A inclusão escolar representa outro importante desafio. A presença crescente de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem nas classes regulares exige que os professores estejam preparados para desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e promover a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo (MANTOAN, 2015).

Segundo o autor (2015), a educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a construção de práticas pedagógicas que garantam oportunidades de aprendizagem para todos. Nesse contexto, o professor alfabetizador precisa compreender as especificidades dos estudantes e adaptar suas metodologias de acordo com as necessidades apresentadas.

As tecnologias digitais também têm provocado mudanças significativas nos processos de alfabetização. As crianças convivem diariamente com celulares, tablets, computadores e diferentes plataformas digitais, desenvolvendo novas formas de interação com a linguagem escrita. Essa realidade exige que os professores incorporem recursos tecnológicos às práticas pedagógicas e promovam o desenvolvimento do letramento digital (MANTOAN, 2015).

Outro desafio importante está relacionado às dificuldades de aprendizagem observadas durante o processo de alfabetização. Muitos estudantes apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, exigindo

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

acompanhamento individualizado e utilização de metodologias diferenciadas. O professor precisa identificar essas dificuldades precocemente e desenvolver intervenções adequadas para favorecer a aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Além disso, as questões socioemocionais têm assumido crescente relevância no contexto escolar. Aspectos como ansiedade, insegurança, dificuldades de convivência e baixa autoestima podem interferir significativamente no desempenho dos estudantes. Dessa forma, torna-se fundamental que o professor desenvolva competências relacionadas ao acolhimento, à escuta e à promoção do bem-estar emocional dos alunos (MANTOAN, 2015).

Diante desses desafios, evidencia-se a necessidade de uma formação docente sólida, reflexiva e permanente, capaz de preparar os professores para atuar em contextos educacionais cada vez mais complexos e diversificados.

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO SÉCULO XXI

As profundas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm redefinido o papel do professor e ampliado as competências necessárias para o exercício da docência. No contexto da alfabetização, essas mudanças exigem profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora, promovendo aprendizagens significativas e atendendo às diferentes necessidades dos estudantes (SOARES, 2020).

O professor alfabetizador do século XXI precisa dominar conhecimentos relacionados à linguagem, à alfabetização e ao letramento, compreendendo os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Segundo Soares (2020), a alfabetização exige conhecimentos específicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e sobre as práticas sociais de leitura e escrita, tornando indispensável uma sólida formação linguística e pedagógica.

Além dos conhecimentos técnicos, o educador deve desenvolver competências relacionadas à mediação da aprendizagem. Conforme destaca Perrenoud (2002), ensinar consiste em organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes construir conhecimentos de maneira ativa e significativa. Isso implica planejar atividades diversificadas, utilizar metodologias adequadas e criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.

Outra competência fundamental refere-se à capacidade de trabalhar com a diversidade. As salas de aula contemporâneas são compostas por estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, contextos socioculturais, habilidades e necessidades educacionais. Dessa forma, o professor precisa desenvolver práticas inclusivas que respeitem as diferenças e promovam oportunidades de aprendizagem para todos (PERRENOUD, 2002).

A competência socioemocional também assume grande importância na atuação docente. O professor alfabetizador lida diariamente com crianças que estão construindo sua identidade, desenvolvendo habilidades sociais e enfrentando desafios emocionais relacionados ao processo de aprendizagem. Assim, torna-se necessário desenvolver empatia, escuta ativa, capacidade de diálogo e sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes (PERRENOUD, 2002).

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, compromisso ético e disposição permanente para aprender. Nessa perspectiva, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, valorizando as experiências dos alunos e incentivando sua participação ativa no processo educativo.

A capacidade de reflexão sobre a prática também constitui uma competência essencial. O professor precisa analisar constantemente suas ações, avaliar os resultados obtidos e buscar alternativas para aperfeiçoar seu trabalho. Conforme afirma Nóvoa (1995), a formação docente está diretamente relacionada à construção de uma postura reflexiva diante da profissão e dos desafios educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao domínio das tecnologias digitais. Em uma sociedade cada vez mais conectada, o professor alfabetizador deve ser capaz de utilizar recursos tecnológicos como ferramentas

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

pedagógicas, integrando-os ao processo de ensino e aprendizagem de maneira crítica e significativa (NÓVOA, 1995).

Portanto, o professor alfabetizador do século XXI necessita desenvolver um conjunto amplo de competências que envolvem conhecimentos pedagógicos, habilidades tecnológicas, capacidades socioemocionais e atitudes reflexivas, possibilitando uma atuação profissional comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (NÓVOA, 1995).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais têm provocado profundas transformações nos processos educativos e também na formação dos professores. O acesso a diferentes recursos tecnológicos ampliou as possibilidades de aprendizagem, atualização profissional e compartilhamento de conhecimentos, tornando-se um importante instrumento para o desenvolvimento da prática docente. Na formação do professor alfabetizador, as tecnologias digitais oferecem oportunidades para o acesso a cursos, palestras, seminários, bibliotecas virtuais, plataformas educacionais e comunidades de aprendizagem. Esses recursos possibilitam a atualização constante dos conhecimentos e favorecem a troca de experiências entre profissionais de diferentes contextos educacionais.

Segundo Kenski (2012), às tecnologias digitais ampliam os espaços e tempos de formação, permitindo que os professores aprendam de forma contínua e participem de processos colaborativos de construção do conhecimento. Essa característica torna-se especialmente importante diante das rápidas transformações que caracterizam a sociedade contemporânea.

Além da formação profissional, as tecnologias também influenciam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Aplicativos educativos, jogos digitais, plataformas interativas e recursos multimídia oferecem novas possibilidades para o ensino da leitura e da escrita, contribuindo para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa (KENSKI, 2012).

Entretanto, a utilização das tecnologias digitais exige preparo e reflexão crítica. Não basta apenas dominar aspectos técnicos relacionados ao uso dos equipamentos; é necessário compreender suas potencialidades pedagógicas e desenvolver estratégias adequadas para sua integração ao currículo escolar. Moran (2015) afirma que 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 informações. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, à seleção de recursos digitais e à construção de práticas educativas inovadoras.

Outro desafio refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias. Nem todos os professores e estudantes possuem as mesmas condições de acesso aos recursos digitais, o que exige políticas públicas voltadas à inclusão tecnológica e à democratização do acesso à informação. Dessa forma, as tecnologias digitais representam importantes ferramentas para a formação e atuação dos professores alfabetizadores, contribuindo para a atualização profissional, para o desenvolvimento de novas metodologias e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da educação contemporânea (KENSKI, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a formação do professor alfabetizador frente aos desafios contemporâneos.

A escolha dessa temática fundamenta-se na relevância que a formação docente assume no contexto educacional atual, especialmente diante das constantes transformações sociais, tecnológicas, culturais e pedagógicas que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante procedimento metodológico para a construção do conhecimento científico, pois possibilita o levantamento, a análise e a interpretação de diferentes produções

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

acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador conhecer, comparar e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema.

Além disso, esse tipo de pesquisa favorece a ampliação do conhecimento científico ao reunir contribuições produzidas por diversos autores e pesquisadores ao longo do tempo.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, periódicos especializados e documentos oficiais relacionados à formação docente, à alfabetização, ao letramento e às transformações educacionais contemporâneas.

As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios científicos amplamente reconhecidos na área da Educação, possibilitando o acesso a produções relevantes e atualizadas sobre a temática investigada.

A seleção dos materiais considerou critérios como relevância acadêmica, relação direta com os objetivos da pesquisa, reconhecimento dos autores na área educacional e atualidade das publicações.

Foram priorizados estudos que abordam a formação inicial e continuada de professores, os desafios enfrentados pelos alfabetizadores no contexto contemporâneo e as competências profissionais necessárias para o exercício da docência na sociedade atual.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, contextos e relações. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que se concentram na mensuração de dados e resultados estatísticos, a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos subjetivos, sociais e culturais relacionados aos fenômenos estudados. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo dos significados, das crenças, dos valores e das relações humanas, permitindo uma análise mais ampla e contextualizada da realidade.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para compreender os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores e refletir sobre os processos de formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva. A análise dos materiais selecionados possibilitou identificar tendências, desafios, possibilidades e contribuições relacionadas à formação dos profissionais que atuam nos processos de alfabetização.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores reconhecidos nacional e internacionalmente na área da Educação, entre eles Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Imbernón (2011), Perrenoud (2002), Libâneo (2013), Soares (2020) e Kenski (2012), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre a formação docente, os saberes profissionais, a prática pedagógica, a alfabetização e os desafios da educação contemporânea.

Paulo Freire (1996) contribui para a compreensão da docência como prática crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. António Nóvoa (1995) destaca a importância da construção da identidade profissional e da formação permanente dos professores.

Maurice Tardif (2014) discute os diferentes saberes que compõem a prática docente, enquanto Francisco Imbernón (2011) enfatiza a necessidade da formação continuada como instrumento de desenvolvimento profissional. Philippe Perrenoud (2002) aborda as competências necessárias para a atuação docente em contextos educacionais complexos e em constante transformação.

Também foram consideradas as contribuições de Magda Soares (2020) para os estudos sobre alfabetização e letramento, bem como as reflexões de Vani Kenski (2012) acerca das tecnologias digitais e seus impactos na educação contemporânea. Esses referenciais permitiram analisar a atuação do professor alfabetizador diante das novas demandas educacionais e compreender a necessidade de constante atualização profissional.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura, interpretação e sistematização das informações presentes nas obras consultadas. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória dos materiais, seguida da leitura analítica e interpretativa, buscando identificar conceitos, argumentos e contribuições relacionados aos objetivos da pesquisa.

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

Posteriormente, as informações foram organizadas em categorias temáticas, permitindo a construção de uma análise crítica sobre a formação do professor alfabetizador e os desafios enfrentados na contemporaneidade.

Por fim, a pesquisa buscou compreender como a formação inicial e continuada pode contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação docente, bem como refletir sobre a importância da valorização dos professores e do investimento em políticas de formação capazes de responder às demandas educacionais do século XXI.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram a construção de uma análise consistente e fundamentada sobre a temática investigada, contribuindo para o aprofundamento das discussões relacionadas à formação docente e à qualidade da alfabetização na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação do professor alfabetizador constitui um dos elementos centrais para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica.

Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, a atuação docente exige conhecimentos cada vez mais amplos, atualizados e articulados às demandas contemporâneas da educação.

Nesse cenário, o professor alfabetizador assume papel fundamental na construção das competências relacionadas à leitura, à escrita e ao letramento, contribuindo diretamente para o desenvolvimento acadêmico, social e humano dos estudantes.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que a formação inicial representa a base para a construção dos saberes profissionais necessários ao exercício da docência.

É nesse período que os futuros professores entram em contato com os fundamentos teóricos da educação, os conhecimentos relacionados aos processos de alfabetização e as metodologias de ensino que orientarão sua prática pedagógica.

Entretanto, os estudos evidenciam que a complexidade da atuação docente exige um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tornando indispensável a formação continuada ao longo da carreira.

Observou-se que a formação continuada possibilita a atualização constante dos conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a ampliação das competências profissionais.

Além disso, favorece a reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo que os professores analisem suas experiências, identifiquem desafios e construam estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes.

Conforme destacam Nóvoa (1995) e Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de refletir sobre a própria prática e de participar ativamente dos processos de formação ao longo da vida.

A pesquisa evidenciou que o professor alfabetizador enfrenta diversos desafios relacionados às transformações da educação contemporânea. Entre eles destacam-se a diversidade presente nas salas de aula, a necessidade de promover a inclusão escolar, o atendimento a estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, as dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento, bem como a crescente presença das tecnologias digitais nos processos educativos.

Essas demandas exigem profissionais preparados para atuar de forma flexível, crítica e inovadora, capazes de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às diferentes realidades escolares.

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

Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se à necessidade de fortalecimento das competências socioemocionais dos professores. A docência envolve relações humanas complexas e exige habilidades relacionadas à empatia, à comunicação, ao acolhimento e à mediação de conflitos.

O professor alfabetizador, em especial, desempenha papel significativo na construção da autoestima e da confiança dos estudantes durante os primeiros anos de escolarização, tornando indispensável uma formação que contemple não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões humanas e emocionais da profissão docente.

A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional também se apresenta como um importante desafio e, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para a inovação pedagógica. Os estudos analisados demonstram que os recursos tecnológicos podem enriquecer as práticas de alfabetização e letramento, ampliando as possibilidades de interação, pesquisa, leitura e produção textual. Contudo, para que essas potencialidades sejam efetivamente aproveitadas, é necessário investir na formação tecnológica dos professores e na construção de propostas pedagógicas que utilizem as tecnologias de forma crítica, criativa e significativa.

A pesquisa também permitiu compreender que a qualidade da alfabetização está diretamente relacionada à valorização dos profissionais da educação. Investir na formação docente significa reconhecer a importância do professor como agente de transformação social e protagonista dos processos educativos.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente, à ampliação das oportunidades de formação continuada e à melhoria das condições de trabalho representam fatores essenciais para o fortalecimento da educação básica.

Outro ponto que merece destaque refere-se à necessidade de construção de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dentro das próprias instituições escolares.

Grupos de estudo, comunidades de prática, projetos colaborativos e momentos de reflexão pedagógica favorecem a troca de experiências entre os professores e contribuem para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

A formação docente não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos cursos e programas formais, mas como um processo contínuo construído também no cotidiano escolar.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que investir na formação dos professores alfabetizadores representa uma das estratégias mais importantes para a melhoria da qualidade da educação.

A valorização da formação docente, o fortalecimento das políticas de desenvolvimento profissional e a ampliação das oportunidades de aprendizagem contínua podem contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas, inovadoras e transformadoras.

Por fim, destaca-se que a formação do professor alfabetizador deve ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes, desenvolvimento de competências e reflexão crítica sobre a prática educativa.

Somente por meio de profissionais preparados, valorizados e comprometidos com a aprendizagem será possível garantir uma alfabetização de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

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**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A APRENDIZAGEM

MARCUS AMÉRICO LAVOR CRUZ

Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana do Cone Sul (2024).

MARIA ROSELY SOARES MOREIRA

Mestrado em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2024).

STEFANIA RODRIGUES DE SOUSA

Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2024).

VANESSA RAMOS VIEIRA MOURA

Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (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

RESUMO

O presente artigo tem como tema as tecnologias digitais na Educação Infantil, destacando suas contribuições e limites para a aprendizagem das crianças. Na sociedade contemporânea, os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano social, familiar e escolar, influenciando as formas de comunicação, interação e acesso ao conhecimento. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o uso das tecnologias digitais na primeira infância, considerando que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O objetivo deste estudo é analisar de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, bem como discutir os limites e cuidados necessários para sua utilização pedagógica. A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem educação, infância, aprendizagem, tecnologias digitais e prática pedagógica. Os resultados apontam que, quando utilizadas de maneira planejada, mediada e adequada à faixa etária, as tecnologias digitais podem favorecer a criatividade, a linguagem, a interação, a curiosidade e o acesso a diferentes experiências de aprendizagem. Entretanto, seu uso excessivo, sem intencionalidade pedagógica ou sem acompanhamento docente, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento infantil, como passividade, isolamento, redução das brincadeiras corporais e dependência das telas. Conclui-se que as tecnologias digitais podem ser importantes aliadas no processo educativo, desde que não substituam as interações humanas, o brincar, o movimento e as experiências concretas, fundamentais na Educação Infantil.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação Infantil; Aprendizagem; Prática Pedagógica; Infância.

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

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais fazem parte da sociedade contemporânea e estão presentes em diferentes espaços da vida cotidiana, como nas relações familiares, no trabalho, na comunicação, no lazer e também na educação. Crianças pequenas têm contato cada vez mais cedo com celulares, tablets, computadores, televisores, jogos digitais e outros dispositivos tecnológicos. Essa realidade tem provocado debates sobre os impactos dessas ferramentas no desenvolvimento infantil e sobre as possibilidades de seu uso pedagógico na Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa fase, a criança aprende principalmente por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do ambiente, da linguagem, da imaginação e das experiências concretas. Por isso, o uso das tecnologias digitais nesse nível de ensino deve ser analisado com cuidado, considerando as necessidades, os limites e as características próprias da infância.

As tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem quando utilizadas como recursos pedagógicos planejados, capazes de ampliar as experiências das crianças. Por meio de vídeos educativos, músicas, imagens, histórias digitais, jogos pedagógicos, fotografias, recursos sonoros e atividades interativas, é possível estimular a curiosidade, a linguagem, a criatividade e a participação das crianças. Esses recursos podem tornar as atividades mais dinâmicas e aproximar o ensino da realidade tecnológica vivenciada por muitas crianças fora da escola.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem. Seu uso na Educação Infantil precisa estar articulado a objetivos pedagógicos claros e à mediação do professor. Quando utilizada de forma excessiva, passiva ou sem planejamento, a tecnologia pode limitar experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, como o brincar livre, o contato com o corpo, a convivência com outras crianças, a manipulação de objetos concretos e a exploração do espaço físico.

Nesse sentido, a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil exige equilíbrio. Elas não devem ser vistas como substitutas do professor, das brincadeiras, dos livros, dos brinquedos, das rodas de conversa e das atividades corporais. Ao contrário, devem ser compreendidas como recursos complementares, que podem enriquecer a prática pedagógica quando utilizados com intencionalidade, criticidade e responsabilidade.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre os desafios atuais da educação diante da crescente presença das tecnologias digitais na infância. Muitas escolas e famílias ainda enfrentam dúvidas sobre como utilizar esses recursos de maneira adequada, sem prejudicar o desenvolvimento das crianças. Assim, discutir as contribuições e os limites das tecnologias digitais na Educação Infantil torna-se fundamental para orientar práticas pedagógicas mais conscientes e humanizadas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições e os limites das tecnologias digitais para a aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel das tecnologias digitais no contexto educativo, identificar suas possibilidades pedagógicas, discutir os riscos do uso inadequado e refletir sobre a importância da mediação docente nesse processo.

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos e documentos educacionais que discutem infância, Educação Infantil, tecnologias digitais, aprendizagem e prática pedagógica. Por meio dessa abordagem, pretende-se ampliar a compreensão sobre o tema e contribuir para o debate acerca do uso responsável das tecnologias no processo educativo das crianças pequenas.

Portanto, discutir as tecnologias digitais na Educação Infantil é reconhecer que a escola precisa dialogar com as transformações da sociedade, sem perder de vista os princípios fundamentais da infância. A aprendizagem nessa etapa deve continuar baseada nas interações, nas brincadeiras, na afetividade e nas experiências significativas. Assim, o desafio está em utilizar a tecnologia como aliada, sem permitir que ela ocupe o lugar das relações humanas e das vivências essenciais ao desenvolvimento infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NOVAS FORMAS DE APRENDER NA SOCIEDADE DIGITAL

Segundo estudos, a Educação Infantil constitui uma etapa essencial da formação humana, pois é nesse período que a criança desenvolve importantes habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e linguísticas. Nessa fase, a aprendizagem ocorre de maneira intensa por meio das interações com outras crianças, com os adultos, com os objetos e com o ambiente. A criança aprende brincando, observando, imitando, explorando, perguntando e participando de experiências significativas (BACICH; MORAN, 2018).

Na sociedade atual, marcada pela presença constante das tecnologias digitais, novas formas de comunicação e acesso à informação passaram a fazer parte da vida das crianças. Mesmo antes de ingressarem na escola, muitas já têm contato com celulares, tablets, vídeos, jogos digitais e aplicativos. Esse cenário modifica a relação das crianças com o conhecimento e exige que a escola reflita sobre seu papel diante dessas transformações (BACICH; MORAN, 2018).

A presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil não significa que a criança já saiba utilizá-las de forma crítica ou educativa. Muitas vezes, o contato com as telas ocorre de maneira passiva, voltado apenas ao entretenimento. Por isso, a escola tem papel importante na orientação do uso desses recursos, promovendo experiências que favoreçam a aprendizagem, a criatividade e a interação (BACICH; MORAN, 2018).

Na Educação Infantil, o uso das tecnologias precisa respeitar as características do desenvolvimento infantil. A criança pequena necessita movimentar-se, brincar, tocar, experimentar, conversar, imaginar e conviver. Dessa forma, a tecnologia não pode ocupar o lugar das experiências concretas, mas pode ser utilizada como recurso complementar para enriquecer determinadas atividades pedagógicas (BACICH; MORAN, 2018).

As tecnologias digitais podem ampliar o repertório cultural das crianças ao possibilitar o contato com imagens, sons, músicas, histórias, vídeos, mapas, fotografias e diferentes linguagens. Elas também podem favorecer a curiosidade e despertar o interesse por temas trabalhados em sala de aula. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor selecione cuidadosamente os recursos utilizados e estabeleça objetivos claros para cada atividade (BACICH; MORAN, 2018).

É importante compreender que a aprendizagem na Educação Infantil não se resume ao uso de equipamentos modernos. A qualidade do processo educativo depende da intencionalidade pedagógica, da interação entre professor e criança, da organização do ambiente e da valorização do brincar. Assim, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta a serviço da aprendizagem, e não como solução para todos os desafios educacionais. A sociedade digital exige que as crianças desenvolvam, desde cedo, atitudes de curiosidade, criatividade, colaboração e responsabilidade. No entanto, esse desenvolvimento precisa ocorrer de maneira adequada à infância. A criança não deve ser exposta de forma excessiva às telas, nem afastada das experiências essenciais ao seu crescimento. O equilíbrio entre o digital e o concreto é fundamental para uma educação infantil saudável (BACICH; MORAN, 2018).

Portanto, a Educação Infantil precisa dialogar com as tecnologias digitais, mas sem abandonar seus princípios pedagógicos. As interações, as brincadeiras, o cuidado, a afetividade e a exploração do mundo devem continuar sendo a base do trabalho educativo. A tecnologia pode contribuir quando utilizada com planejamento, mediação e responsabilidade, respeitando o tempo e as necessidades da criança (BACICH; MORAN, 2018).

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

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As tecnologias digitais podem oferecer importantes contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil quando utilizadas de forma planejada e adequada à faixa etária das crianças. Esses recursos podem tornar as atividades mais atrativas, diversificadas e interativas, favorecendo o interesse e a participação dos alunos. Além disso, possibilitam o uso de diferentes linguagens, como imagem, som, movimento, escrita e oralidade (KENSKI, 2012).

Uma das principais contribuições das tecnologias digitais está relacionada ao desenvolvimento da linguagem. Histórias digitais, músicas, vídeos educativos, gravações de voz e jogos de associação de imagens e palavras podem estimular a oralidade, a ampliação do vocabulário e a compreensão de narrativas. Ao ouvir histórias, cantar músicas ou comentar imagens, a criança desenvolve sua capacidade de comunicação e expressão (KENSKI, 2012).

Outro aspecto importante é o estímulo à criatividade. Recursos digitais simples, como aplicativos de desenho, fotografia, gravação de áudio e produção de pequenos vídeos, podem permitir que as crianças expressem ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo. Essas atividades, quando mediadas pelo professor, favorecem a imaginação e a autoria infantil, permitindo que a criança seja produtora de conteúdo, e não apenas consumidora (KENSKI, 2012).

As tecnologias também podem contribuir para a aprendizagem por meio da ludicidade. Jogos pedagógicos digitais, quando escolhidos com cuidado, podem trabalhar cores, formas, números, letras, memória, atenção, sequência lógica e resolução de problemas. Essas atividades podem ser utilizadas como complemento às experiências concretas, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador (KENSKI, 2012).

Além disso, os recursos digitais podem ampliar o acesso das crianças a diferentes conhecimentos. Por meio de vídeos, imagens e sons, é possível explorar temas como animais, plantas, meios de transporte, culturas, paisagens, fenômenos naturais e obras de arte. Esse contato pode enriquecer projetos pedagógicos e despertar a curiosidade infantil, favorecendo novas perguntas e descobertas (KENSKI, 2012).

As tecnologias digitais também podem favorecer a inclusão de crianças com deficiência. Recursos de acessibilidade, comunicação alternativa, imagens ampliadas, sons, vídeos com legendas, aplicativos adaptados e materiais interativos podem auxiliar a participação de crianças com diferentes necessidades. No entanto, esses recursos precisam ser escolhidos conforme as especificidades de cada aluno e utilizados com acompanhamento docente (KENSKI, 2012).

Outro ponto positivo é a possibilidade de aproximar a família da escola. Fotografias, registros digitais, mensagens, vídeos e plataformas de comunicação podem facilitar o acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças. Essa aproximação fortalece a parceria entre família e instituição escolar, contribuindo para o desenvolvimento infantil. Apesar dessas contribuições, é necessário reforçar que a tecnologia deve estar integrada ao planejamento pedagógico. O simples uso de equipamentos não garante aprendizagem. Para que haja contribuição real, o professor precisa definir objetivos, selecionar conteúdos adequados, acompanhar as crianças e relacionar as atividades digitais com experiências concretas, brincadeiras, conversas e interações (KENSKI, 2012).

Portanto, as tecnologias digitais podem enriquecer o processo educativo na Educação Infantil quando utilizadas de maneira crítica, criativa e equilibrada. Elas favorecem novas formas de expressão, comunicação e exploração do conhecimento, mas devem ser sempre compreendidas como instrumentos complementares à prática pedagógica.

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 LIMITES E RISCOS DO USO INADEQUADO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA

Embora as tecnologias digitais apresentem possibilidades pedagógicas, seu uso inadequado na infância pode trazer limites e riscos para o desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil, é necessário considerar que as crianças estão em uma fase de formação integral, na qual o corpo, a linguagem, a afetividade, a socialização e a imaginação precisam ser constantemente estimulados por meio de experiências concretas e interativas (BRASIL, 2010).

Um dos principais riscos está relacionado ao uso excessivo de telas. Quando a criança passa muito tempo diante de celulares, tablets, computadores ou televisores, pode reduzir o tempo destinado às brincadeiras, ao movimento corporal, ao convívio familiar, à interação com outras crianças e à exploração do ambiente. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento saudável na primeira infância (BRASIL, 2010).

Outro limite importante é a passividade diante das tecnologias. Muitas crianças utilizam dispositivos digitais apenas para assistir a vídeos ou consumir conteúdos prontos, sem participação ativa ou reflexão. Esse tipo de uso pode limitar a criatividade, a imaginação e a capacidade de interação. Na Educação Infantil, a criança precisa ser estimulada a criar, experimentar, falar, perguntar e participar, e não apenas observar conteúdos de forma passiva (BRASIL, 2010).

O uso inadequado das tecnologias também pode interferir na socialização. A infância é uma fase em que a criança aprende a conviver, compartilhar, esperar sua vez, resolver conflitos e construir vínculos afetivos. Quando as telas ocupam espaço excessivo na rotina, podem diminuir as oportunidades de interação presencial, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais importantes (BRASIL, 2010).

Além disso, nem todo conteúdo digital é adequado para crianças pequenas. Muitos vídeos, jogos e aplicativos não possuem finalidade educativa ou apresentam estímulos excessivos, linguagem inadequada, publicidade e informações pouco apropriadas à faixa etária. Por isso, a seleção dos recursos digitais deve ser feita com muito cuidado pelos adultos, especialmente no ambiente escolar (BRASIL, 2010).

Outro ponto que merece atenção é a desigualdade de acesso às tecnologias. Nem todas as crianças possuem os mesmos recursos em casa, como internet, computadores ou celulares. Essa realidade pode ampliar desigualdades se a escola não considerar as condições sociais das famílias. O uso pedagógico da tecnologia precisa ser pensado de forma inclusiva, sem excluir crianças que têm menor acesso aos recursos digitais (BRASIL, 2010).

Também é importante considerar que o uso da tecnologia não pode substituir o contato com materiais concretos. Na Educação Infantil, atividades com tinta, papel, argila, blocos, brinquedos, livros físicos, jogos de encaixe, areia, água e objetos do cotidiano são fundamentais para o desenvolvimento sensorial e motor. A criança precisa tocar, sentir, construir e experimentar o mundo real (BRASIL, 2010).

O excesso de estímulos digitais também pode dificultar a concentração e a atenção das crianças. Muitos conteúdos digitais apresentam imagens rápidas, sons intensos e mudanças constantes, o que pode tornar outras atividades menos atrativas. Por isso, o professor deve utilizar recursos digitais com equilíbrio, evitando que eles substituam práticas pedagógicas mais calmas, reflexivas e interativas. Dessa forma, os limites das tecnologias digitais na infância estão relacionados principalmente ao excesso, à falta de mediação e à ausência de objetivos pedagógicos. A tecnologia pode contribuir, mas também pode prejudicar quando utilizada de maneira inadequada. O cuidado, o equilíbrio e a intencionalidade são fundamentais para garantir que seu uso seja positivo (BRASIL, 2010).

Portanto, na Educação Infantil, o uso das tecnologias digitais deve ser acompanhado de reflexão crítica. É necessário reconhecer suas possibilidades, mas também compreender seus riscos. A criança precisa ter acesso a experiências variadas, que envolvam corpo, linguagem, afeto, imaginação, brincadeira e convivência, elementos que nenhuma tecnologia pode substituir plenamente.

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

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O professor exerce papel fundamental na mediação das tecnologias digitais na Educação Infantil. Sua atuação é essencial para garantir que esses recursos sejam utilizados com finalidade pedagógica, respeitando as necessidades e características das crianças (PAPERT, 2008).

A tecnologia, quando usada sem orientação, pode se limitar ao entretenimento; entretanto, quando mediada pelo professor, pode tornar-se uma ferramenta significativa de aprendizagem (PAPERT, 2008).

A mediação docente começa no planejamento. Antes de utilizar qualquer recurso digital, o professor precisa definir quais objetivos pretende alcançar. É necessário perguntar: que aprendizagem essa atividade pode favorecer? O recurso é adequado à idade das crianças? Promove interação ou apenas consumo passivo? Está relacionado ao projeto pedagógico da turma? Essas questões ajudam a evitar o uso improvisado da tecnologia (PAPERT, 2008).

O professor também é responsável pela seleção dos conteúdos digitais. Na Educação Infantil, os materiais devem ser adequados à faixa etária, seguros, acessíveis e coerentes com os objetivos educativos. Vídeos, músicas, jogos e aplicativos precisam ser avaliados previamente, considerando linguagem, imagens, tempo de duração, qualidade pedagógica e possibilidades de interação (PAPERT, 2008).

Durante as atividades com tecnologias digitais, o professor deve acompanhar as crianças, fazendo perguntas, estimulando comentários, incentivando descobertas e relacionando o conteúdo digital às experiências concretas. Por exemplo, após assistir a um vídeo sobre animais, a turma pode conversar, desenhar, brincar, imitar sons, montar cartazes ou realizar uma atividade com livros e figuras. Dessa forma, a tecnologia torna-se apenas uma parte de uma experiência maior (PAPERT, 2008).

A mediação docente também é importante para evitar o uso individualizado e isolado das tecnologias. Na Educação Infantil, as atividades devem favorecer a interação entre as crianças. O professor pode organizar momentos coletivos, em duplas ou pequenos grupos, nos quais os alunos possam conversar, compartilhar ideias, tomar decisões e colaborar. Assim, o uso da tecnologia não enfraquece a socialização, mas pode fortalecê-la (PAPERT, 2008).

Outro aspecto importante é o equilíbrio entre atividades digitais e não digitais. O professor precisa garantir que a rotina da Educação Infantil continue marcada por brincadeiras, músicas, histórias, atividades corporais, artes, exploração da natureza e contato com materiais concretos. As tecnologias devem ocupar um lugar complementar, sem substituir experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil (PAPERT, 2008).

A formação docente também é indispensável. Muitos professores ainda se sentem inseguros diante do uso das tecnologias digitais, seja por falta de conhecimento técnico, seja por dúvidas sobre sua aplicação pedagógica.

Por isso, a formação continuada deve abordar não apenas o funcionamento dos equipamentos, mas principalmente as formas de integrar a tecnologia ao currículo de maneira crítica e criativa (PAPERT, 2008).

O professor também precisa orientar as crianças quanto ao uso responsável das tecnologias. Mesmo pequenas, elas podem aprender que os recursos digitais têm diferentes finalidades e que seu uso precisa de limites. Essa orientação deve acontecer de forma simples e adequada à idade, contribuindo para a construção de hábitos mais saudáveis (PAPERT, 2008).

Além disso, o educador deve manter diálogo com as famílias. Como muitas crianças utilizam tecnologias em casa, é importante que a escola converse com os responsáveis sobre os cuidados necessários, o tempo de exposição às telas, a escolha dos conteúdos e a importância de equilibrar tecnologia, brincadeiras, leitura, sono e convivência familiar (PAPERT, 2008).

Portanto, o professor é o principal mediador do uso das tecnologias digitais na Educação Infantil. Sua atuação planejada, crítica e sensível transforma os recursos tecnológicos em possibilidades educativas. Sem essa mediação, a tecnologia pode perder seu sentido pedagógico e até prejudicar o desenvolvimento infantil.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A relação entre família e escola é essencial para o uso adequado das tecnologias digitais na Educação Infantil. Como as crianças têm contato com recursos tecnológicos tanto no ambiente escolar quanto no familiar, é necessário que esses dois espaços dialoguem sobre limites, possibilidades e cuidados. A educação para o uso consciente da tecnologia deve ser uma responsabilidade compartilhada (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

No ambiente familiar, muitas crianças utilizam celulares, tablets e televisores como forma de entretenimento. Em alguns casos, esses recursos são usados para acalmar, distrair ou ocupar a criança por longos períodos. Embora a tecnologia possa oferecer conteúdos interessantes, seu uso sem acompanhamento pode gerar dependência, passividade e exposição a materiais inadequados (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

A escola pode contribuir orientando as famílias sobre a importância do equilíbrio. Não se trata de proibir totalmente o uso das tecnologias, mas de estabelecer limites e selecionar conteúdos adequados. As famílias precisam compreender que a criança pequena necessita brincar, correr, conversar, ouvir histórias, dormir bem, conviver com outras pessoas e participar de atividades concretas (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

A parceria entre família e escola também pode favorecer o uso pedagógico da tecnologia. Quando a escola compartilha registros das atividades, fotos, vídeos, músicas ou sugestões de experiências, os responsáveis podem acompanhar melhor o desenvolvimento da criança. Isso fortalece o vínculo entre a família e a instituição escolar, além de valorizar as aprendizagens construídas na Educação Infantil (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

É importante, porém, que a comunicação digital entre escola e família seja utilizada com cuidado. Grupos de mensagens, aplicativos e plataformas podem facilitar o contato, mas não devem substituir completamente o diálogo presencial e o acompanhamento afetivo. A comunicação precisa ser clara, respeitosa e voltada ao desenvolvimento da criança. A família também pode contribuir com a escola compartilhando informações sobre o uso das tecnologias em casa. Saber quanto tempo a criança passa diante das telas, quais conteúdos costuma acessar e como reage ao uso dos dispositivos pode ajudar o professor a compreender melhor alguns comportamentos e necessidades dos alunos (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

Outro aspecto relevante é a orientação sobre segurança digital. Mesmo na Educação Infantil, é necessário que os adultos estejam atentos à exposição das crianças na internet, ao compartilhamento de imagens, à publicidade infantil e ao acesso a conteúdos inadequados. A proteção da infância deve ser prioridade tanto para a escola quanto para a família. A parceria entre família e escola deve considerar também as desigualdades sociais. Algumas crianças têm amplo acesso às tecnologias, enquanto outras possuem pouco ou nenhum contato com esses recursos. A escola precisa reconhecer essas diferenças e evitar práticas que aumentem a exclusão. O uso das tecnologias deve ser planejado de forma democrática, respeitando a realidade das famílias (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2003).

Além disso, é fundamental que família e escola tenham uma visão equilibrada sobre as tecnologias digitais. Elas não devem ser tratadas como inimigas da infância, mas também não podem ser vistas como indispensáveis em todas as atividades. O mais importante é compreender quando, como e por que utilizá-las (SANTAELLA, 2003).

Portanto, a parceria entre família e escola é indispensável para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira saudável e educativa. Quando há diálogo, orientação e compromisso, torna-se possível construir práticas mais conscientes, que respeitem a infância e favoreçam o desenvolvimento integral da criança (SANTAELLA, 2003).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das crianças e, por isso, também fazem parte dos debates sobre a Educação Infantil.

Esses recursos podem contribuir para a aprendizagem quando utilizados de maneira planejada, mediada e adequada à faixa etária, ampliando possibilidades de expressão, comunicação, criatividade, ludicidade e acesso a diferentes conhecimentos.

Observou-se que as tecnologias digitais podem enriquecer a prática pedagógica por meio de vídeos educativos, músicas, histórias digitais, jogos pedagógicos, fotografias, aplicativos de desenho, recursos sonoros e materiais interativos.

Quando integradas ao planejamento do professor, essas ferramentas podem despertar a curiosidade das crianças, favorecer o desenvolvimento da linguagem, estimular a imaginação e tornar algumas experiências de aprendizagem mais dinâmicas.

No entanto, também se constatou que o uso das tecnologias digitais apresenta limites e riscos, especialmente quando ocorre de forma excessiva, passiva ou sem acompanhamento adulto.

Na Educação Infantil, a criança precisa de experiências concretas, interações presenciais, brincadeiras, movimento corporal, contato com a natureza, manipulação de objetos, escuta, diálogo e afeto. Assim, nenhuma tecnologia pode substituir as vivências fundamentais para o desenvolvimento integral da infância.

Destacou-se, ainda, o papel essencial do professor na mediação do uso das tecnologias digitais. Cabe ao educador planejar as atividades, selecionar recursos adequados, orientar as crianças, promover interações e relacionar as experiências digitais com práticas concretas e significativas. Sem intencionalidade pedagógica, a tecnologia pode tornar-se apenas entretenimento, perdendo seu potencial educativo.

A parceria entre família e escola também se mostrou fundamental. Como muitas crianças têm contato com telas em casa, é necessário que famílias e educadores dialoguem sobre limites, conteúdos, tempo de uso e cuidados com a segurança digital. Essa relação contribui para a construção de hábitos mais saudáveis e para uma compreensão mais crítica sobre o papel da tecnologia na infância.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias digitais podem ser aliadas da aprendizagem na Educação Infantil, desde que utilizadas com equilíbrio, responsabilidade e finalidade pedagógica. Elas devem complementar, e não substituir, as brincadeiras, as interações humanas, os livros, os brinquedos, as atividades artísticas, corporais e sensoriais. O desafio da escola é integrar esses recursos de forma crítica, respeitando os direitos, os tempos e as necessidades das crianças.

Dessa forma, pensar as tecnologias digitais na Educação Infantil é refletir sobre uma educação que dialogue com a sociedade contemporânea, mas que preserve a essência da infância. A aprendizagem infantil deve continuar sendo construída por meio do brincar, da convivência, da curiosidade e das experiências significativas. Quando usadas de maneira consciente, as tecnologias podem ampliar essas experiências e contribuir para uma prática pedagógica mais criativa, inclusiva e atual.

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

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

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

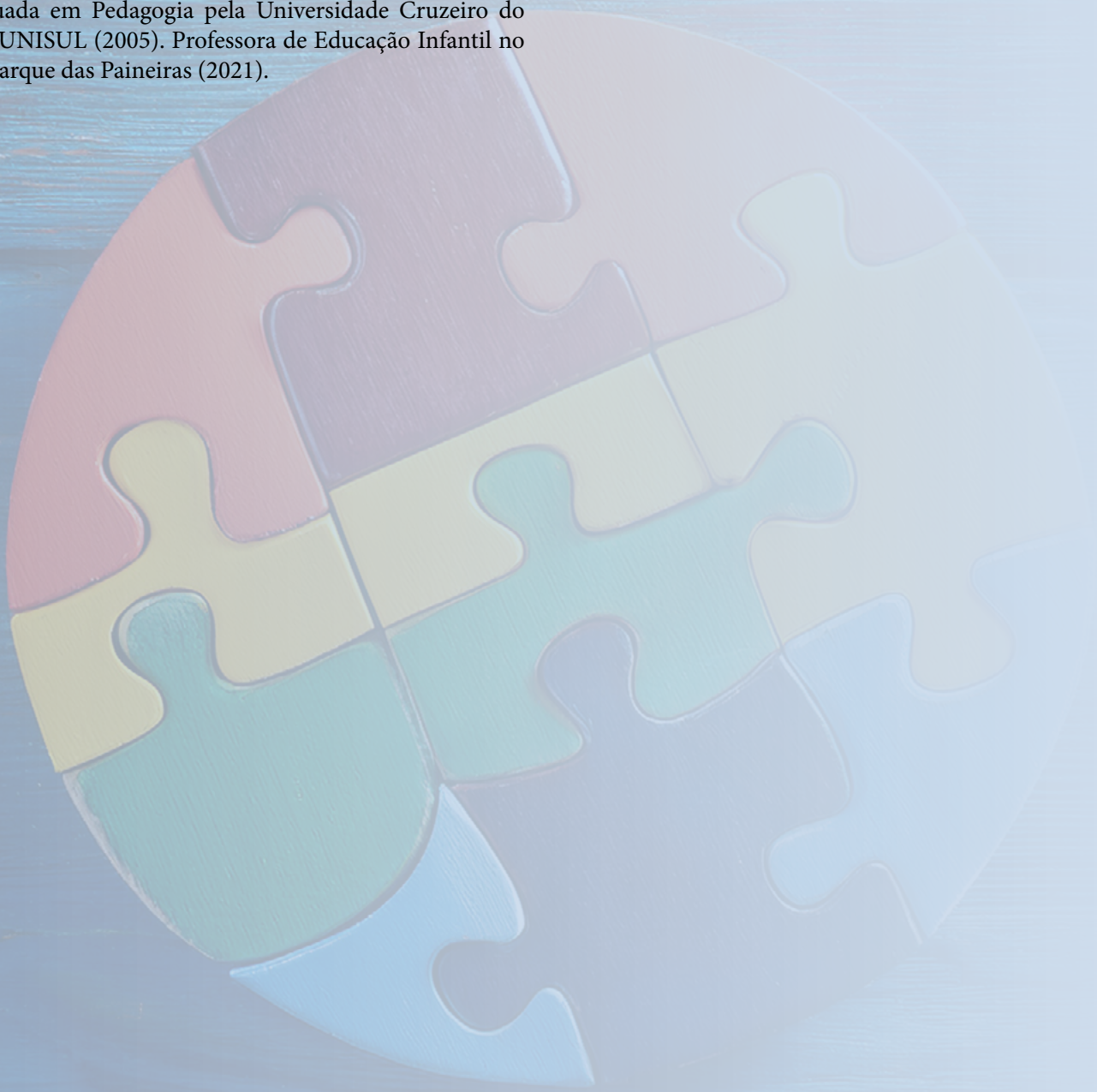
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNISUL (2005). Professora de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras (2021).



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 a contribuição das práticas pedagógicas lúdicas para o desenvolvimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), especialmente na Educação Infantil. Jogos, brincadeiras e brinquedos, quando selecionados com intencionalidade pedagógica e adaptados às necessidades de cada criança, podem favorecer a aprendizagem, a comunicação, a interação social, a autonomia e o desenvolvimento motor e cognitivo. O objetivo foi identificar a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de revisão bibliográfica de livros, artigos e trabalhos acadêmicos relacionados ao TEA, à ludicidade e à educação inclusiva. A análise indica que o brincar não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como recurso pedagógico capaz de ampliar a participação e as possibilidades de expressão dos estudantes. Conclui-se que a mediação docente, o planejamento, a observação e a adequação das atividades são condições essenciais para que as práticas lúdicas contribuam efetivamente para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Aprendizagem; Ludicidade; Educação inclusiva.

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

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas no campo educacional destacam o direito à inclusão e o respeito às diferenças. Embora as instituições de ensino tenham ampliado o atendimento aos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, ainda persistem barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação plena de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) (MELO, 2015).

Este trabalho surgiu das discussões sobre a aprendizagem de crianças com TEA e o emprego de práticas lúdicas. A ludicidade pode favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social, desde que as atividades sejam planejadas de acordo com as características e os interesses de cada estudante (KISHIMOTO, 2008).

A relevância do estudo reside na necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade das crianças e utilizem o brincar como recurso de aprendizagem. Ao mediar jogos e brincadeiras com objetivos definidos, o professor pode estimular diferentes dimensões do desenvolvimento e ampliar a participação do estudante nas atividades escolares (MELO, 2015).

O objetivo geral foi identificar a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, buscou-se compreender de que modo jogos e brincadeiras podem favorecer capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais; examinar a inserção da ludicidade como recurso metodológico; analisar sua contribuição para a imaginação, a autoestima, a cooperação e a interação; e discutir o papel das regras e da mediação docente no respeito às diferenças.

A questão norteadora foi: de que modo o ensino lúdico pode contribuir para a aprendizagem de estudantes com TEA?

Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. Foram consultados livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos sobre TEA, ludicidade, desenvolvimento infantil e educação inclusiva. A leitura e a análise temática das fontes permitiram organizar a discussão em três eixos: características do TEA, ludicidade como prática pedagógica e atuação docente. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, os resultados expressam uma síntese interpretativa das obras selecionadas.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo foi empregado no início do século XX por Eugen Bleuler em estudos psiquiátricos. Posteriormente, a compreensão do fenômeno foi reformulada por pesquisas que passaram a descrever características próprias do desenvolvimento infantil (ROCHA, 2015).

Em 1943, Leo Kanner publicou observações clínicas sobre crianças que apresentavam padrões particulares de comunicação, interação social e comportamento. Esse trabalho tornou-se uma referência histórica para os estudos sobre o autismo (GAUDERER, 2013).

A partir dessas investigações, ampliaram-se os estudos voltados ao desenvolvimento e às necessidades educacionais das pessoas com TEA, com o propósito de produzir conhecimentos capazes de orientar famílias, profissionais da saúde e educadores (FONSECA, 2009).

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento cuja manifestação e necessidade de apoio variam entre as pessoas. Por essa razão, a observação individual e a avaliação realizada por profissionais qualificados são indispensáveis para o planejamento das intervenções educacionais (ROCHA, 2015).

Segundo Fonseca (2009), algumas pessoas com TEA podem apresentar diferenças no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, inclusive repetição de palavras ou frases. Essas características não se manifestam da mesma forma em todos os indivíduos e devem ser analisadas em conjunto com outros aspectos do desenvolvimento.

O TEA pode envolver diferenças na comunicação verbal e não verbal, na interação social e nos padrões de interesse e comportamento. No contexto escolar, tais características exigem estratégias claras, acessíveis e compatíveis com as formas de participação de cada estudante (GAUDERER, 2010).

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

Alguns estudantes podem concentrar a conversa em temas de interesse específico ou apresentar dificuldade para reconhecer o momento de iniciar, manter ou encerrar uma interação. A intervenção pedagógica deve ser respeitosa e oferecer orientações objetivas, transformando essas situações em oportunidades de aprendizagem (ROCHA, 2015).

Também podem ocorrer particularidades na entonação, no vocabulário e no uso social da linguagem. Essas diferenças podem repercutir na comunicação e na participação, o que reforça a importância de recursos visuais, rotinas compreensíveis e formas alternativas de expressão (CUNHA, 2009).

As formas de interação e de regulação emocional variam entre os estudantes com TEA. Em situações de sobrecarga, mudança inesperada ou dificuldade de comunicação, podem surgir comportamentos de resistência ou intenso desconforto. Cabe à escola investigar os fatores envolvidos e oferecer apoio, sem reduzir a criança ao comportamento observado (BOSA, 2012).

A imaginação, a memória e a brincadeira simbólica também se apresentam de maneiras diversas. Por isso, generalizações sobre estudantes com TEA devem ser evitadas; a prática pedagógica precisa partir da observação das habilidades, dos interesses e das necessidades individuais (FONSECA, 2009).

As manifestações afetivas de pessoas com TEA não devem ser interpretadas como ausência de vínculo. Diferenças na expressão de afeto, na flexibilidade e na aceitação de mudanças podem ocorrer, mas variam amplamente e precisam ser compreendidas no contexto de cada criança (BOSA, 2012).

Interesses intensos, preferência por rotinas e sensibilidades sensoriais podem influenciar a participação nas atividades escolares. Em vez de serem tratados apenas como obstáculos, os interesses do estudante podem servir de ponto de partida para propostas pedagógicas significativas (GAUDERER, 2010).

As intervenções destinadas às pessoas com TEA devem considerar suas necessidades de apoio e promover comunicação, autonomia, participação e qualidade de vida. O trabalho articulado entre família, escola e profissionais especializados favorece a continuidade das estratégias e o acompanhamento do desenvolvimento (CUNHA, 2009).

O conceito de espectro evidencia a diversidade de manifestações e níveis de apoio. As diferenças podem aparecer desde a infância e repercutir na comunicação, na interação social, no comportamento e na aprendizagem, sem que exista um único perfil aplicável a todos os estudantes (MARQUES, 2011).

O TEA não deve ser confundido com deficiência intelectual, embora as duas condições possam coexistir. O perfil de habilidades pode ser heterogêneo, razão pela qual a avaliação educacional deve considerar potencialidades, dificuldades e formas próprias de aprender (BOSA, 2012).

Alguns estudantes com TEA podem apresentar condições associadas, como deficiência intelectual, alterações de atenção ou epilepsia. Essas ocorrências não são universais e demandam acompanhamento individualizado, sem estigmatização (NEGRINE; MACHADO, 2014).

A denominação espectro expressa justamente a variedade de características e necessidades de apoio. Essa diversidade reforça a importância de evitar rótulos rígidos e de construir estratégias pedagógicas ajustadas a cada estudante (MARQUES, 2011).

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O brincar possui papel relevante no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Na Educação Infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras podem integrar experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais, desde que estejam relacionados aos objetivos pedagógicos e às necessidades das crianças (CUNHA, 2009).

O direito à educação inclusiva, à participação e ao desenvolvimento está amparado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 1988, 1990, 2012, 2015). Nesse contexto, o brincar integra as experiências indispensáveis à infância e deve ser acessível às crianças com e sem deficiência.

A educação é direito de todos e desempenha papel central na formação da identidade, na convivência e no desenvolvimento das crianças. As práticas pedagógicas devem considerar diferentes ritmos, formas de participação e necessidades de apoio (RIZZO, 2009).

Estudantes com deficiência aprendem por diferentes percursos e podem necessitar de mais tempo, recursos específicos ou adaptações. A comparação rígida entre desempenhos deve ser substituída por acompanhamento individualizado e expectativas pedagógicas que reconheçam as potencialidades de cada criança (RAPPAPORT, 2016).

A educação mediada por jogos e brincadeiras não se limita ao entretenimento; constitui uma possibilidade de enriquecer o desenvolvimento e tornar a aprendizagem mais significativa (MELO, 2015).

Os jogos e o brincar permitem experimentar regras, papéis, relações e situações imaginárias. Quando planejados com intencionalidade, ajudam a criança a construir conhecimentos, cooperar e compreender progressivamente o contexto em que vive (KISHIMOTO, 2008).

As brincadeiras ocupam lugar importante nas instituições de Educação Infantil. Espaços acolhedores, materiais acessíveis e planejamento docente favorecem a segurança, a participação e o envolvimento das crianças nas experiências escolares (SANTOS, 2009).

Durante o desenvolvimento, mudanças afetivas, sociais, cognitivas e motoras ocorrem de forma integrada. As atividades lúdicas podem facilitar a interação e a compreensão dessas experiências, respeitando o ritmo de cada criança (TAZINAZZO, 2012).

O termo lúdico deriva do latim ludus, relacionado a jogo e brincadeira. No campo educacional, a ludicidade compreende experiências que envolvem participação, imaginação, prazer e construção de sentidos (SANTANA, 2011).

A ludicidade pode favorecer a linguagem, o raciocínio, a criatividade, a socialização e a autoestima, desde que a atividade tenha significado para a criança e não seja utilizada de forma meramente mecânica (GOMES, 2014).

A ludicidade corresponde à caracterização de uma atividade que proporciona a aprendizagem intrínseca, permitindo a criação de espaços motivacionais, a fim de canalizar energias, mobilizar sistemas mentais e ativar as funções psicológicas, além de estimular o pensamento (SANTANA, 2011).

As atividades lúdicas não se restringem a jogos estruturados: incluem experiências prazerosas de exploração, criação e convivência. No ambiente escolar, podem ampliar a interação e contribuir para a inclusão dos estudantes (TAZINAZZO, 2012).

Durante a realização de uma atividade lúdica, o importante não é o resultado em sim, mas a ação da criança naquele determinado momento vivido, pois se trata do desenvolvimento da imaginação, assim como na percepção, autoconhecimento, respeito ao outro e expressividade (GOMES, 2014).

De acordo com Santana (2011), alguns estudos apontam que, por meio de atividades lúdicas, há um aumento nas possibilidades de aprendizagem do universo infantil. A partir dos jogos e das brincadeiras as crianças tendem a explorar todas as suas possibilidades, proporcionando prazer e satisfação às realidades cotidianas. Além disso, o divertimento, o prazer e a satisfação são ferramentas norteadoras no processo de desenvolvimento das capacidades infantis, estendendo a vida adulta.

Em jogos de exercício e brincadeiras simbólicas, a criança mobiliza imaginação, fantasia, afetividade e inteligência. A seleção dessas propostas deve considerar a faixa etária, os interesses e as possibilidades de participação (GOMES, 2014).

Algumas crianças com TEA encontram barreiras na comunicação e na interação. Um ambiente lúdico estruturado, previsível e acolhedor pode favorecer aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e educacionais, desde que respeite os limites e as preferências do estudante (RAPPAPORT, 2016).

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

Santos (2009, p. 49) afirma que a ludicidade pode favorecer a interação do estudante com as pessoas e com o ambiente, contribuindo para a participação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A combinação de diferentes estratégias pedagógicas amplia as possibilidades de aprendizagem. Nesse processo, a ludicidade oferece múltiplas linguagens para a exploração, a expressão e a descoberta, inclusive para estudantes que necessitam de apoio educacional específico (CUNHA, 2009).

O professor atua como mediador das práticas lúdicas: seleciona atividades com propósito pedagógico, promove adaptações e acompanha as respostas da criança. Essa mediação pode favorecer a cognição, a autonomia, a identidade e a participação de estudantes com e sem deficiência (BOSA, 2012).

Segundo Santos (2009, p. 53), os métodos utilizados na aprendizagem de estudantes com TEA devem admitir adaptações e considerar suas características e dúvidas.

As particularidades de cada estudante exigem recursos apropriados e mediação docente sensível. O planejamento deve reconhecer necessidades de apoio e potencialidades, evitando que o diagnóstico seja utilizado para limitar as expectativas de aprendizagem (FONSECA, 2009).

Os estudantes com TEA podem beneficiar-se de instruções objetivas, apoio visual, organização do ambiente e antecipação das atividades. Tais recursos devem ser empregados conforme a necessidade individual e sem excluir o estudante das experiências coletivas (FONSECA, 2009).

De acordo com Rocha (2015), atividades lúdicas podem favorecer a construção do conhecimento por meio da descoberta, da experiência e do interesse. Cabe ao professor explorar esses recursos em propostas que estimulem diferentes sentidos e formas de expressão.

Brinquedos de encaixe e materiais geométricos, por exemplo, podem apoiar a exploração de ordem, tamanho, espessura, cor e peso. Quando inseridos em atividades planejadas, também favorecem a compreensão de regras, a cooperação e o compartilhamento de conquistas e dificuldades (CUNHA, 2009).

Rocha (2015, p. 44) destaca a função transformadora da mediação pedagógica:

> A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos estudantes, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade (ROCHA, 2015, p. 44).

A mediação docente pode transformar a brincadeira em uma ponte para a aprendizagem. Ao adaptar materiais, tempo, comunicação e nível de desafio, o professor amplia as possibilidades de participação e de expressão afetiva do estudante com TEA (ROCHA, 2015).

Mesmo quando há dificuldades de comunicação e interação, atividades lúdicas podem criar oportunidades de participação. Ambientes previsíveis e prazerosos, aliados à atuação do professor, favorecem a comunicação e a convivência com os colegas (NEGRINE; MACHADO, 2014).

Para Kishimoto (2008), jogos e brincadeiras mobilizam diferentes formas de representação e contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A intencionalidade pedagógica permite relacionar a experiência lúdica à construção de conhecimentos significativos.

Práticas educativas lúdicas permitem que a criança crie, imagine, explore e compreenda o mundo. Também podem favorecer autonomia, autoestima, linguagem, atenção, coordenação motora e desenvolvimento emocional e social (SAAD, 2010).

Para crianças com TEA, as atividades lúdicas podem ampliar as oportunidades de comunicação, expressão de sentimentos e interação, com possíveis repercussões positivas na participação escolar (KISHIMOTO, 2008).

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

O lúdico pode facilitar a aprendizagem quando utilizado como instrumento de mediação. Para isso, o professor deve inovar, observar os resultados e adaptar cada proposta às necessidades educacionais do estudante (NEGRINE; MACHADO, 2014).

A atuação docente não deve buscar simplesmente modificar o comportamento da criança, mas organizar o meio para favorecer compreensão, participação, autonomia e aprendizagem (FONSECA, 2009).

Kishimoto (2008, p. 77) defende uma dinâmica de ensino capaz de atender a diferentes ritmos de aprendizagem e tornar o processo educativo mais significativo.

O trabalho docente exige escolher estratégias que promovam participação e interação sem desrespeitar os limites da criança. Um ambiente criativo, acolhedor e inclusivo amplia as possibilidades de aprendizagem, mas requer planejamento, persistência e avaliação contínua (SAAD, 2010).

O DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE COM AUTISMO

A escola constitui espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento emocional. A articulação entre escola, família e comunidade pode favorecer a identificação das habilidades dos estudantes e a construção de apoios adequados (NEGRINE; MACHADO, 2014).

Rizzo (2009, p. 18) observa que as situações vividas em sala de aula podem afetar as condições emocionais dos estudantes, o que evidencia a responsabilidade do professor na criação de um ambiente seguro e acolhedor.

As formas de compreender amizade, proximidade e interação variam entre as crianças com TEA. A escola deve evitar interpretações estigmatizantes e oferecer oportunidades mediadas de convivência, respeitando preferências, limites e modos de expressão (BOSA, 2012).

Segundo Bosa (2012), estudantes com TEA podem apresentar perfis desiguais de habilidades e dificuldades. Um estudante pode demonstrar facilidade em determinadas tarefas e necessitar de apoio para comunicar ou aplicar o que sabe; por isso, o planejamento pedagógico deve ser individualizado.

O docente precisa explorar diferentes estratégias de ensino e avaliar continuamente sua adequação às formas de aprendizagem do estudante. Essa observação orienta ajustes no ambiente, nos materiais, na comunicação e no tempo destinado às tarefas (PEETERS, 2013).

A ação docente não deve restringir-se às habilidades acadêmicas. É necessário considerar estilos de aprendizagem, relações em grupo, autonomia e demais fatores que influenciam a participação e a construção do conhecimento (MELO, 2015).

As pessoas com TEA podem processar informações de maneiras particulares. Compete ao professor oferecer diferentes formas de apresentação, participação e expressão, escolhendo estratégias compatíveis com cada estudante (FONSECA, 2009).

Rotinas compreensíveis e antecipadas podem favorecer a participação e, progressivamente, a flexibilidade diante de mudanças. O acolhimento deve combinar previsibilidade, respeito e ampliação gradual das experiências (PEETERS, 2013).

A observação docente ajuda a identificar necessidades relacionadas à permanência em sala, às refeições, à comunicação e às atividades de autocuidado. Esses aspectos devem ser trabalhados gradualmente, em parceria com a família e, quando necessário, com profissionais especializados (MELO, 2015).

Para Negrine e Machado (2014), conquistas nas rotinas cotidianas podem ampliar a autonomia e a participação da criança em diferentes ambientes. O apoio deve ser ajustado para incentivar a realização das tarefas sem substituir a iniciativa do estudante.

A aprendizagem também se revela em pequenas conquistas de interação, comunicação e autorregulação. Identificar estímulos que favorecem ou dificultam a atenção permite ao professor organizar o ambiente e tornar as tarefas mais acessíveis (PEETERS, 2013).

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

Distrações podem decorrer de estímulos auditivos, visuais ou de outros elementos do ambiente. Em vez de atribuí-las apenas ao estudante, o professor deve avaliar as condições da sala e reduzir barreiras desnecessárias (MELO, 2015).

Fonseca (2009) recomenda organizar as atividades em sequências claras, para que a criança compreenda a ordem de realização. Rotinas e apoios visuais podem facilitar a associação entre as etapas e aumentar a autonomia.

A heterogeneidade do espectro impede generalizações. Conhecer o estudante, dialogar com a família e acompanhar suas respostas às estratégias empregadas são procedimentos essenciais para construir um ensino adequado (PEETERS, 2013).

O tempo necessário para alcançar objetivos pedagógicos varia conforme as características, os apoios disponíveis e o envolvimento em cada proposta. A avaliação deve acompanhar o progresso individual, sem estabelecer expectativas rígidas ou subestimar as capacidades do estudante (MELO, 2015).

A articulação entre o trabalho escolar, a família e os acompanhamentos especializados pode tornar as intervenções mais coerentes. Relacionar os conteúdos à experiência da criança favorece a contextualização e a construção de conhecimentos significativos (PEETERS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por grande diversidade de manifestações. As diferenças na comunicação, na interação, no comportamento e na aprendizagem não se apresentam da mesma forma em todas as pessoas, razão pela qual a educação deve evitar generalizações.

Quando são identificadas necessidades de apoio, a participação da família, da escola e de profissionais especializados contribui para o planejamento de estratégias que favoreçam autonomia, aprendizagem e inclusão.

A educação inclusiva exige metodologias flexíveis, acessibilidade e adaptação das propostas curriculares. Compreender interesses, formas de comunicação e modos de participação é mais produtivo do que interpretar o estudante apenas a partir de limitações.

As atividades lúdicas podem contribuir para a aprendizagem de estudantes com TEA quando são organizadas, planejadas e avaliadas. A ludicidade amplia oportunidades de interação, expressão, participação e desenvolvimento de habilidades, além de fornecer ao professor informações importantes sobre as respostas de cada criança.

Jogos e brincadeiras podem despertar interesse, prazer e curiosidade, favorecer habilidades motoras e sociais e apoiar a construção da identidade e da autonomia. Seus benefícios, contudo, dependem da mediação pedagógica e da adequação às necessidades individuais.

A relação entre ludicidade e desenvolvimento de estudantes com TEA oferece possibilidades de inovação pedagógica e de promoção da formação integral.

O professor precisa conhecer o estudante, compreender as barreiras enfrentadas e diversificar suas estratégias. A formação continuada e a reflexão sobre a prática são fundamentais para uma educação de qualidade.

Conclui-se que o brincar, quando orientado por objetivos pedagógicos e por uma perspectiva inclusiva, pode favorecer comunicação, interação, imaginação, autonomia e aprendizagem. Recomenda-se que estudos futuros analisem práticas lúdicas em contextos escolares concretos, com descrição dos participantes, das adaptações empregadas e dos resultados observados.

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

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico**. 6. ed. São Paulo: Aquariana, 2009.

FONSECA, Vera Regina J. R. O autismo e a proposta psicanalítica. **Revista Mente e Cérebro**, 2009.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. 23. ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. São Paulo: Revinter, 2010.

GOMES, G. R. **O ensino e a ludicidade como alternativa de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, C. **Perturbações do espectro do autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MELO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 11. ed. São Paulo: AMA; Brasília, DF: CORDE, 2015.

NEGRINE, Airton da Silva; MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudo de casos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2013.

RAPPAPORT, Clara Regina (org.). **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 2016.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2015.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência**. São Paulo: Vetor, 2010.

SANTANA, Ana. **A história do lúdico no desenvolvimento infantil**. Florianópolis: Reupmat, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

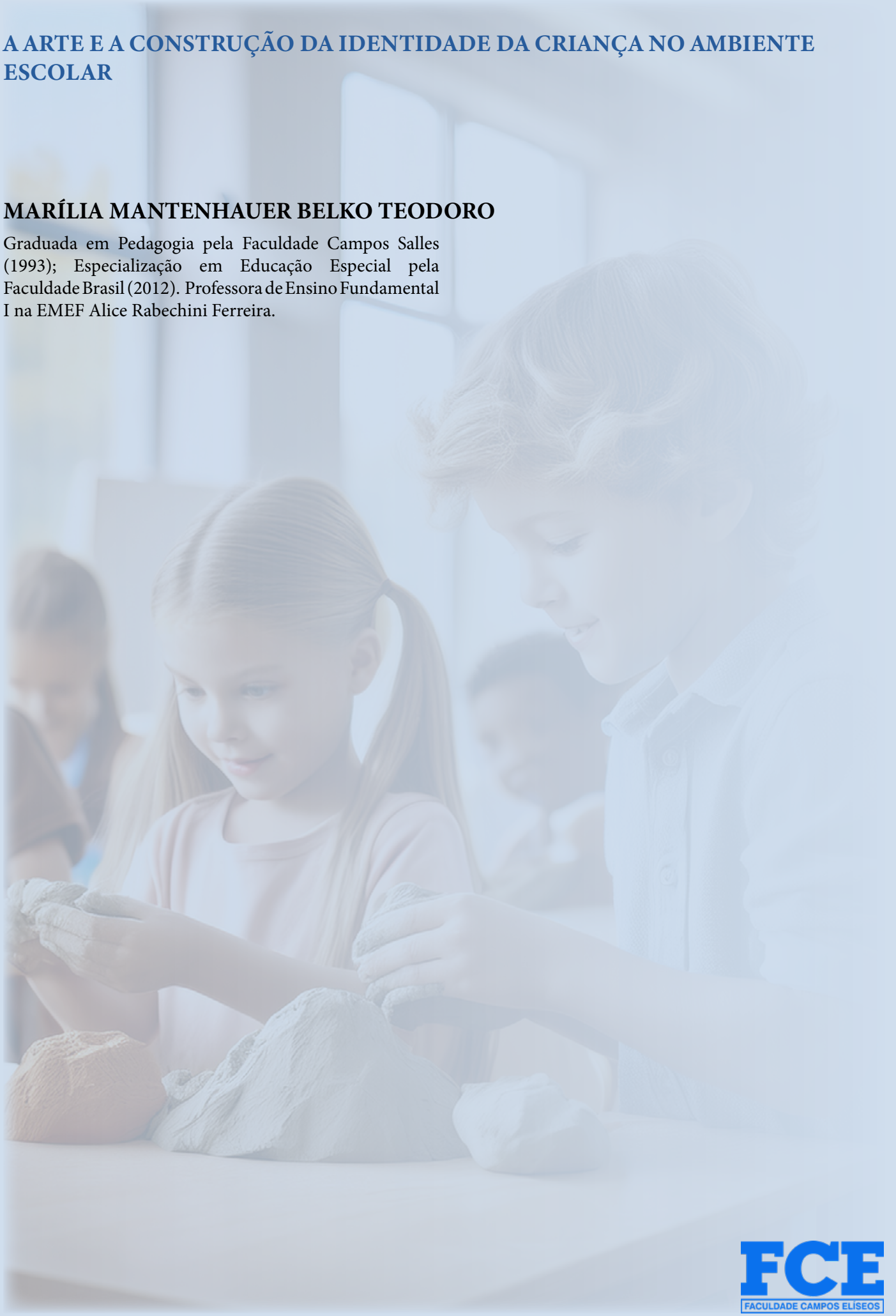
TAZINAZZO, Karina. **O lúdico como estratégia de ensino nas aulas de educação física**. 2012. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21005. Acesso em: 25 set. 2026.

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

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

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

A Arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, constituindo-se como uma importante linguagem de expressão, comunicação, interação social e construção de conhecimentos. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da Arte para a construção da identidade da criança no ambiente escolar, destacando sua importância para o desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo dos estudantes. Busca-se compreender como as experiências artísticas vivenciadas no contexto educacional podem favorecer o autoconhecimento, a valorização das diferenças, o fortalecimento da autoestima e a formação de sujeitos críticos e participativos. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Barbosa (2014), Pillar (2012), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2007), Freire (1996), Ostrower (2014), Hall (2006) e outros autores que discutem o ensino da Arte, o desenvolvimento infantil e os processos de construção da identidade. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos relacionados à Arte na educação, às linguagens artísticas e às práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.Os resultados evidenciam que as experiências artísticas possibilitam às crianças expressarem sentimentos, valores, percepções e vivências, favorecendo a construção da identidade pessoal e social. Verificou-se que atividades envolvendo desenho, pintura, música, dança, teatro e outras linguagens artísticas estimulam a criatividade, fortalecem a capacidade de comunicação e promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para a aprendizagem e para a convivência social.

Palavras-chave: Arte; Identidade; Criança; Educação; Desenvolvimento Infantil; Expressão Artística.

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

INTRODUÇÃO

É sabido que a infância constitui uma fase fundamental para a formação da identidade humana, sendo marcada por intensos processos de descobertas, aprendizagens e construção de significados.

É nesse período que a criança desenvolve percepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca, construindo referências que influenciaram sua maneira de pensar, sentir e agir ao longo da vida.

Nesse contexto, a escola desempenha papel relevante ao proporcionar experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuam para a construção de sua identidade pessoal, social e cultural. Entre as diferentes áreas do conhecimento presentes no ambiente escolar, a Arte ocupa posição de destaque por possibilitar formas diversificadas de expressão e comunicação.

Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, do teatro e de outras manifestações artísticas, as crianças encontram oportunidades para expressar sentimentos, emoções, ideias e percepções que muitas vezes não conseguem comunicar apenas por meio da linguagem verbal. Conforme afirma Barbosa (2014), a Arte possibilita a ampliação da percepção, da sensibilidade e da compreensão do mundo, contribuindo para a formação crítica e criativa dos indivíduos.

As experiências artísticas desenvolvidas na escola favorecem o reconhecimento das singularidades de cada criança e estimulam a valorização das diferenças. Ao criar, experimentar e interpretar produções artísticas, os estudantes constroem conhecimentos sobre si mesmos, fortalecem sua autoestima e ampliam sua compreensão sobre a diversidade cultural presente na sociedade.

Nesse sentido, a Arte contribui significativamente para a construção da identidade e para o desenvolvimento da autonomia. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos. A Arte, enquanto manifestação cultural e forma de expressão simbólica, oferece importantes oportunidades para que as crianças construam significados, desenvolvam a imaginação e ampliem suas formas de compreensão da realidade. Essas experiências contribuem para a formação de uma identidade construída em diálogo com o contexto social e cultural em que a criança está inserida.

Além disso, a Arte possibilita o contato com diferentes culturas, valores, tradições e formas de expressão, favorecendo a construção do respeito à diversidade e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade contemporânea. Ao valorizar as experiências individuais e coletivas dos estudantes, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si mesmos e de seu papel no mundo.

Diante dessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: de que maneira a Arte contribui para a construção da identidade da criança no ambiente escolar? O objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição da Arte para a construção da identidade da criança no ambiente escolar.

Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre Arte e desenvolvimento infantil, identificar as contribuições das experiências artísticas para a formação da identidade e refletir sobre o papel da escola e do professor na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística e a diversidade cultural.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos relacionados ao ensino da Arte, ao desenvolvimento infantil e à construção da identidade na infância.

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

ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo estudos, a Arte desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação integral da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e motores. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam diferentes formas de expressão para comunicar sentimentos, percepções e experiências, encontrando nas manifestações artísticas um importante meio de interação com o mundo. O desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro e outras linguagens artísticas constituem instrumentos que favorecem a criatividade, a imaginação e a construção de conhecimentos significativos. Nesse sentido, a Arte não deve ser compreendida apenas como atividade recreativa ou complementar, mas como uma área fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação integral dos estudantes (BARBOSA, 2014).

Durante a infância, a criança encontra nas experiências artísticas oportunidades para explorar, descobrir, experimentar e criar. Ao manipular diferentes materiais, sons, cores, formas e movimentos, ela amplia suas possibilidades de expressão e desenvolve competências importantes para sua aprendizagem e socialização. Segundo Barbosa (2014), a Arte possibilita à criança compreender o mundo de maneira sensível e crítica, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento da capacidade criadora.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pelos indivíduos. Nesse sentido, a Arte assume papel fundamental, pois possibilita que a criança participe ativamente de práticas culturais que ampliam sua compreensão da realidade e favorecem a construção de novos significados. Ao criar e interpretar produções artísticas, a criança desenvolve habilidades relacionadas à observação, à reflexão, à imaginação e à comunicação. Para o autor, a criatividade constitui uma importante função psicológica superior, sendo construída a partir das experiências vividas e das relações estabelecidas com o meio social.

As atividades artísticas também contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo. Ao desenhar, pintar, modelar, dramatizar ou realizar composições musicais, a criança exercita capacidades relacionadas à percepção visual, à coordenação motora, à memória, à atenção, à concentração e à resolução de problemas. Essas experiências favorecem a organização do pensamento, estimulam a curiosidade e fortalecem processos criativos importantes para a aprendizagem escolar. Conforme destacam Ferraz e Fusari (2009), a Arte possibilita a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da descoberta e da expressão pessoal, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

O desenvolvimento da criatividade representa uma das mais importantes contribuições da Arte para a infância. Ao criar livremente, a criança aprende a formular hipóteses, explorar possibilidades, buscar soluções e construir novas formas de interpretar a realidade. Segundo Ostrower (2014), o processo criativo está diretamente relacionado à capacidade humana de transformar experiências em conhecimento e expressão. Dessa forma, a Arte favorece o desenvolvimento de habilidades que são importantes não apenas no contexto escolar, mas também em diferentes situações da vida cotidiana.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional. As produções artísticas permitem que as crianças expressem sentimentos, desejos, medos, alegrias, inseguranças e expectativas de forma espontânea e criativa. Muitas vezes, emoções difíceis de serem verbalizadas encontram espaço de manifestação por meio do desenho, da música, da dança ou da dramatização. Segundo Ostrower (2014), a criação artística favorece o autoconhecimento e contribui para o equilíbrio emocional, permitindo que os indivíduos compreendam melhor suas próprias experiências e desenvolvam maior consciência de seus sentimentos.

No contexto escolar, a Arte também contribui para o fortalecimento da autoestima. Quando a criança percebe que suas produções são valorizadas e respeitadas, sente-se mais confiante para expressar suas ideias e participar das atividades propostas. Esse reconhecimento favorece a construção de uma imagem positiva de si mesma e fortalece sua identidade pessoal. Conforme afirma Freire (1996), o respeito às experiências e aos saberes dos educandos constitui condição fundamental para a construção de uma educação humanizadora e democrática.

No âmbito social, a Arte promove a interação entre os estudantes e fortalece as relações de convivência. Projetos coletivos, apresentações culturais, oficinas artísticas e atividades colaborativas estimulam o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de competências socio-

emocionais importantes para a vida em sociedade, como empatia, solidariedade, tolerância e responsabilidade coletiva.

As atividades artísticas também contribuem para a aprendizagem da convivência democrática. Durante a realização de trabalhos em grupo, as crianças aprendem a compartilhar ideias, respeitar opiniões diferentes e construir soluções coletivas. Essas vivências fortalecem valores relacionados à cidadania e à participação social, preparando os estudantes para atuarem de forma ética e responsável em diferentes contextos.

Além disso, a Arte contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, elas conhecem costumes, tradições, histórias e formas de expressão pertencentes a diversos grupos sociais. Esse contato favorece a valorização da diversidade cultural e fortalece a construção de uma identidade aberta ao diálogo e ao respeito pelas diferenças. Segundo Pillar (2012), a educação artística possibilita que a criança desenvolva um olhar mais sensível para a diversidade presente na sociedade, ampliando sua compreensão sobre diferentes culturas e formas de viver.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade estética. As experiências com obras de arte, músicas, apresentações teatrais e produções visuais estimulam a percepção, a apreciação e a capacidade de interpretar diferentes manifestações culturais. Essas vivências contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e capazes de apreciar a riqueza cultural presente em seu contexto social.

A Arte também favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Projetos interdisciplinares envolvendo literatura, história, geografia, ciências e matemática podem utilizar recursos artísticos para enriquecer as experiências de aprendizagem e tornar os conteúdos mais significativos. Essa integração amplia as possibilidades educativas e favorece uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade.

Dessa forma, a Arte deve ser compreendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral da criança. Ao estimular a criatividade, a imaginação, a expressão emocional, a convivência social e a valorização da cultura, as experiências artísticas tornam-se elementos essenciais para a construção da identidade, da autonomia e da cidadania, fortalecendo o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano e transformação social.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para Hall (2006), a identidade é construída ao longo da vida por meio das experiências, relações e interações estabelecidas pelos indivíduos com o meio social. Na infância, esse processo assume especial importância, pois corresponde ao período em que a criança começa a desenvolver percepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. A escola, como espaço de convivência, aprendizagem e socialização, desempenha papel fundamental nessa construção.

Segundo Hall (2006), a identidade não é algo fixo ou imutável, mas um processo em constante construção, influenciado pelas experiências culturais, sociais e históricas vivenciadas pelos sujeitos. No ambiente escolar, as crianças têm a oportunidade de interagir com diferentes pessoas, culturas, ideias e formas de expressão, ampliando suas referências e construindo novos significados sobre si mesmas.

Nesse contexto, a Arte contribui significativamente para a formação da identidade infantil ao proporcionar experiências que valorizam a expressão individual e coletiva. Quando desenham, pintam, cantam, dançam e dramatizam, as crianças expressam aspectos de sua personalidade, de suas emoções e de sua forma de compreender a realidade. Essas manifestações possibilitam que elas reconheçam suas características, fortaleçam sua autoestima e desenvolvam maior confiança em suas capacidades (HALL, 2006).

A construção da identidade também está relacionada ao sentimento de pertencimento. Ao participar de atividades artísticas que valorizam sua cultura, sua história e suas experiências, a criança sente-se reconhecida e valorizada. Esse reconhecimento fortalece sua autoimagem e contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva (HALL, 2006).

Segundo Freire (1996), a educação deve respeitar os saberes e as experiências dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Aplicado ao ensino da Arte, esse princípio

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

reforça a importância de valorizar as produções das crianças e criar oportunidades para que expressem suas vivências de forma autêntica e significativa.

Outro aspecto importante refere-se à construção da identidade social. A convivência com colegas e professores possibilita que a criança desenvolva valores relacionados ao respeito, à cooperação e à valorização da diversidade. As experiências artísticas coletivas favorecem o diálogo e a compreensão das diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos (FREIRE, 1996).

Além disso, a Arte possibilita que a criança reflita sobre questões relacionadas à cultura, à história e à sociedade. Por meio do contato com diferentes manifestações artísticas, ela amplia sua compreensão sobre o mundo e desenvolve uma visão mais crítica da realidade. Esse processo contribui para a formação de uma identidade construída de forma consciente e reflexiva (FREIRE, 1996).

Portanto, a construção da identidade da criança no ambiente escolar está profundamente relacionada às experiências educativas oferecidas pela escola, sendo a Arte uma importante ferramenta para promover o autoconhecimento, a autoestima, o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO FORMAS DE EXPRESSÃO E AUTOCONHECIMENTO

As linguagens artísticas constituem importantes meios de expressão e comunicação, permitindo que as crianças manifestem sentimentos, pensamentos, desejos e percepções sobre o mundo que as cerca. Diferentemente da linguagem verbal, que muitas vezes ainda está em processo de desenvolvimento na infância, a Arte oferece múltiplas possibilidades para que os estudantes expressem sua subjetividade e construam formas próprias de comunicação (PILLAR, 2012).

O desenho é uma das primeiras linguagens utilizadas pelas crianças para representar suas experiências e emoções. Por meio dos traços, das formas e das cores, elas registram aspectos de sua realidade, revelam sentimentos e demonstram sua compreensão sobre o ambiente em que vivem. Segundo Pillar (2012), o desenho infantil constitui uma forma legítima de linguagem, permitindo compreender aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

A pintura também desempenha papel relevante nesse processo. Ao explorar cores, texturas e diferentes materiais, os estudantes desenvolvem sua criatividade e ampliam suas possibilidades de expressão. Além de favorecer o desenvolvimento motor e perceptivo, essa linguagem artística possibilita a exteriorização de sentimentos e contribui para a construção da identidade pessoal (PILLAR, 2012).

A música representa outra importante forma de expressão e autoconhecimento. Por meio das canções, ritmos e sons, as crianças desenvolvem a sensibilidade, a memória, a atenção e a capacidade de comunicação. A música favorece a expressão emocional e fortalece os vínculos sociais, proporcionando experiências que contribuem para a formação da identidade cultural e afetiva dos estudantes (PILLAR, 2012).

A dança, por sua vez, permite que as crianças utilizem o próprio corpo como instrumento de comunicação. Os movimentos corporais possibilitam a expressão de emoções, ideias e vivências, favorecendo o desenvolvimento da consciência corporal e da autoestima. Segundo Marques (2010), a dança na escola contribui para que os estudantes reconheçam seu corpo como espaço de expressão, criatividade e interação social.

O teatro também assume papel significativo na construção da identidade infantil. Ao representar personagens, situações e histórias, as crianças desenvolvem a imaginação, a empatia e a capacidade de compreender diferentes perspectivas. Essas experiências favorecem o autoconhecimento e ampliam a compreensão sobre as relações humanas e sociais (MARQUES, 2010).

Além das linguagens artísticas tradicionais, as artes visuais contemporâneas oferecem oportunidades para que os estudantes reflitam sobre temas relacionados à cultura, à diversidade e à realidade social. O contato com diferentes formas de produção artística estimula o pensamento crítico e amplia as possibilidades de interpretação do mundo (MARQUES, 2010).

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

Segundo Barbosa (2014), o ensino da Arte deve proporcionar experiências que integrem apreciação, produção e contextualização artística. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e valorizar diferentes manifestações culturais. Dessa forma, as linguagens artísticas representam importantes instrumentos para o desenvolvimento do autoconhecimento, permitindo que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas, reconheçam suas potencialidades e expressem sua identidade de maneira criativa e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade da criança no ambiente escolar não ocorre de forma espontânea, mas resulta das experiências, relações e oportunidades proporcionadas pela escola. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, criando situações que favoreçam a expressão, o diálogo e o reconhecimento das singularidades de cada estudante (FREIRE, 1996).

O educador deve promover práticas pedagógicas que valorizem as diferentes formas de expressão presentes na infância. Ao incentivar a participação das crianças em atividades artísticas, o professor contribui para que elas desenvolvam confiança em suas capacidades e fortaleçam sua autoestima. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à identidade dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A valorização das produções artísticas infantis constitui um importante aspecto desse processo. Quando os trabalhos das crianças são reconhecidos e apreciados, elas sentem-se respeitadas e encorajadas a expressar suas ideias e sentimentos. Esse reconhecimento contribui para a construção de uma identidade positiva e fortalece o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. A escola também deve promover espaços que favoreçam o contato com diferentes manifestações culturais. Exposições, apresentações artísticas, projetos interdisciplinares e atividades relacionadas ao patrimônio cultural ampliam o repertório dos estudantes e contribuem para a valorização da diversidade. Essas experiências permitem que as crianças reconheçam diferentes formas de ser, pensar e viver, fortalecendo atitudes de respeito e convivência democrática (FREIRE, 1996).

Outro aspecto importante refere-se à construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. As crianças precisam sentir-se seguras para expressar suas opiniões, compartilhar experiências e desenvolver sua criatividade sem medo de julgamentos ou preconceitos. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de valorização das diferenças e de promoção da igualdade de oportunidades. Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Essa perspectiva também se aplica ao ensino da Arte, que deve contemplar diferentes formas de expressão e garantir a participação de todos os estudantes nas atividades propostas.

Além disso, o professor deve atuar como incentivador da reflexão crítica. As experiências artísticas podem ser utilizadas para discutir temas relacionados à identidade, cultura, cidadania e diversidade, possibilitando que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre si mesmas e sobre a sociedade em que vivem. pelos estudantes são valorizadas tanto no ambiente escolar quanto familiar, fortalecem-se os vínculos afetivos e amplia-se o reconhecimento das características individuais de cada criança (MONTOAN, 2015).

Portanto, o papel do professor e da escola vai além da transmissão de conhecimentos. Cabe a esses agentes criar condições para que as crianças desenvolvam sua identidade de forma positiva, reconheçam suas potencialidades e construam relações baseadas no respeito, na valorização da diversidade e na participação ativa na vida social (MONTOAN, 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

ARTE, DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO CIDADÃ

A Arte constitui uma importante ferramenta para a valorização da diversidade cultural e para a formação cidadã das crianças. Por meio das manifestações artísticas, os estudantes entram em contato com diferentes formas de expressão, tradições, costumes e modos de vida presentes em diversos grupos sociais. Essa aproximação favorece o respeito às diferenças, amplia a compreensão sobre a pluralidade cultural e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva (BARBOSA, 2014).

A cultura brasileira caracteriza-se por sua riqueza e diversidade, resultado da contribuição de diferentes povos e tradições ao longo da história. Nesse contexto, o ensino da Arte possibilita que as crianças conheçam manifestações culturais indígenas, africanas, europeias e de outros grupos que compõem a identidade nacional. Segundo Barbosa (2014), a Arte desempenha papel fundamental na valorização da cultura e na formação de indivíduos capazes de compreender e respeitar a diversidade presente na sociedade.

Ao explorar obras de artistas de diferentes contextos culturais, as crianças ampliam sua visão de mundo e desenvolvem maior sensibilidade para compreender realidades distintas das suas. Esse contato favorece a construção de atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças, contribuindo para o fortalecimento da convivência democrática no ambiente escolar (BARBOSA, 2014).

A Arte também possibilita reflexões sobre questões sociais relevantes, como igualdade, inclusão, direitos humanos, identidade cultural e cidadania. Por meio de produções artísticas e atividades de apreciação estética, os estudantes podem discutir temas relacionados à diversidade e desenvolver uma postura mais crítica diante das situações presentes em seu cotidiano (BARBOSA, 2014).

Segundo Freire (1996), a educação deve promover a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar na transformação da realidade. Nesse sentido, a Arte torna-se um importante instrumento de reflexão e participação social, favorecendo a construção de valores éticos e o exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das experiências culturais trazidas pelas próprias crianças. Quando a escola reconhece e respeita as diferentes origens culturais dos estudantes, fortalece sua autoestima e contribui para a construção de uma identidade positiva. Essa valorização favorece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de participação no ambiente escolar (FREIRE, 1996).

Além disso, projetos artísticos que envolvem a comunidade escolar podem fortalecer os vínculos entre escola, família e sociedade. Exposições, apresentações culturais, feiras artísticas e eventos temáticos possibilitam a troca de experiências e promovem o reconhecimento da diversidade cultural presente no contexto local. Dessa forma, a Arte contribui significativamente para a formação cidadã ao estimular o respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento de atitudes voltadas à convivência democrática e à participação social (FREIRE, 1996).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a contribuição da Arte para a construção da identidade da criança no ambiente escolar.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise crítica e reflexiva das produções científicas relacionadas ao tema investigado. Esse tipo de pesquisa possibilita o aprofundamento teórico sobre determinado assunto, favorecendo a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de diferentes perspectivas.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao ensino da Arte, ao desenvolvimento infantil, à construção da identidade e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos especializados na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada dos aspectos subjetivos e sociais relacionados ao desenvolvimento infantil e à construção da identidade. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, valores, experiências e relações humanas, contribuindo para a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade.

O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições de autores como Barbosa (2014), Pillar (2012), Ferraz e Fusari (2009), Vygotsky (2007), Freire (1996), Ostrower (2014), Hall (2006) e Mantoan (2015), cujas produções oferecem importantes reflexões sobre Arte, educação, identidade, cultura e desenvolvimento humano.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos relevantes, interpretação crítica das informações e organização dos dados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Esse procedimento possibilitou identificar as contribuições da Arte para o desenvolvimento infantil e para a construção da identidade da criança no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a Arte desempenha papel fundamental na construção da identidade da criança no ambiente escolar. Mais do que uma área de conhecimento voltada ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou estéticas, a Arte constitui uma importante linguagem de expressão, comunicação e construção de significados, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos estudantes.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Por meio das diferentes linguagens artísticas, os estudantes encontram oportunidades para expressar sentimentos, compartilhar vivências, desenvolver a criatividade e ampliar sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

A pesquisa evidenciou que a construção da identidade ocorre por meio das interações sociais, das experiências culturais e das oportunidades de expressão oferecidas pelo ambiente escolar. Nesse contexto, a Arte assume papel relevante ao possibilitar que as crianças reconheçam suas potencialidades, fortaleçam sua autoestima e desenvolvam maior consciência de suas características pessoais e culturais.

Observou-se também que as atividades artísticas favorecem a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Ao entrar em contato com diferentes manifestações culturais e formas de expressão, os estudantes ampliam sua visão de mundo e desenvolvem atitudes relacionadas à empatia, à tolerância e à convivência democrática. Essas experiências contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor e da escola como mediadores desse processo. A promoção de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística, a criatividade e a diversidade cultural constitui elemento essencial para o fortalecimento da identidade infantil. Cabe aos educadores criar ambientes acolhedores e inclusivos, nos quais todas as crianças possam sentir-se respeitadas, valorizadas e encorajadas a expressar suas ideias e sentimentos.

Conclui-se, portanto, que a Arte representa um importante instrumento para a construção da identidade da criança no ambiente escolar, favorecendo o autoconhecimento, a valorização das diferenças, o desenvolvimento da criatividade e a formação cidadã. Investir em práticas artísticas de qualidade significa promover uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos 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.

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.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

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.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho infantil e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

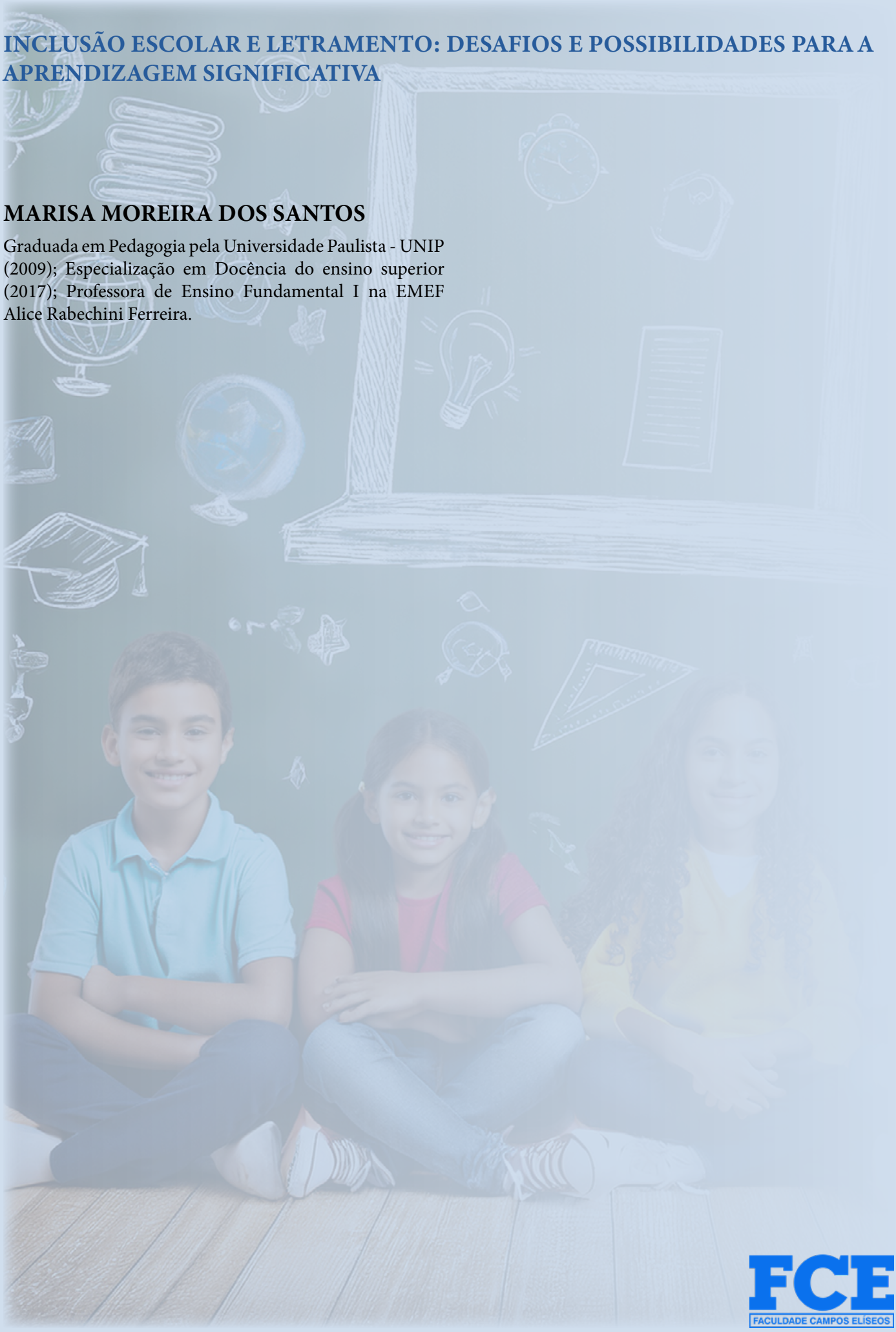
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

INCLUSÃO ESCOLAR E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MARISA MOREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2009); Especialização em Docência do ensino superior (2017); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



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 inclusão escolar e letramento, destacando os desafios e as possibilidades para a promoção de uma aprendizagem significativa. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Soares (2020), Mantoan (2015), Freire (1996), Vygotsky (2007), Glat (2018), Sassaki (2010) e outros autores que discutem a educação inclusiva e os processos de letramento. Os resultados evidenciam que a promoção do letramento em contextos inclusivos requer práticas pedagógicas flexíveis, recursos acessíveis, metodologias diversificadas e formação docente continuada. Além disso, demonstram que a valorização da diversidade e a construção de ambientes acolhedores favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Conclui-se que a articulação entre inclusão escolar e letramento constitui elemento essencial para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Letramento; Aprendizagem Significativa; Educação Inclusiva; Diversidade.

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

Segundo estudos, a educação inclusiva representa uma das mais importantes transformações ocorridas no cenário educacional nas últimas décadas. Fundamentada nos princípios da igualdade de direitos, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças, essa perspectiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, culturais ou sociais. Nesse contexto, a inclusão escolar ultrapassa a simples presença dos alunos na escola, exigindo condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A construção de uma escola inclusiva implica reconhecer que a diversidade é uma característica inerente aos ambientes educacionais. Cada estudante possui formas próprias de aprender, comunicar-se, interagir e construir conhecimentos. Dessa forma, torna-se necessário que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula, promovendo a equidade e assegurando oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Nesse cenário, o letramento assume papel fundamental. Segundo Soares (2020), o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas, ultrapassando a simples aprendizagem do código escrito. Ser letrado significa participar ativamente das situações sociais mediadas pela linguagem, compreendendo, produzindo e utilizando textos em diferentes contextos da vida cotidiana.

A relação entre inclusão escolar e letramento torna-se especialmente relevante porque a leitura e a escrita constituem instrumentos indispensáveis para o acesso ao conhecimento, à comunicação, à autonomia e ao exercício da cidadania. Quando os estudantes desenvolvem competências relacionadas ao letramento, ampliam suas possibilidades de participação social e fortalecem sua capacidade de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Entretanto, promover o letramento em contextos inclusivos representa um desafio para as instituições educacionais. A diversidade presente nas escolas exige metodologias flexíveis, recursos acessíveis, adaptações pedagógicas e estratégias capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, fatores como dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos do desenvolvimento, vulnerabilidade social e desigualdades educacionais podem interferir no processo de construção das competências leitoras e escritoras.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais e nas concepções sobre ensino e aprendizagem. A autora destaca que a escola inclusiva deve estar preparada para acolher todos os estudantes e reconhecer que cada sujeito possui potencial para aprender quando recebe oportunidades adequadas de desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky (2007) também oferecem importantes contribuições para a compreensão da aprendizagem em contextos inclusivos. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por professores, colegas e demais participantes do contexto educativo. Dessa forma, a construção do letramento depende não apenas das capacidades individuais dos estudantes, mas também das experiências e oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola.

Além disso, a aprendizagem significativa, conceito amplamente discutido por diversos estudiosos da educação, pressupõe que os novos conhecimentos sejam relacionados às experiências prévias dos estudantes. Quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade dos alunos e possuem sentido para suas vidas, o processo de aprendizagem torna-se mais efetivo e duradouro. Nesse sentido, o letramento deve ser trabalhado de forma contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam a função social da leitura e da escrita.

As políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva reforçam a necessidade de construção de sistemas educacionais capazes de garantir o direito à aprendizagem para todos. Documentos como 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 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes que orientam a promoção da equidade e da acessibilidade no contexto escolar.

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

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios e possibilidades para a promoção do letramento em uma perspectiva inclusiva, favorecendo a aprendizagem significativa de todos os estudantes?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre inclusão escolar e letramento, destacando os desafios e as possibilidades para a promoção da aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da inclusão escolar e do letramento, identificar os desafios enfrentados pelas escolas na promoção da aprendizagem de todos os estudantes e analisar estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras em contextos inclusivos.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao letramento e aos processos de aprendizagem. A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender os principais desafios e possibilidades relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à promoção da aprendizagem significativa.

INCLUSÃO ESCOLAR E LETRAMENTO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Conforme Sassaki (2010), a inclusão escolar constitui um princípio educacional fundamentado na garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, culturais, sociais ou econômicas. Essa perspectiva busca assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a participação efetiva e a aprendizagem significativa de todos os alunos. Nesse sentido, a inclusão escolar representa um compromisso com a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade humana.

Segundo Sassaki (2010), a inclusão implica a construção de uma sociedade capaz de acolher as diferenças e eliminar barreiras que dificultam a participação das pessoas nos diferentes espaços sociais. No contexto educacional, isso significa promover práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, o conceito de letramento amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Soares (2020), o letramento refere-se ao uso social da linguagem escrita, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, produzir e utilizar textos em diferentes situações da vida cotidiana. Dessa forma, o letramento ultrapassa a simples aquisição do sistema alfabético e relaciona-se à participação ativa dos indivíduos nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

A relação entre inclusão escolar e letramento torna-se evidente quando se considera que a linguagem escrita constitui um importante instrumento de acesso ao conhecimento e de participação social. Garantir que todos os estudantes desenvolvam competências relacionadas à leitura e à escrita significa promover condições para que possam exercer sua cidadania, acessar informações, comunicar-se e participar ativamente da vida em sociedade (SASSAKI, 2010).

Segundo Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa perspectiva reforça a importância de relacionar os processos de letramento às experiências concretas dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e suas vivências culturais. Em uma perspectiva inclusiva, essa abordagem contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e acessível a todos.

Os estudos de Vygotsky (2007) também oferecem importantes contribuições para a compreensão da aprendizagem em contextos inclusivos. O autor destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por professores e colegas. Assim, o ambiente escolar deve favorecer experiências colaborativas que estimulem a participação dos estudantes e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, compreender os fundamentos da inclusão escolar e do letramento é essencial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

De acordo com Glat (2018), apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas, a promoção do letramento em contextos de diversidade ainda representa um importante desafio para as escolas e para os profissionais da educação. A presença de estudantes com diferentes necessidades, ritmos e formas de aprendizagem exige mudanças nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar.

Um dos principais desafios refere-se à heterogeneidade presente nas salas de aula. Os estudantes chegam à escola com diferentes experiências culturais, condições socioeconômicas, conhecimentos prévios e necessidades educacionais. Essa diversidade exige que os professores desenvolvam estratégias capazes de atender às especificidades de cada aluno sem comprometer a aprendizagem coletiva. Outro desafio importante está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda relatam dificuldades para trabalhar em contextos inclusivos, especialmente no que se refere à adaptação de materiais, à utilização de recursos acessíveis e ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Segundo Glat (2018), a formação continuada constitui um elemento essencial para que os educadores desenvolvam competências necessárias à promoção da inclusão escolar.

As barreiras pedagógicas também podem dificultar o desenvolvimento do letramento. Metodologias excessivamente tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na padronização das aprendizagens, nem sempre atendem às necessidades dos estudantes. Em muitos casos, essas práticas acabam limitando a participação dos alunos e comprometendo a construção de aprendizagens significativas (GLAT, 2018).

Além disso, fatores relacionados à infraestrutura escolar podem representar obstáculos para a inclusão. A falta de materiais acessíveis, recursos tecnológicos, bibliotecas adaptadas e espaços adequados dificulta o acesso de muitos estudantes às práticas de leitura e escrita. Essas limitações evidenciam a necessidade de investimentos que favoreçam a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos (GLAT, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades sociais que ainda marcam a realidade educacional brasileira. Muitos estudantes enfrentam situações de vulnerabilidade econômica, dificuldades de acesso à cultura escrita e limitações no acompanhamento familiar. Esses fatores podem interferir significativamente no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e ampliar os desafios enfrentados pela escola (GLAT, 2018).

As barreiras atitudinais também merecem destaque. Preconceitos, estereótipos e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes podem comprometer sua participação e seu desenvolvimento. A construção de uma cultura inclusiva exige mudanças de postura e o reconhecimento de que todos os alunos possuem potencial para aprender quando recebem apoio adequado. Entretanto, apesar dos desafios existentes, a inclusão escolar também oferece inúmeras possibilidades para o enriquecimento das práticas educativas. A convivência com a diversidade favorece a construção de valores relacionados ao respeito, à empatia e à cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática (GLAT, 2018).

Dessa forma, enfrentar os desafios da inclusão escolar exige compromisso coletivo, formação docente, investimento em recursos educacionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de garantir oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes (GLAT, 2018).

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

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com a corrente freudiana, a promoção da aprendizagem significativa em contextos inclusivos exige a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes e considerem suas experiências, conhecimentos prévios e necessidades individuais. Em uma perspectiva inclusiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que todos os alunos construam conhecimentos de forma autônoma, crítica e contextualizada.

Segundo Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade dos estudantes e possibilitam a reflexão sobre o mundo em que vivem. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem estar relacionadas às experiências cotidianas dos alunos, favorecendo a construção de conhecimentos que façam sentido para suas vidas.

Uma das estratégias mais importantes para promover o letramento em contextos inclusivos consiste na utilização de metodologias ativas. Essas metodologias colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, incentivando a investigação, a participação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Projetos de leitura, produção textual, pesquisas, rodas de conversa e atividades colaborativas constituem exemplos de práticas que favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (FREIRE, 1996).

A aprendizagem baseada em projetos também apresenta grande potencial para a promoção do letramento. Ao desenvolver projetos relacionados a temas de interesse dos estudantes, o professor cria oportunidades para que eles utilizem a leitura e a escrita em situações reais e significativas. A busca por informações, a elaboração de registros, a produção de relatórios e a apresentação dos resultados favorecem a construção de aprendizagens contextualizadas e relevantes. Outra estratégia importante refere-se à diversificação dos recursos pedagógicos. A utilização de livros ilustrados, materiais concretos, jogos educativos, vídeos, músicas, histórias, recursos visuais e atividades lúdicas amplia as possibilidades de participação dos estudantes e favorece diferentes formas de aprendizagem. Segundo Kishimoto (2017), o uso de atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A adaptação curricular também desempenha papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa. A flexibilização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de acordo com suas necessidades e potencialidades. Essa adaptação não implica redução da qualidade do ensino, mas adequação das estratégias para garantir a participação e a aprendizagem de todos. As práticas colaborativas representam outra importante estratégia pedagógica. O trabalho em grupo favorece a troca de experiências, o desenvolvimento da comunicação e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Vygotsky (2007), as interações sociais constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem. Nesse sentido, atividades colaborativas ampliam as oportunidades de participação e fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes ao grupo.

A contação de histórias, a leitura compartilhada e os projetos de incentivo à leitura também contribuem significativamente para o desenvolvimento do letramento. Essas práticas favorecem a ampliação do vocabulário, estimulam a imaginação e possibilitam o contato com diferentes gêneros textuais, fortalecendo as habilidades relacionadas à compreensão e produção de textos. Além disso, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo. Em uma perspectiva inclusiva, avaliar significa acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e planejar intervenções que favoreçam a aprendizagem. A utilização de diferentes instrumentos avaliativos permite reconhecer os avanços dos alunos e valorizar suas conquistas. Portanto, a promoção da aprendizagem significativa depende da construção de práticas pedagógicas flexíveis, participativas e inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula e garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (KISHIMOTO, 2017).

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

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO

Os recursos acessíveis e as tecnologias educacionais têm assumido papel cada vez mais importante na promoção da inclusão escolar e no desenvolvimento do letramento. Quando utilizados de forma planejada e articulados aos objetivos pedagógicos, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a eliminação de barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

Segundo Kenski (2012), às tecnologias educacionais representam importantes ferramentas para a construção do conhecimento, favorecendo a interação, a comunicação e a aprendizagem colaborativa. No contexto da inclusão escolar, esses recursos possibilitam a adaptação dos conteúdos e a personalização das atividades, atendendo às necessidades específicas dos estudantes.

As tecnologias assistivas constituem um dos principais instrumentos de inclusão educacional. Elas compreendem recursos, equipamentos, metodologias e serviços destinados a promover a autonomia e a participação das pessoas com deficiência. Entre esses recursos destacam-se leitores de tela, softwares ampliadores, audiolivros, materiais em Braille, teclados adaptados, pranchas de comunicação alternativa e aplicativos educacionais acessíveis (KENSKI, 2012).

Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, recursos como livros digitais acessíveis, sintetizadores de voz e materiais táteis possibilitam o acesso à leitura e à escrita. Já para alunos com deficiência auditiva, a utilização de Libras, legendas, vídeos educativos e recursos visuais favorece a compreensão dos conteúdos e a participação nas atividades escolares (KENSKI, 2012).

As plataformas digitais de aprendizagem também oferecem importantes possibilidades para o desenvolvimento do letramento. Ambientes virtuais, bibliotecas digitais, aplicativos de leitura e produção textual, jogos educativos e ferramentas colaborativas permitem que os estudantes ampliem suas experiências com a linguagem escrita e desenvolvam novas formas de interação com os textos. Outro benefício importante das tecnologias refere-se à personalização do ensino. Muitos recursos digitais permitem adaptar atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada estudante, favorecendo a construção de percursos de aprendizagem mais adequados às suas características individuais (KENSKI, 2012).

Além disso, as tecnologias contribuem para o desenvolvimento do letramento digital, competência cada vez mais necessária na sociedade contemporânea. A capacidade de acessar, interpretar, produzir e compartilhar informações em ambientes digitais tornou-se fundamental para a participação social e para o exercício da cidadania. Entretanto, a efetiva utilização das tecnologias como instrumentos de inclusão depende de investimentos em infraestrutura, formação docente e acesso aos recursos tecnológicos. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à conectividade, à disponibilidade de equipamentos e à capacitação dos profissionais para utilizar esses recursos de maneira pedagógica (KENSKI, 2012).

Apesar desses desafios, os recursos acessíveis e as tecnologias educacionais representam importantes aliados na promoção da inclusão escolar e do letramento. Quando utilizados de forma crítica, planejada e alinhada às necessidades dos estudantes, contribuem para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e comprometidos com a aprendizagem significativa de todos (KENSKI, 2012).

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Conforme pesquisas, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Em uma escola comprometida com a diversidade, o docente assume a responsabilidade de criar condições para que todos os estudantes participem das atividades escolares, desenvolvam suas potencialidades e tenham acesso ao conhecimento de forma significativa. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da aprendizagem, promovendo experiências educativas capazes de atender às necessidades dos diferentes alunos.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sensibilidade para compreender suas realidades e compromisso com a construção de uma educação emancipadora. Essa perspectiva reforça

a importância de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e reconheçam que cada estudante possui formas próprias de aprender e interagir com o conhecimento.

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas exige que os professores desenvolvam competências relacionadas à flexibilidade pedagógica, à adaptação curricular e à utilização de metodologias diversificadas. O planejamento das atividades deve considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, as necessidades específicas dos estudantes e os recursos disponíveis para favorecer a participação de todos (FREIRE, 1996).

Além disso, o professor desempenha papel fundamental na criação de um ambiente acolhedor e respeitoso. A promoção de relações baseadas na empatia, no diálogo e na cooperação contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes e favorece a construção de uma cultura escolar inclusiva. Quando os alunos se sentem valorizados e respeitados, demonstram maior interesse pelas atividades e participam de forma mais ativa dos processos educativos (FREIRE, 1996).

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor exerce função essencial ao organizar situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Sua atuação deve estar voltada para a identificação das potencialidades dos alunos e para a criação de oportunidades que favoreçam avanços em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A formação continuada também constitui elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas. As constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais exigem atualização permanente dos conhecimentos docentes. Investir na formação profissional significa ampliar a capacidade dos professores de compreender a diversidade, utilizar recursos acessíveis e implementar estratégias pedagógicas capazes de promover a aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2007).

Outro aspecto relevante refere-se ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. A parceria entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais especialistas favorece a construção de intervenções mais eficazes e amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes. A participação da família também representa importante elemento para o sucesso das práticas inclusivas. O diálogo constante entre escola e família possibilita melhor compreensão das características dos estudantes e fortalece as ações voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem. Essa parceria contribui para a construção de estratégias mais adequadas e para o acompanhamento contínuo do processo educativo (VYGOTSKY, 2007).

Portanto, o professor ocupa posição estratégica na promoção da inclusão escolar e do letramento. Sua atuação, aliada ao compromisso institucional com a diversidade e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, constitui fator essencial para garantir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes (VYGOTSKY, 2007).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre inclusão escolar e letramento, destacando os desafios e as possibilidades para a promoção da aprendizagem significativa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo a análise de diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita a sistematização do conhecimento existente e favorece a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao letramento, à aprendizagem significativa e às práticas pedagógicas inclusivas. As pesquisas foram realizadas em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos científicos especializados na área da Educação.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos significados, das relações e dos processos envolvidos na promoção do letramento em contextos inclusivos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos a dados numéricos, valorizando a interpretação dos fenômenos sociais e educacionais. O referencial teórico foi construído

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

a partir das contribuições de autores como Freire (1996), Soares (2020), Vygotsky (2007), Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2018), Kenski (2012) e outros pesquisadores que discutem inclusão escolar, letramento e processos de aprendizagem.

A análise dos materiais ocorreu por meio da leitura exploratória, seleção dos conteúdos relevantes, interpretação crítica dos textos e organização das informações em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão escolar e o letramento constituem processos complementares e fundamentais para a promoção de uma educação democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade, torna-se indispensável que a escola assuma o compromisso de garantir não apenas o acesso à educação, mas também condições efetivas para que todos os alunos participem ativamente dos processos de aprendizagem e desenvolvam suas potencialidades.

Garantir o acesso às práticas de leitura e escrita significa ampliar oportunidades de participação social, construção do conhecimento, comunicação e exercício da cidadania. A linguagem escrita representa um dos principais instrumentos de inserção social e de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, promover o letramento em uma perspectiva inclusiva significa assegurar que todos os estudantes tenham condições de compreender, interpretar, produzir e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida cotidiana.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que o letramento ultrapassa a simples aprendizagem do código escrito, envolvendo a capacidade de utilizar a linguagem em diferentes práticas sociais. Dessa forma, a promoção do letramento em contextos inclusivos exige práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, reconheçam os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem as múltiplas formas pelas quais os estudantes constroem conhecimentos. A inclusão escolar, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como a presença física dos alunos na escola, mas como a garantia de participação efetiva e aprendizagem significativa.

A pesquisa demonstrou que metodologias ativas, práticas colaborativas, adaptações curriculares, recursos acessíveis, tecnologias assistivas e tecnologias educacionais constituem importantes estratégias para favorecer a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Essas ações contribuem para ampliar a participação dos alunos, fortalecer sua autonomia, desenvolver competências leitoras e escritoras e promover experiências de aprendizagem mais contextualizadas e relevantes. Quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade dos estudantes e consideram suas necessidades específicas, as possibilidades de aprendizagem tornam-se mais amplas e significativas.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos. A aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os estudantes sentem-se respeitados, valorizados e pertencentes ao espaço escolar. Dessa forma, a promoção de relações pautadas no respeito às diferenças, na cooperação e na valorização da diversidade contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação humana e social dos educandos.

Observou-se também que o papel do professor é fundamental nesse processo. Sua atuação como mediador da aprendizagem, associada à formação continuada, à reflexão sobre a prática pedagógica e ao compromisso com a inclusão, representa um dos principais fatores para o sucesso das ações educativas voltadas à diversidade. O professor inclusivo é aquele que reconhece as potencialidades dos estudantes, busca estratégias para superar barreiras à aprendizagem e acredita na capacidade de desenvolvimento de todos os alunos.

A formação docente mostrou-se um elemento indispensável para a efetivação das práticas inclusivas. Diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se necessário investir em processos de formação inicial e continuada que possibilitem aos professores ampliar seus conhecimentos sobre inclusão, acessibilidade, letramento e metodologias inovadoras. Profissionais preparados possuem melhores condições de responder às demandas da diversidade presente nas escolas contemporâneas.

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

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais, especialmente no que diz respeito à formação docente, à acessibilidade, à infraestrutura escolar e à disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Investimentos nessas áreas são indispensáveis para garantir condições efetivas de aprendizagem e promover uma educação de qualidade para todos. A construção de sistemas educacionais inclusivos depende do compromisso dos gestores públicos, das instituições de ensino e da sociedade como um todo.

Além disso, destaca-se a importância da participação da família e da comunidade escolar na promoção da inclusão e do letramento. O trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados fortalece o acompanhamento dos estudantes e contribui para a construção de estratégias mais adequadas às suas necessidades. A aprendizagem torna-se mais significativa quando diferentes atores sociais atuam de forma integrada em favor do desenvolvimento dos educandos.

Conclui-se que a articulação entre inclusão escolar e letramento representa um importante caminho para a construção de uma escola mais humana, participativa, democrática e acolhedora. Quando a diversidade é reconhecida como valor educativo e as práticas pedagógicas são orientadas pelo compromisso com a equidade, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem significativa e de desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que promover o letramento em uma perspectiva inclusiva significa contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade. Trata-se de um compromisso ético e social que ultrapassa os limites da escola e se relaciona diretamente com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Assim, investir em práticas de letramento inclusivo representa investir no desenvolvimento humano, na cidadania e na transformação social.

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**. 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.

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**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

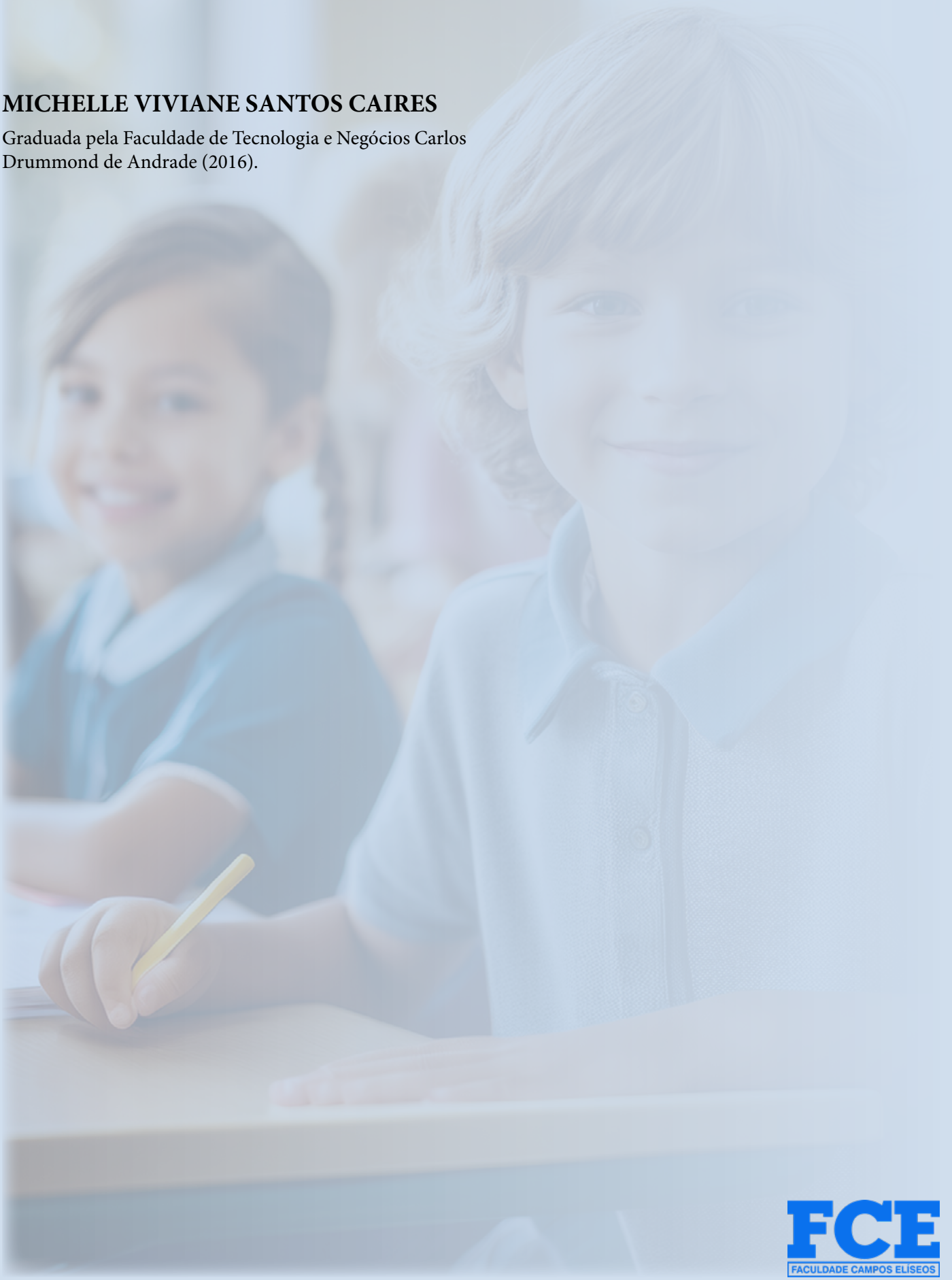
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MICHELLE VIVIANE SANTOS CAIRES

Graduada pela Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade (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

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha as brincadeiras que ocupam papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo uma das principais formas de expressão, interação e aprendizagem durante a infância. Na Educação Infantil, o brincar possibilita experiências que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural, permitindo que as crianças explorem o ambiente, construam conhecimentos, expressem sentimentos e estabeleçam relações com outras pessoas. Este estudo tem como objetivo analisar o papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança, considerando suas contribuições para a aprendizagem e a importância das práticas pedagógicas, da organização dos espaços e tempos e da formação docente para a valorização do brincar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à infância, ao desenvolvimento infantil e às práticas educativas. Os estudos analisados evidenciam que as brincadeiras não devem ser compreendidas apenas como atividades recreativas, mas como experiências essenciais à formação da criança. Conclui-se que garantir oportunidades diversificadas para brincar na Educação Infantil contribui para a autonomia, a criatividade, a linguagem, a socialização e a construção de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento integral e respeitando as características próprias da infância.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento Integral; Educação Infantil; Aprendizagem; Infância.

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

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo durante a infância. Por meio das brincadeiras, ela explora o ambiente, estabelece relações, expressa sentimentos, experimenta diferentes possibilidades e constrói conhecimentos.

Na Educação Infantil, essas experiências assumem especial importância por contribuírem para diferentes dimensões do desenvolvimento, tornando necessário compreender a brincadeira para além de seu caráter recreativo (KISHIMOTO, 2012).

Nesse sentido, discutir o papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança significa considerar suas contribuições para os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

Ao brincar, a criança utiliza a imaginação, desenvolve a linguagem, movimenta o corpo, estabelece relações com outras crianças e aprende a enfrentar diferentes situações presentes nas experiências cotidianas. Dessa forma, o brincar constitui uma dimensão essencial da infância e precisa ocupar espaço significativo nas práticas desenvolvidas na Educação Infantil (LINO, 2015).

Diante dessa perspectiva, este estudo busca responder à seguinte questão: qual é o papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança e de que maneira a Educação Infantil pode favorecer experiências lúdicas significativas?

O objetivo geral consiste em analisar o papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se compreender as contribuições do brincar para os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil; discutir a brincadeira como eixo das aprendizagens na Educação Infantil; identificar possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem as experiências lúdicas; refletir sobre a importância da organização dos espaços e tempos destinados ao brincar; e compreender a relevância da formação docente para a promoção dessas experiências.

A relevância do estudo justifica-se pela importância que as brincadeiras assumem durante a infância e pela necessidade de sua valorização no contexto educacional. Embora brincar seja uma atividade característica da criança, sua presença na Educação Infantil não deve ser considerada apenas como um momento de descanso ou entretenimento.

Sendo assim, reconhecer suas possibilidades educativas contribui para a organização de práticas que respeitem as características infantis e favoreçam aprendizagens construídas por meio da exploração, da interação, da imaginação e da participação.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, ao brincar, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas.

A discussão está organizada a partir da compreensão do desenvolvimento integral da criança, do brincar como eixo das aprendizagens, das possibilidades de práticas pedagógicas, da formação docente e da organização dos espaços e tempos destinados às brincadeiras.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período decisivo para o desenvolvimento humano. Nessa fase, a criança constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca por meio das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais. As aprendizagens desenvolvidas durante os primeiros anos de vida exercem influência significativa sobre os processos cognitivos, afetivos, sociais e motores, tornando a Educação Infantil um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral (PADIAL, 2024).

Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma etapa específica da vida. Durante séculos, as crianças foram percebidas como adultos em miniatura, sem que suas necessidades particulares fossem consideradas. A partir dos avanços das pesquisas nas áreas da Psicologia, Sociologia e Pedagogia, consolidou-se a compreensão de que a infância possui características próprias e que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de processos complexos e contínuos de interação com o meio social e cultural (GOLINELLI, 2021).

Nesse contexto, a Educação Infantil passou a ser compreendida não apenas como um espaço assistencial, mas como um ambiente educativo capaz de promover experiências significativas para o desenvolvimento da criança. A legislação educacional brasileira reforça essa perspectiva ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, expressar opiniões e participar ativamente dos processos de aprendizagem. Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa considerar a criança em sua totalidade, respeitando suas singularidades e potencialidades (COTONHOTO; ROSSETTI, 2019).

O desenvolvimento infantil é resultado da interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e emocionais. Embora existam aspectos relacionados à maturação do organismo, as experiências proporcionadas pelo ambiente desempenham papel fundamental na construção das capacidades humanas. A qualidade das interações estabelecidas com adultos e com outras crianças influencia diretamente a formação da linguagem, do pensamento, da identidade e das competências socioemocionais (PALANGANA, 2015).

Entre os diferentes aspectos do desenvolvimento, destaca-se o desenvolvimento cognitivo, que envolve a construção de conhecimentos, a resolução de problemas, a curiosidade e a capacidade de formular hipóteses sobre o mundo. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse em explorar objetos, fenômenos e situações cotidianas, desenvolvendo gradativamente habilidades de observação, investigação e reflexão. Cabe à instituição educativa criar condições para que essas experiências ocorram de forma significativa e contextualizada (SOBRAL, 2016).

O desenvolvimento social também ocupa posição central na Educação Infantil. Ao conviver com outras crianças e adultos, a criança aprende a compartilhar, negociar, respeitar diferenças e construir relações de pertencimento. Essas experiências favorecem a formação de valores éticos e contribuem para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, essenciais para a vida em sociedade. A escola, nesse sentido, configura-se como um importante espaço de socialização (LIMA, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional. Durante a infância, as crianças estão aprendendo a reconhecer, expressar e regular suas emoções. As relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar influenciam diretamente a construção da autoestima, da confiança e do sentimento de segurança. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, torna-se mais propensa a participar das atividades, explorar novas possibilidades e enfrentar desafios de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2021).

O desenvolvimento motor também merece atenção especial, uma vez que está diretamente relacionado às formas pelas quais a criança interage com o ambiente. Movimentar-se, correr, saltar, manipular objetos, desenhar e experimentar diferentes materiais são ações que contribuem para o fortalecimento das habilidades motoras amplas e finas. Além disso, essas experiências favorecem a autonomia e ampliam as possibilidades de participação da criança em diferentes contextos sociais e educativos (LINO, 2015).

A linguagem constitui outro elemento fundamental do desenvolvimento infantil. Por meio dela, a criança expressa pensamentos, desejos, sentimentos e interpretações sobre a realidade. A ampliação das experiências linguísticas, sejam elas orais, corporais, visuais ou escritas, favorece a construção de repertórios comunicativos cada vez mais complexos. Nesse processo, as interações estabelecidas na Educação Infantil assumem papel determinante para o enriquecimento das formas de expressão e comunicação (SOBRAL, 2016).

As contribuições de diferentes teóricos ajudam a compreender a importância das interações para o desenvolvimento infantil. Estudos apontam que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente de situações de troca e colaboração. O conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído a partir das experiências, das descobertas e das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente (GOLINELLI, 2021).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve organizar seus tempos, espaços e materiais de maneira a favorecer experiências diversificadas. Ambientes estimulantes, propostas investigativas, momentos de brincadeira e oportunidades de interação constituem elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento integral. A intencionalidade pedagógica não significa antecipar conteúdos escolares, mas criar condições para que a criança amplie suas formas de compreender e atuar no mundo (ALMEIDA; PAULA, 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

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar ocupa lugar central na Educação Infantil por constituir uma das principais formas de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças. Muito além de uma atividade recreativa, a brincadeira representa uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças interpretam o mundo, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades e constroem conhecimentos. Nesse sentido, compreender a importância do brincar implica reconhecer que a aprendizagem infantil ocorre de maneira integrada às experiências lúdicas vivenciadas no cotidiano (MACHADO, 2020).

Ao brincar, a criança estabelece relações entre imaginação e realidade, explorando diferentes possibilidades de ação e pensamento. Em uma simples brincadeira de faz de conta, por exemplo, ela pode assumir papéis de professor, médico, cozinheiro ou familiar, recriando situações observadas em seu contexto social. Esse processo favorece a compreensão das relações humanas e contribui para a construção da identidade e da autonomia (SILVA; FRAGA, 2021).

O brincar também desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças observam, investigam, levantam hipóteses, resolvem problemas e elaboram estratégias para alcançar objetivos. Ao montar blocos, organizar jogos ou participar de desafios coletivos, elas exercitam capacidades relacionadas ao raciocínio lógico, à memória, à atenção e à criatividade, ampliando suas formas de compreender o mundo (SANTOS; MAFRA, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. As brincadeiras favorecem situações de diálogo, negociação e troca de experiências, permitindo que as crianças ampliem seu repertório linguístico. Durante as interações lúdicas, elas aprendem novas palavras, organizam narrativas, expressam sentimentos e desenvolvem habilidades comunicativas essenciais para sua participação social (NEVES; SANTIAGO, 2020).

No campo socioemocional, o brincar possibilita a vivência de diferentes emoções e situações de convivência. Ao compartilhar brinquedos, esperar sua vez, resolver conflitos ou colaborar em atividades coletivas, a criança aprende a lidar com frustrações, respeitar regras e desenvolver empatia. Essas experiências contribuem para a formação de competências emocionais que serão importantes ao longo de toda a vida (GUILHERMETI, 2019).

As brincadeiras também favorecem o desenvolvimento motor. Movimentos como correr, saltar, equilibrar-se, arremessar objetos ou manipular materiais diversos estimulam a coordenação motora ampla e fina. Além dos benefícios físicos, essas atividades fortalecem a percepção corporal e ampliam a capacidade da criança de explorar o ambiente de forma segura e autônoma (KISHIMOTO, 2012).

A literatura especializada destaca que o brincar não deve ser entendido como um intervalo entre momentos de aprendizagem, mas como uma condição essencial para que a aprendizagem aconteça. Quando a criança brinca, ela está simultaneamente observando, experimentando, refletindo, criando e construindo significados. Assim, a brincadeira constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral (LINO, 2015).

Na Educação Infantil, a organização dos espaços deve favorecer a ocorrência de diferentes formas de brincar. Ambientes ricos em materiais diversificados, objetos não estruturados, jogos, livros e recursos naturais ampliam as possibilidades de exploração e descoberta. Quanto mais variadas forem as experiências oferecidas, maiores serão as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (MACHADO, 2020).

O papel do professor nesse contexto é fundamental. Embora a brincadeira seja uma atividade espontânea da criança, a mediação docente contribui para ampliar suas potencialidades educativas. O educador observa, intervém quando necessário, propõe desafios e organiza situações que favoreçam novas descobertas, sempre respeitando os interesses e as iniciativas infantis (ALMEIDA; PAULA, 2024).

Outro aspecto importante é a valorização das brincadeiras tradicionais e da cultura infantil. Cantigas, jogos populares, brincadeiras de roda e manifestações culturais transmitidas entre gerações contribuem para

a construção da identidade cultural das crianças. Ao preservar essas experiências, a escola fortalece vínculos com a comunidade e amplia o repertório cultural dos estudantes (PALANGANA, 2015).

Além das brincadeiras livres, as propostas pedagógicas podem incluir atividades lúdicas planejadas com objetivos específicos de aprendizagem. Jogos matemáticos, experiências científicas, atividades artísticas e desafios cooperativos demonstram que o brincar pode estar presente em diferentes campos de experiência, tornando o processo educativo mais significativo e envolvente (MATTOS; FARIA, 2021).

Portanto, reconhecer o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil significa compreender que as crianças aprendem por meio da ação, da imaginação e da interação. Ao garantir espaços e tempos destinados às brincadeiras, a escola promove condições para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma integral, respeitando as características próprias da infância e fortalecendo a construção de conhecimentos, valores e relações sociais (BARBOSA; HORN, 2021).

AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil desempenham papel fundamental na promoção de experiências significativas para as crianças. Mais do que transmitir conteúdos, o trabalho pedagógico nessa etapa deve favorecer a construção de conhecimentos por meio da exploração, da investigação, da interação e da participação ativa das crianças. A prática educativa precisa reconhecer a infância como uma fase marcada pela curiosidade, pela descoberta e pela capacidade de aprender a partir das vivências cotidianas (NEVES; SANTIAGO, 2020).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que as práticas pedagógicas não podem estar centradas exclusivamente na figura do professor ou em atividades repetitivas e mecanizadas. A criança deve ser reconhecida como protagonista do processo educativo, participando ativamente das experiências propostas e contribuindo para a construção dos percursos de aprendizagem. O planejamento pedagógico, portanto, deve considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos prévios das crianças (LIMA, 2022).

Uma das possibilidades mais significativas de prática pedagógica na Educação Infantil é o trabalho com projetos. Essa metodologia permite que as crianças investiguem temas relevantes para sua realidade, formulem perguntas, levantem hipóteses, realizem pesquisas e construam conhecimentos de forma integrada. Os projetos favorecem a interdisciplinaridade e possibilitam que diferentes áreas do conhecimento sejam exploradas de maneira contextualizada e significativa (GUILHERMETI, 2019).

As experiências investigativas também ocupam lugar importante nas práticas pedagógicas contemporâneas. Ao explorar elementos da natureza, observar fenômenos, manipular materiais diversos e buscar explicações para situações do cotidiano, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à observação, à curiosidade científica e ao pensamento crítico. O professor atua como mediador desse processo, incentivando questionamentos e ampliando as possibilidades de descoberta (COTONHOTO; ROSSETTI, 2019).

Outra estratégia relevante consiste na organização de ambientes educativos que estimulem a autonomia infantil. Espaços planejados para que as crianças possam escolher materiais, explorar diferentes linguagens e tomar pequenas decisões favorecem o desenvolvimento da independência e da responsabilidade. Quando a criança participa ativamente da organização de suas experiências, torna-se mais envolvida com o processo de aprendizagem (MATTOS; FARIA, 2021).

As atividades relacionadas às artes também representam importantes possibilidades pedagógicas. O desenho, a pintura, a modelagem, a música, a dança e o teatro permitem que as crianças expressem sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. Além de estimular a criatividade, essas linguagens contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da comunicação e da construção da identidade cultural (ALMEIDA; PAULA, 2024).

A exploração da literatura infantil constitui outra prática pedagógica de grande relevância. O contato frequente com livros, histórias, poemas e narrativas amplia o repertório cultural das crianças e favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da formação leitora. A literatura deve estar presente de forma

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

constante no cotidiano escolar, não apenas em momentos específicos, mas integrada às diversas experiências educativas (LINO, 2015).

As brincadeiras dirigidas e espontâneas também se configuram como práticas pedagógicas essenciais. Ao brincar, a criança aprende sobre regras, convivência, resolução de problemas e construção de significados. Cabe ao professor criar condições para que o brincar esteja presente de forma qualificada no ambiente educativo, garantindo tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências diversificadas (PADIAL, 2024).

As práticas relacionadas à valorização da diversidade também assumem papel importante na Educação Infantil e, trabalhar diferentes culturas, modos de vida, identidades e formas de expressão contribui para a formação de atitudes de respeito e inclusão. Desde cedo, as crianças podem aprender a reconhecer e valorizar as diferenças como elementos constitutivos da vida em sociedade (MATTOS; FARIA, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à documentação pedagógica. Registrar falas, produções, descobertas e processos de aprendizagem permite que professores acompanhem o desenvolvimento das crianças de forma mais sensível e reflexiva. Além disso, os registros possibilitam compartilhar com as famílias os percursos vivenciados no ambiente escolar, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade (PALANGANA, 2015).

A participação das famílias, aliás, constitui uma dimensão fundamental das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O diálogo permanente entre instituição e família favorece a compreensão das necessidades das crianças e fortalece os vínculos educativos. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento infantil e de construção de experiências significativas (MATTOS; FARIA, 2021).

Dessa maneira, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar fundamentadas em princípios que valorizem a criança como sujeito ativo, competente e capaz de produzir conhecimentos. Mais do que antecipar conteúdos escolares, essas práticas precisam promover experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a participação. Assim, a Educação Infantil cumpre sua função de garantir uma formação integral, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças (ALMEIDA; PAULA, 2024).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial dos professores constitui o primeiro passo para a construção de uma prática pedagógica qualificada. Os cursos de licenciatura precisam proporcionar estudos que contemplem o desenvolvimento infantil, as teorias da aprendizagem, as metodologias de ensino, a organização dos espaços educativos e as especificidades das diferentes linguagens presentes na infância. Mais do que transmitir conteúdos, a formação inicial deve estimular a reflexão crítica sobre o papel social da educação e da docência (MATTOS; FARIA, 2021).

Entretanto, a complexidade da prática educativa exige que a formação não se encerre com a conclusão da graduação. As transformações sociais, culturais e tecnológicas impõem novos desafios à atuação docente, tornando indispensável a continuidade dos processos formativos ao longo da carreira. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico na atualização de conhecimentos e no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil (BARBOSA; HORN, 2021).

A formação continuada possibilita que os professores reflitam sobre suas experiências, compartilhem saberes com outros profissionais e construam novas formas de compreender os desafios cotidianos da docência. Quando organizada de maneira crítica e contextualizada, ela contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para o desenvolvimento de práticas mais coerentes com as necessidades das crianças e das instituições educativas (COTONHOTO; ROSSETTI, 2019).

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, os processos formativos apresentam conteúdos teóricos desvinculados das situações concretas enfrentadas pelos professores. Para que a formação seja efetiva, é necessário que os conhecimentos produzidos no campo acadêmico dialoguem com a realidade das instituições de Educação Infantil. Essa aproximação favorece a construção de saberes capazes de orientar intervenções pedagógicas mais conscientes e significativas (SILVA; FRAGA, 2021).

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

A compreensão da criança como sujeito de direitos também deve ocupar lugar central na formação docente. Os professores precisam desenvolver sensibilidade para reconhecer as crianças como participantes ativas dos processos educativos, respeitando suas opiniões, interesses, ritmos e formas de expressão. Essa perspectiva exige a superação de práticas autoritárias e a valorização de relações pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e no respeito mútuo (GOLINELLI, 2021).

A formação para a Educação Infantil também deve contemplar conhecimentos relacionados à diversidade e à inclusão. As instituições educativas recebem crianças com diferentes histórias, culturas, condições sociais e necessidades específicas. Diante dessa realidade, torna-se fundamental que os professores estejam preparados para promover práticas inclusivas que garantam o direito de participação e aprendizagem de todas as crianças, sem discriminação ou exclusão (COTONHOTO; ROSSETTI, 2019).

Além dos conhecimentos pedagógicos, a formação docente precisa considerar o desenvolvimento de competências relacionadas à observação e à documentação dos processos de aprendizagem. Observar atentamente as ações, falas e interações das crianças permite compreender seus interesses e necessidades, contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas mais significativas. Os registros produzidos pelos professores tornam-se importantes instrumentos de reflexão e planejamento (NEVES; SANTIAGO, 2020).

Outro desafio presente na formação dos professores da Educação Infantil refere-se ao uso das tecnologias digitais. As transformações ocorridas na sociedade contemporânea demandam que os educadores compreendam as potencialidades e os limites desses recursos no contexto da infância. O objetivo não consiste em substituir experiências concretas por tecnologias, mas em utilizá-las de forma crítica, ética e integrada aos objetivos pedagógicos, ampliando possibilidades de aprendizagem e comunicação (ALMEIDA; PAULA, 2024).

A valorização profissional também está diretamente relacionada à qualidade da formação docente. As condições adequadas de trabalho, remuneração digna, acesso a materiais pedagógicos e oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional são elementos que influenciam significativamente a atuação dos professores. Investir na formação docente significa, igualmente, reconhecer a importância social daqueles que atuam na construção das bases do desenvolvimento humano (BARBOSA; HORN, 2021).

Dessa forma, a formação do professor para atuar na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, reflexivo e comprometido com a qualidade da educação oferecida às crianças. Trata-se de preparar profissionais capazes de articular conhecimentos científicos, sensibilidade humana e competência pedagógica para promover experiências significativas de aprendizagem. Em uma perspectiva contemporânea de educação, formar professores é também fortalecer o direito das crianças a uma infância respeitada, acolhida e plenamente desenvolvida (PADIAL, 2024).

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização dos espaços e dos tempos constitui uma dimensão importante do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, pois interfere diretamente nas experiências e nas possibilidades de participação das crianças. O ambiente educativo não deve ser compreendido apenas como o local físico onde as atividades acontecem, mas como parte do processo pedagógico. A disposição dos materiais, a organização dos diferentes espaços e a maneira como a rotina é estruturada podem favorecer ou limitar a exploração, a interação e a autonomia infantil (BARBOSA; HORN, 2021).

Os espaços destinados às crianças precisam considerar suas características e necessidades, possibilitando que elas se movimentam, façam escolhas e tenham acesso aos materiais com certa independência. Ambientes excessivamente controlados ou organizados exclusivamente de acordo com as necessidades dos adultos podem restringir as iniciativas infantis. Em contrapartida, quando os objetos e recursos estão disponíveis e organizados de maneira acessível, as crianças encontram maiores possibilidades de iniciar experiências, realizar descobertas e assumir pequenas responsabilidades no cotidiano (LINO, 2015).

A diversidade dos ambientes também contribui para ampliar as experiências desenvolvidas na instituição. Espaços destinados à leitura, às produções artísticas, às construções, ao movimento, ao faz de conta e à ex-

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

ploração de diferentes materiais permitem que as crianças estabeleçam relações variadas com o conhecimento. Esses ambientes não precisam permanecer organizados de maneira fixa, podendo ser modificados conforme os interesses observados pelo professor e as experiências desenvolvidas pelo grupo (MATTOS; FARIA, 2021).

Os espaços externos possuem igualmente grande potencial educativo. Pátios, jardins e demais ambientes ao ar livre possibilitam experiências que dificilmente seriam realizadas exclusivamente dentro da sala. O contato com elementos naturais, as mudanças do clima, os diferentes sons, as plantas e as possibilidades de movimento despertam a curiosidade e favorecem situações de investigação. Dessa forma, todos os ambientes da instituição podem ser compreendidos como espaços de aprendizagem, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica (ALMEIDA; PAULA, 2024).

Além da organização espacial, a maneira como o tempo é estruturado exerce influência sobre as experiências infantis. A rotina proporciona segurança à criança ao permitir que ela reconheça determinados acontecimentos do cotidiano, mas não deve ser organizada de maneira excessivamente rígida. Algumas experiências despertam maior interesse e exigem mais tempo para exploração, enquanto outras podem ser modificadas de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo. Por isso, a organização temporal precisa conciliar certa previsibilidade com a flexibilidade necessária à infância (BARBOSA; HORN, 2021).

Respeitar o tempo da criança significa também compreender que os processos de aprendizagem não acontecem de maneira uniforme. Algumas crianças necessitam observar uma situação antes de participar, enquanto outras se envolvem rapidamente nas propostas. Da mesma forma, os interesses e as formas de exploração podem variar entre os sujeitos. Uma organização pedagógica sensível a essas diferenças evita exigir respostas simultâneas e padronizadas, reconhecendo que diferentes percursos podem resultar em aprendizagens igualmente significativas (NEVES; SANTIAGO, 2020).

Os materiais disponibilizados nesses ambientes também exercem importante função nas experiências das crianças. Além dos brinquedos e recursos pedagógicos convencionais, materiais não estruturados podem ampliar as possibilidades de criação. Caixas, tecidos, elementos naturais, recipientes e outros objetos podem assumir diferentes funções conforme a imaginação e as iniciativas infantis. Diferentemente dos materiais que apresentam uma única finalidade previamente definida, esses recursos possibilitam transformar, combinar, construir e atribuir novos significados durante as experiências (KISHIMOTO, 2012).

Portanto, organizar espaços, tempos e materiais na Educação Infantil constitui uma ação pedagógica que exige observação, planejamento e conhecimento sobre as características da infância. Um ambiente acolhedor, acessível e diversificado favorece a participação das crianças e cria condições para que possam explorar, interagir, criar e realizar escolhas. Dessa maneira, a organização do cotidiano deixa de cumprir apenas uma função prática e passa a integrar efetivamente o processo educativo, contribuindo para a autonomia e para o desenvolvimento integral das crianças (PADIAL, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, uma vez que possibilitam experiências relacionadas às dimensões cognitiva, social, emocional, motora e cultural. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade de recreação ou entretenimento, mas como uma forma própria de a criança explorar o ambiente, estabelecer relações, expressar sentimentos e construir conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

As discussões realizadas evidenciaram que, por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade, a linguagem e a capacidade de resolver problemas. Nas situações lúdicas, elas experimentam possibilidades, formulam hipóteses, assumem diferentes papéis e atribuem significados às experiências vivenciadas. Dessa maneira, o brincar contribui para aprendizagens que ultrapassam a aquisição de conhecimentos específicos, alcançando diferentes aspectos necessários à formação integral.

Também foi possível identificar a contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento social e emocional. Ao brincar com outras crianças, o sujeito vivencia situações que envolvem cooperação, compartilha-

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

mento, respeito às regras, negociação e resolução de conflitos. Essas experiências favorecem a construção de vínculos e permitem que a criança aprenda progressivamente a reconhecer suas emoções e considerar as necessidades e os sentimentos das outras pessoas.

Nesse processo, as práticas pedagógicas assumem importante função, uma vez que cabe à instituição de Educação Infantil assegurar tempos, espaços, materiais e oportunidades adequadas para o brincar. A organização do ambiente deve possibilitar tanto brincadeiras espontâneas quanto experiências planejadas, respeitando os interesses, os ritmos e as formas de participação das crianças. Assim, a intencionalidade pedagógica não retira o caráter lúdico da brincadeira, mas amplia suas possibilidades de exploração, interação e aprendizagem.

A atuação do professor também se mostra fundamental para que as potencialidades das brincadeiras sejam valorizadas no cotidiano escolar. Observar as crianças durante o brincar permite identificar interesses, dificuldades, formas de interação e conhecimentos construídos. A partir dessas observações, o educador pode organizar ambientes, disponibilizar materiais, propor desafios e realizar intervenções quando necessárias, sem limitar a autonomia e a iniciativa infantil.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da organização dos espaços e tempos destinados às brincadeiras. Ambientes acessíveis, diversificados e acolhedores favorecem a exploração e possibilitam que as crianças realizem escolhas e desenvolvam maior autonomia. Da mesma maneira, garantir tempo suficiente para brincar permite que as experiências sejam construídas e aprofundadas, evitando que a brincadeira seja reduzida a momentos secundários da rotina escolar.

Conclui-se, portanto, que reconhecer o papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança significa compreender o brincar como um direito e uma dimensão essencial da infância. Sua presença na Educação Infantil precisa ser garantida de maneira contínua e significativa, articulada às práticas pedagógicas e às diferentes necessidades das crianças. Para isso, torna-se necessário investir na formação dos professores e na organização de condições educacionais que reconheçam a criança como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, valorizar as brincadeiras na Educação Infantil significa respeitar as características próprias da infância e proporcionar experiências capazes de integrar aprendizagem, interação, movimento, imaginação e expressão. Ao assegurar condições para que a criança brinque, explore, crie e estabeleça relações, a instituição educativa contribui para seu desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas que poderão repercutir nas diferentes etapas de sua formação.

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. C. L.; PAULA, S. C. C. **A importância do brincar na Educação Infantil.** Revista Acadêmica Online, v. 10 n. 54, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.V1054.364. Acesso em: 15 Agosto 2026.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do Espaço e do Tempo da criança na Escola Infantil.** In: CRAIDY, M. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2021.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1415695420190001 0005\ lng=pt\ nrm=iso. Acesso em: 15 Agosto 2026.

GOLINELLI, J. R. C. **À cruzada pela infância: o instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25381_14202.pdf. Acesso em: 15 Agosto 2026.

GUILHERMETI, P. **Infância e educação: a pedagogia de Immanuel Kant.** In: SARAT, M. (org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo e Brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais.** In: SANTOS. S. M. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMA, E. A. **Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças.** In: CHAVES, M. (org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil.** ed. rev. ampl. Maringá: Eduem, 2022.

LINO, M. **Os Jogos e o Lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MACHADO, M. **O brinquedo-sucata e a criança**: **a importância do brincar, atividades e materiais**. 5.ed. São Paulo, SP: Loyola, 2020.

MATTOS, R. C. F.; FARIA, M. A. **Jogo e Aprendizagem.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf. Acesso em: 15 Agosto 2026.

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. **O uso dos jogos teatrais na educação**: **possibilidades diante do fracasso escolar**. São Paulo: Campinas: Papirus, 2020.

PADIAL, K. **Reunião de pais: como garantir momentos produtivos e cheios de sentido.** Revista Escolar, 32 ed., 2024. Disponível em: http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/eca9a692-a.pdf.

Acesso em: 15 Agosto 2026.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, J. D. S.; MAFRA, M. **As contribuições do brincar e jogar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** ARACÊ, v. 6, n. 4, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2559. Acesso em: 15 Agosto 2026.

SILVA, B. C.; FRAGA, S. K. **As contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança na educação infantil.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/822. Acesso em: 15 Agosto 2026.

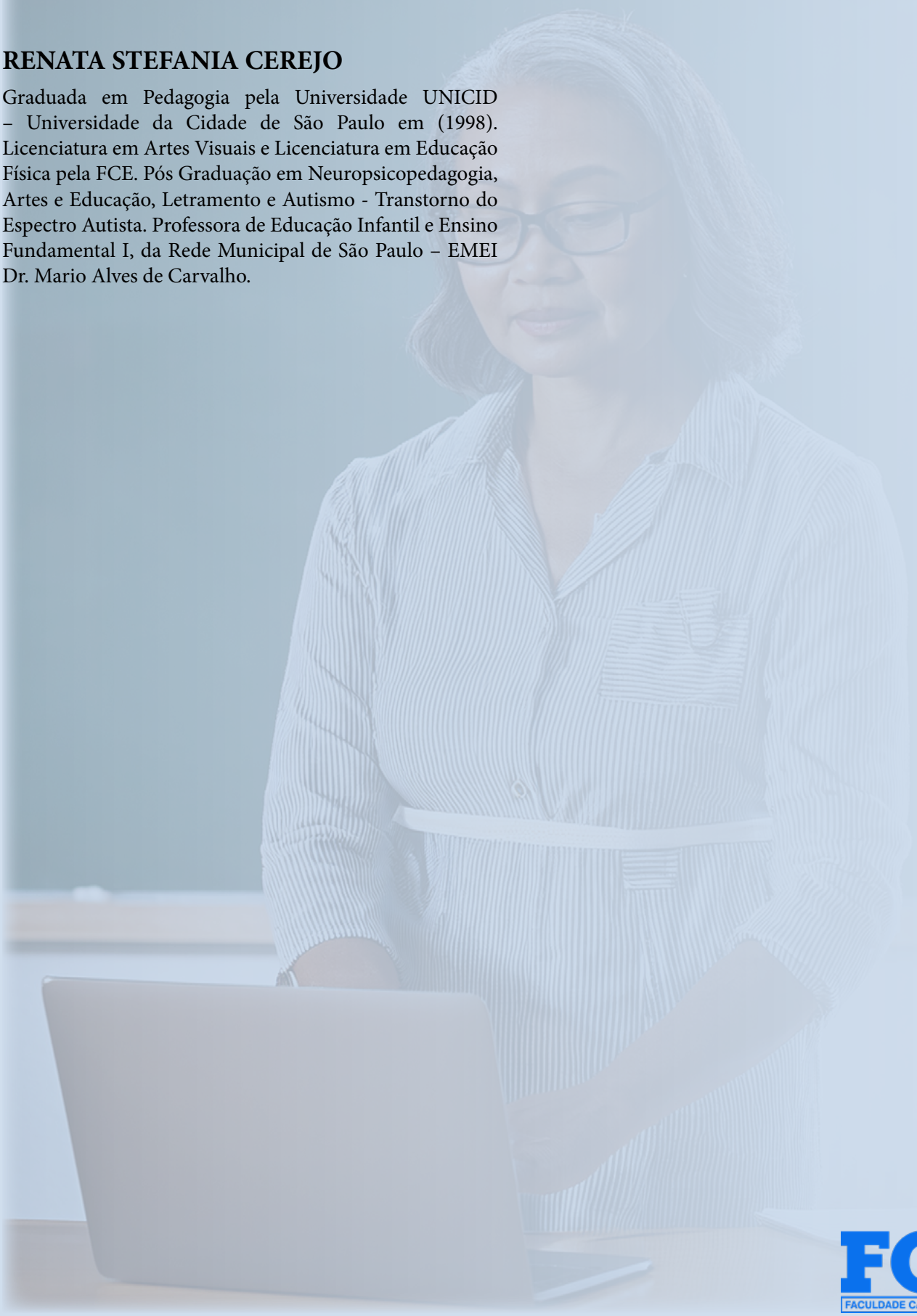
SOBRAL, S. S. **A importância do brincar na Educação Infantil: a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto.** In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf. Acesso em: 15 Agosto 2026.

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 (MORAN, 2015).

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 (MORAN, 2015).

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 (MORAN, 2015).

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 (MORAN, 2015).

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 (MORAN, 2015).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 (KENSKI, 2012).

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 diferentes 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

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

fundamental para que a tecnologia seja incorporada de forma consistente ao projeto pedagógico da instituição (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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. 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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 (VALENTE, 2014).

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 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 (FREIRE, 1996).

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 (FREIRE, 1996).

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. 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 (FREIRE, 1996).

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 (FREIRE, 1996).

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 (FREIRE, 1996).

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 (FREIRE, 1996).

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 (LÉVY, 2020).

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 (LÉVY, 2020).

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 (LÉVY, 2020).

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. 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 (LÉVY, 2020).

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 (LÉVY, 2020).

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 (LÉVY, 2020).

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 (LÉVY, 2020).

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

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 (LÉVY, 2020).

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. 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 espa-

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

ços 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.

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.

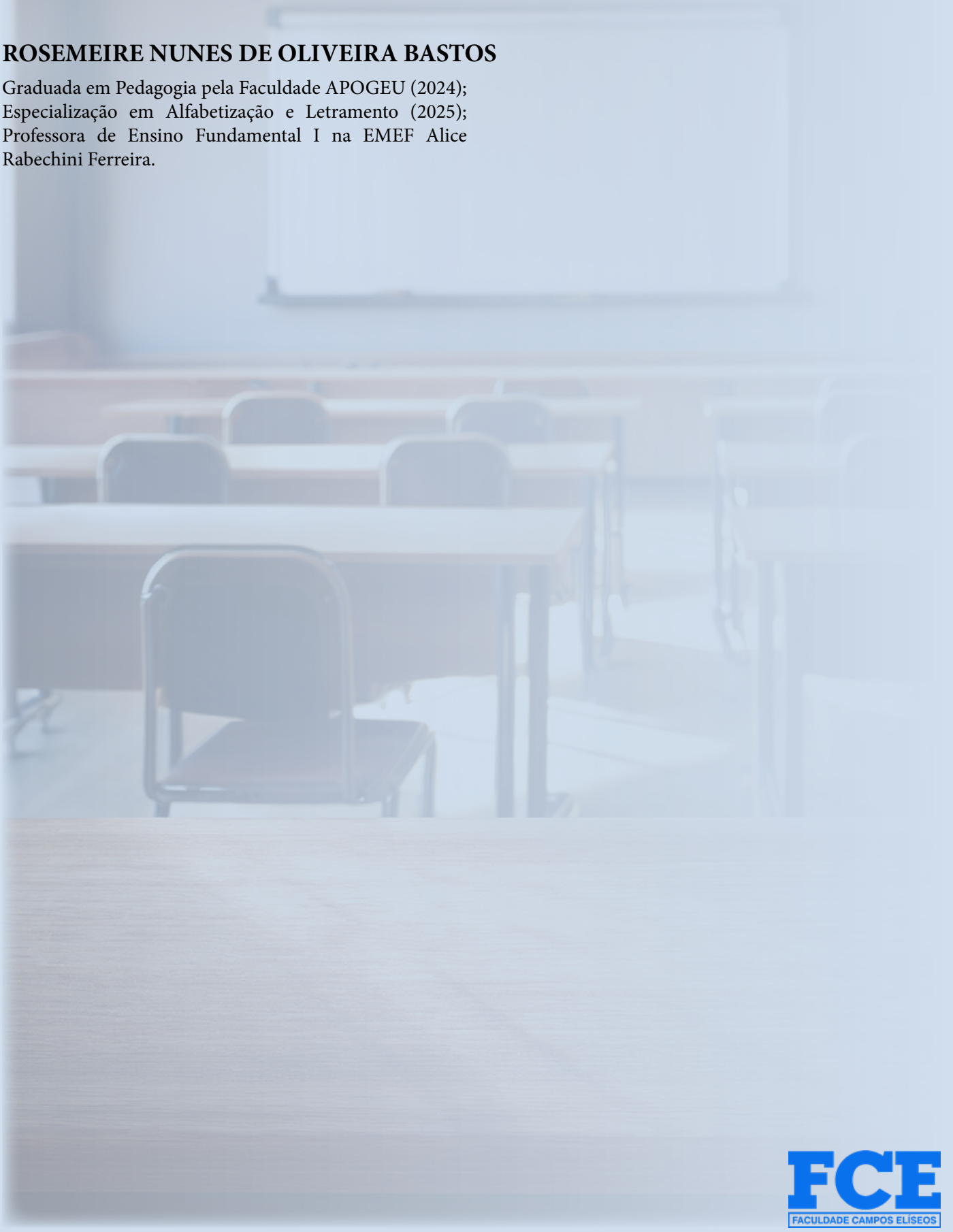
VALENTE, José Armando. **Integração das tecnologias digitais na educação**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.

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

LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DE TODOS OS ESTUDANTES

ROSEMEIRE NUNES DE OLIVEIRA BASTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade APOGEU (2024); Especialização em Alfabetização e Letramento (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



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

RESUMO

O artigo analisa a relação entre letramento e inclusão escolar, com ênfase em estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. O objetivo foi compreender como práticas inclusivas, recursos acessíveis e metodologias diversificadas podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de revisão bibliográfica de obras e documentos sobre letramento, educação inclusiva, mediação pedagógica e tecnologias assistivas. A análise indica que a flexibilização das estratégias, a adaptação de recursos, a valorização da diversidade e o acompanhamento contínuo ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer planejamento, formação docente, acessibilidade e compromisso coletivo, de modo que o letramento seja garantido como direito e instrumento de participação social.

Palavras-chave: Letramento; Inclusão Escolar; Aprendizagem; Educação inclusiva; Diversidade.

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 educação contemporânea tem sido marcada por importantes transformações relacionadas ao reconhecimento da diversidade humana e à defesa do direito à educação para todos. Nesse contexto, a inclusão escolar emerge como um princípio fundamental, orientando a construção de sistemas educacionais capazes de acolher estudantes com diferentes características, necessidades, culturas e formas de aprendizagem. A perspectiva inclusiva rompe com modelos excludentes e reforça a compreensão de que a diversidade deve ser reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).

Paralelamente, o conceito de letramento tem ampliado a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2020), o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, ultrapassando a simples aquisição do código alfabético. Ser letrado significa participar ativamente das práticas culturais que envolvem a linguagem escrita, utilizando-a de forma funcional, crítica e significativa.

No contexto da educação inclusiva, o letramento assume papel ainda mais relevante. Garantir que todos os estudantes desenvolvam competências relacionadas à leitura e à escrita significa assegurar condições para sua participação social, exercício da cidadania e acesso ao conhecimento. Entretanto, esse processo exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e considerem as necessidades específicas de cada estudante (SOARES, 2020).

A diversidade presente nas salas de aula inclui estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais e variadas formas de participação social. Essa realidade exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de promover oportunidades reais de aprendizagem para todos. Conforme afirma Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas educacionais para atender à diversidade dos alunos, reconhecendo que todos possuem potencial para aprender.

Nesse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as estratégias que podem favorecer o desenvolvimento do letramento em contextos inclusivos. O trabalho pedagógico precisa considerar diferentes linguagens, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação, promovendo experiências significativas que possibilitem a participação de todos os estudantes nos processos de leitura e escrita (MANTOAN, 2015).

Além disso, a inclusão escolar está diretamente relacionada à promoção da equidade educacional. Não basta garantir o acesso à escola; é necessário assegurar condições para que todos os alunos aprendam e desenvolvam suas potencialidades. Dessa forma, o letramento torna-se um instrumento de inclusão social, permitindo que os estudantes participem de forma mais autônoma e crítica das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita (SASSAKI, 2010).

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais estratégias pedagógicas podem contribuir para garantir o desenvolvimento do letramento em uma perspectiva inclusiva, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes?

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre letramento e inclusão escolar, destacando estratégias capazes de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender os conceitos de letramento e inclusão escolar, identificar práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita e refletir sobre o papel da escola e dos professores na promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

Para alcançar os objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram examinados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos oficiais relacionados ao letramento, à educação inclusiva, à aprendizagem e às práticas pedagógicas. A análise foi organizada em eixos temáticos, considerando os conceitos centrais, os desafios educacionais, as estratégias inclusivas, os recursos de acessibilidade e o papel do professor e da escola.

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A compreensão da relação entre letramento e educação inclusiva exige a análise de dois conceitos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes. O letramento, entendido como a participação efetiva dos indivíduos em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, e a inclusão escolar, concebida como o direito de todos à educação em ambientes comuns de ensino, constituem pilares importantes para a construção de uma educação democrática e equitativa (MANTOAN, 2015; SOARES, 2020).

Segundo Soares (2020), o letramento refere-se à condição daqueles que utilizam a leitura e a escrita em situações reais de comunicação e interação social. Diferentemente da alfabetização, que está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento envolve a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. Dessa forma, ser letrado significa participar ativamente das práticas culturais mediadas pela linguagem escrita.

No contexto educacional, o desenvolvimento do letramento deve ocorrer de maneira significativa, possibilitando que os estudantes compreendam as funções sociais da leitura e da escrita. Essa perspectiva valoriza experiências concretas de uso da linguagem, aproximando o ensino das situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. Conforme afirma Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando a importância de relacionar os processos educativos às experiências e realidades dos educandos.

A educação inclusiva, por sua vez, fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à participação plena nos processos educativos, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, culturais ou sociais. Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe a transformação da escola para atender à diversidade humana, promovendo oportunidades de aprendizagem que respeitem as singularidades de cada estudante.

Essa perspectiva rompe com modelos educacionais baseados na homogeneização dos alunos e reconhece que a diversidade constitui uma característica natural dos ambientes escolares. Assim, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes na escola, mas envolve sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e o acesso a oportunidades reais de aprendizagem (MANTOAN, 2015).

A relação entre letramento e inclusão escolar torna-se evidente quando se considera que a leitura e a escrita representam importantes instrumentos de participação social. O acesso ao letramento possibilita aos estudantes compreender informações, expressar ideias, exercer direitos e participar de diferentes contextos sociais. Portanto, garantir o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de todos os estudantes constitui uma condição fundamental para a promoção da inclusão (SOARES, 2020).

Os estudos de Vygotsky (2007) oferecem importantes contribuições para essa discussão ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por professores, colegas e outros sujeitos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita deve considerar as potencialidades dos estudantes e valorizar as experiências de aprendizagem construídas coletivamente.

Além disso, a educação inclusiva exige práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas que atendam às necessidades dos diferentes alunos. Isso implica reconhecer que os estudantes aprendem de formas distintas e que o processo de letramento pode ocorrer por diferentes caminhos, respeitando ritmos, estilos e condições individuais de aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Portanto, compreender os fundamentos do letramento e da educação inclusiva representa um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e garantir o direito à aprendizagem para todos (SASSAKI, 2010; SOARES, 2020).

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

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas, a promoção do letramento em contextos de diversidade ainda representa um dos grandes desafios da educação contemporânea. A presença de estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem exige que a escola repense suas práticas pedagógicas e desenvolva estratégias capazes de atender às demandas de todos os alunos (GLAT, 2007; MANTOAN, 2015).

Um dos principais desafios refere-se à diversidade de necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Estudantes com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de aprendizagem e outras condições específicas podem demandar adaptações metodológicas e recursos diferenciados para participar efetivamente dos processos de leitura e escrita (BRASIL, 2008).

Segundo Glat (2007), a inclusão escolar exige a construção de práticas pedagógicas que considerem as potencialidades dos estudantes e promovam condições adequadas para sua aprendizagem. Isso significa que os professores precisam desenvolver estratégias capazes de atender diferentes perfis de alunos, sem comprometer a participação coletiva da turma.

Outro desafio importante refere-se à formação docente. Muitos professores relatam dificuldades para trabalhar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando não receberam formação específica relacionada à educação inclusiva. A ausência de conhecimentos sobre adaptações curriculares, tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas pode dificultar a implementação de práticas inclusivas voltadas ao desenvolvimento do letramento (BEYER, 2013; GLAT, 2007).

Além disso, questões relacionadas à infraestrutura escolar também podem interferir na promoção da inclusão. A falta de materiais acessíveis, recursos tecnológicos, ambientes adaptados e apoio especializado limita as possibilidades de participação de muitos estudantes. Essas barreiras podem comprometer o acesso à leitura e à escrita e dificultar o desenvolvimento das competências necessárias para o letramento (BRASIL, 2008).

As diferenças socioculturais também representam um desafio relevante. Muitos estudantes chegam à escola com experiências distintas relacionadas ao uso da linguagem escrita, influenciadas por fatores familiares, econômicos e culturais. Segundo Soares (2020), o acesso desigual às práticas de leitura e escrita pode gerar diferenças significativas no desenvolvimento do letramento, exigindo que a escola desenvolva estratégias capazes de reduzir essas desigualdades.

Outro aspecto refere-se à necessidade de superar concepções tradicionais de ensino que ainda privilegiam práticas homogêneas e pouco flexíveis. A educação inclusiva requer metodologias capazes de contemplar diferentes formas de participação e aprendizagem, reconhecendo que todos os estudantes possuem potencial para desenvolver competências leitoras e escritoras (MANTOAN, 2015).

Apesar desses desafios, é importante destacar que a inclusão escolar também representa uma oportunidade para a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e enriquecedores. A convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da valorização das potencialidades humanas (SASSAKI, 2010).

Dessa forma, enfrentar os desafios da inclusão escolar no desenvolvimento do letramento exige compromisso coletivo, formação docente contínua, investimentos em recursos acessíveis e a construção de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem de todos os estudantes (GLAT, 2007).

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

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A promoção do letramento em uma perspectiva inclusiva exige a adoção de estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. Considerando que os estudantes possuem diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem, torna-se fundamental que o professor desenvolva práticas flexíveis e diversificadas que favoreçam a participação de todos nos processos de leitura e escrita (MANTOAN, 2015).

Uma das estratégias mais importantes consiste na utilização de metodologias ativas que coloquem os estudantes como protagonistas da aprendizagem. Projetos de leitura, rodas de conversa, produção coletiva de textos, dramatizações, contação de histórias e atividades colaborativas possibilitam experiências significativas com a linguagem escrita. Segundo Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais efetiva quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento e relacionam os conteúdos à sua realidade.

A diversificação dos recursos didáticos também constitui elemento essencial para a inclusão. Livros ilustrados, materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais, textos ampliados e atividades multissensoriais favorecem o acesso aos conteúdos e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes. Essas estratégias são especialmente importantes para alunos que apresentam necessidades educacionais específicas ou dificuldades de aprendizagem (BEYER, 2013).

Outro aspecto relevante refere-se à adaptação curricular. A flexibilização dos conteúdos, objetivos e formas de avaliação permite que os estudantes participem das atividades de acordo com suas potencialidades e necessidades. Segundo Mantoan (2015), a adaptação curricular não significa simplificar o ensino, mas criar condições para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver suas capacidades.

A utilização de atividades contextualizadas também favorece o desenvolvimento do letramento. Quando a leitura e a escrita são trabalhadas em situações reais e significativas, os estudantes compreendem melhor suas funções sociais e demonstram maior interesse pela aprendizagem. Produção de bilhetes, listas, convites, histórias, receitas e outros gêneros textuais aproxima a linguagem escrita do cotidiano dos alunos e fortalece sua participação nas práticas sociais (SOARES, 2020).

A aprendizagem colaborativa constitui outra estratégia importante. O trabalho em grupo possibilita a troca de conhecimentos, o apoio mútuo e a valorização das diferenças. Conforme destaca Vygotsky (2007), as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e o avanço das aprendizagens.

As práticas lúdicas também apresentam grande potencial para favorecer o letramento inclusivo. Jogos educativos, brincadeiras com palavras, atividades musicais e recursos criativos tornam a aprendizagem mais prazerosa e estimulam o envolvimento dos estudantes. Segundo Kishimoto (2017), o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, constituindo uma importante ferramenta pedagógica nos processos de alfabetização e letramento.

Além disso, é fundamental que o professor realize acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. A observação das dificuldades, potencialidades e avanços permite a elaboração de intervenções mais adequadas e contribui para a construção de práticas pedagógicas centradas nas necessidades dos alunos (BEYER, 2013).

Outro elemento importante refere-se à valorização das diferentes formas de comunicação. Alguns estudantes podem utilizar recursos alternativos ou complementares à linguagem oral e escrita convencional, como sistemas de comunicação alternativa, imagens, símbolos ou tecnologias assistivas. O reconhecimento dessas formas de expressão amplia as possibilidades de participação e fortalece os processos de aprendizagem (BRASIL, 2008).

Dessa forma, as estratégias pedagógicas inclusivas devem estar fundamentadas no respeito à diversidade, na valorização das potencialidades dos estudantes e na construção de ambientes educacionais capazes de garantir oportunidades reais de aprendizagem para todos (SASSAKI, 2010).

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

RECURSOS ACESSÍVEIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção do letramento em contextos inclusivos. Esses recursos têm como objetivo eliminar barreiras que dificultam a participação dos estudantes nos processos educativos, ampliando as oportunidades de acesso à leitura, à escrita e à comunicação (BRASIL, 2008).

Brasil (2008) destaca que os recursos de tecnologia assistiva compreendem produtos, equipamentos, estratégias, metodologias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência. No contexto escolar, esses recursos podem favorecer o acesso ao currículo, à comunicação, à leitura e à escrita.

Para estudantes com deficiência visual, por exemplo, podem ser utilizados materiais em Braille, livros digitais acessíveis, leitores de tela, audiolivros e softwares de ampliação de texto. Esses recursos permitem que os alunos tenham acesso aos conteúdos escritos e participem de forma mais autônoma das atividades escolares (BRASIL, 2008).

No caso de estudantes com deficiência auditiva, recursos como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), materiais visuais, legendas e tecnologias de comunicação favorecem a compreensão dos conteúdos e ampliam as oportunidades de aprendizagem. A valorização da comunicação visual constitui um elemento importante para o desenvolvimento do letramento desses estudantes (BRASIL, 2008).

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também podem se beneficiar de recursos visuais e tecnológicos. Pranchas de comunicação, aplicativos educativos, agendas visuais e softwares específicos contribuem para a organização das atividades e favorecem o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita (BRASIL, 2008).

Além disso, as tecnologias digitais oferecem importantes possibilidades para o trabalho inclusivo. Tablets, computadores, aplicativos educacionais e plataformas digitais permitem a personalização das atividades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e ampliando as oportunidades de participação dos estudantes (KENSKI, 2012).

Segundo Kenski (2012), as tecnologias educacionais favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e interativos, possibilitando a adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos. Essa característica torna-se especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, onde a diversidade exige respostas pedagógicas diferenciadas.

Outro benefício das tecnologias assistivas refere-se ao fortalecimento da autonomia dos estudantes. Ao possibilitar que os alunos realizem atividades de leitura e escrita com maior independência, esses recursos contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e do protagonismo nos processos de aprendizagem (KENSKI, 2012).

Entretanto, a utilização desses recursos exige formação adequada dos professores e investimentos em infraestrutura escolar. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades relacionadas à aquisição de equipamentos, manutenção dos recursos e capacitação dos profissionais para sua utilização pedagógica (KENSKI, 2012).

Apesar desses desafios, os recursos acessíveis e as tecnologias assistivas representam importantes instrumentos para a construção de práticas educativas mais inclusivas. Quando utilizados de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, contribuem significativamente para garantir o direito à aprendizagem e promover o desenvolvimento do letramento de todos os estudantes (BRASIL, 2008; KENSKI, 2012).

Dessa forma, a integração de recursos acessíveis e tecnologias assistivas ao processo educativo fortalece a inclusão escolar, amplia as possibilidades de participação e contribui para a construção de uma educação comprometida com a equidade e o respeito à diversidade (BRASIL, 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 E DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

A construção de uma educação inclusiva depende diretamente do compromisso da escola e da atuação dos professores na promoção de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Mais do que assegurar o acesso à escola, a inclusão exige a criação de condições que favoreçam a participação, o desenvolvimento e o sucesso escolar de cada aluno, respeitando suas características, potencialidades e necessidades específicas (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Cabe a ele planejar atividades diversificadas, adaptar recursos pedagógicos, promover estratégias inclusivas e criar oportunidades para que todos os estudantes participem ativamente das experiências educativas. Segundo Freire (1996), ensinar exige compromisso com a aprendizagem dos educandos, respeito às diferenças e valorização dos saberes construídos ao longo da vida.

A atuação docente em uma perspectiva inclusiva requer sensibilidade para reconhecer que cada estudante aprende de maneira diferente. Alguns necessitam de maior tempo para realizar determinadas atividades; outros demandam recursos específicos, apoio individualizado ou metodologias diferenciadas. Dessa forma, o professor precisa desenvolver práticas flexíveis que contemplem a diversidade presente na sala de aula (MANTOAN, 2015).

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por pessoas mais experientes. Nessa perspectiva, o professor assume papel essencial ao criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Sua atuação deve estar voltada para a identificação das capacidades dos alunos e para a promoção de experiências que possibilitem avanços em seus processos de desenvolvimento.

A formação continuada constitui outro aspecto fundamental para a promoção da inclusão. As transformações sociais, educacionais e tecnológicas exigem que os profissionais da educação estejam constantemente atualizando seus conhecimentos. A formação permanente possibilita aos professores compreender melhor as necessidades dos estudantes, conhecer novas metodologias e desenvolver estratégias mais eficazes para o trabalho inclusivo (GLAT, 2007).

A escola, por sua vez, deve assumir a inclusão como princípio orientador de suas ações. Isso implica construir uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na garantia de oportunidades equitativas para todos os estudantes. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão não depende apenas do trabalho individual dos professores, mas de uma transformação coletiva da escola e de suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação. A atuação conjunta de professores, coordenadores pedagógicos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicopedagogos, fonoaudiólogos e demais especialistas contribui para a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Essa parceria fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem (BEYER, 2013; GLAT, 2007).

A participação da família também representa elemento fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. O diálogo constante entre escola e família favorece a troca de informações, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a construção de ações conjuntas voltadas à promoção da aprendizagem. Quando família e escola atuam de forma integrada, ampliam-se as oportunidades de desenvolvimento e inclusão (SASSAKI, 2010).

Além disso, a escola deve investir na construção de ambientes acessíveis e acolhedores. A eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais contribui para garantir a participação efetiva de todos os estudantes nas atividades escolares. A acessibilidade deve ser compreendida como um direito fundamental e como condição indispensável para a inclusão (BRASIL, 2008).

Portanto, o papel do professor e da escola na promoção da inclusão vai além da transmissão de conhecimentos. Trata-se de construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (MANTOAN, 2015).

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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar a relação entre letramento e inclusão escolar e identificar estratégias pedagógicas capazes de ampliar a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo a análise e interpretação de diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita o aprofundamento do conhecimento científico e favorece a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de diferentes perspectivas.

Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao letramento, às dificuldades de aprendizagem, à acessibilidade e às estratégias pedagógicas. A seleção considerou a pertinência das publicações aos objetivos e aos eixos temáticos do estudo.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma análise aprofundada dos aspectos sociais, culturais e pedagógicos relacionados ao tema investigado. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, experiências e relações humanas, permitindo interpretações mais amplas dos fenômenos estudados.

O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições de autores como Soares (2020), Freire (1996), Vygotsky (2007), Mantoan (2015), Sassaki (2010), Glat (2007), Beyer (2013) e outros pesquisadores que discutem os processos de letramento e inclusão escolar.

A análise foi realizada por meio da leitura, seleção, interpretação e organização temática dos materiais consultados. As contribuições foram agrupadas em cinco eixos: fundamentos do letramento e da inclusão; desafios educacionais; estratégias pedagógicas; recursos acessíveis e tecnologias assistivas; e atuação do professor e da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que o letramento e a inclusão escolar constituem processos indissociáveis na construção de uma educação comprometida com a equidade e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Garantir o acesso à leitura e à escrita significa promover oportunidades de participação social, exercício da cidadania e desenvolvimento humano, aspectos fundamentais para a formação integral dos indivíduos.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que o letramento ultrapassa a simples aprendizagem do sistema de escrita, envolvendo a participação ativa dos estudantes em práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva exige que a escola desenvolva estratégias capazes de assegurar que todos os alunos tenham acesso a essas práticas, independentemente de suas características, necessidades ou condições de aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que a utilização de metodologias diversificadas, recursos acessíveis, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas flexíveis contribui significativamente para a promoção do letramento em contextos inclusivos. Essas estratégias favorecem a participação dos estudantes, ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Observou-se também que o papel do professor é essencial nesse processo. Sua atuação como mediador da aprendizagem, aliada ao planejamento pedagógico inclusivo e à formação continuada, constitui elemento fundamental para a construção de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam o sucesso escolar de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Investimentos em formação docente, acessibilidade, tecnologias assistivas e infraestrutura escolar são indispensáveis para garantir condições adequadas de aprendizagem e ampliar as oportunidades educacionais.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer compromisso coletivo, práticas pedagógicas inovadoras e valorização das potencialidades de cada estudante. O letramento, quando desenvolvido em uma perspectiva inclusiva, torna-se um importante instrumento de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos, participativos e capazes de exercer plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

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, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 25 set. 2026.

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 (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a 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.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

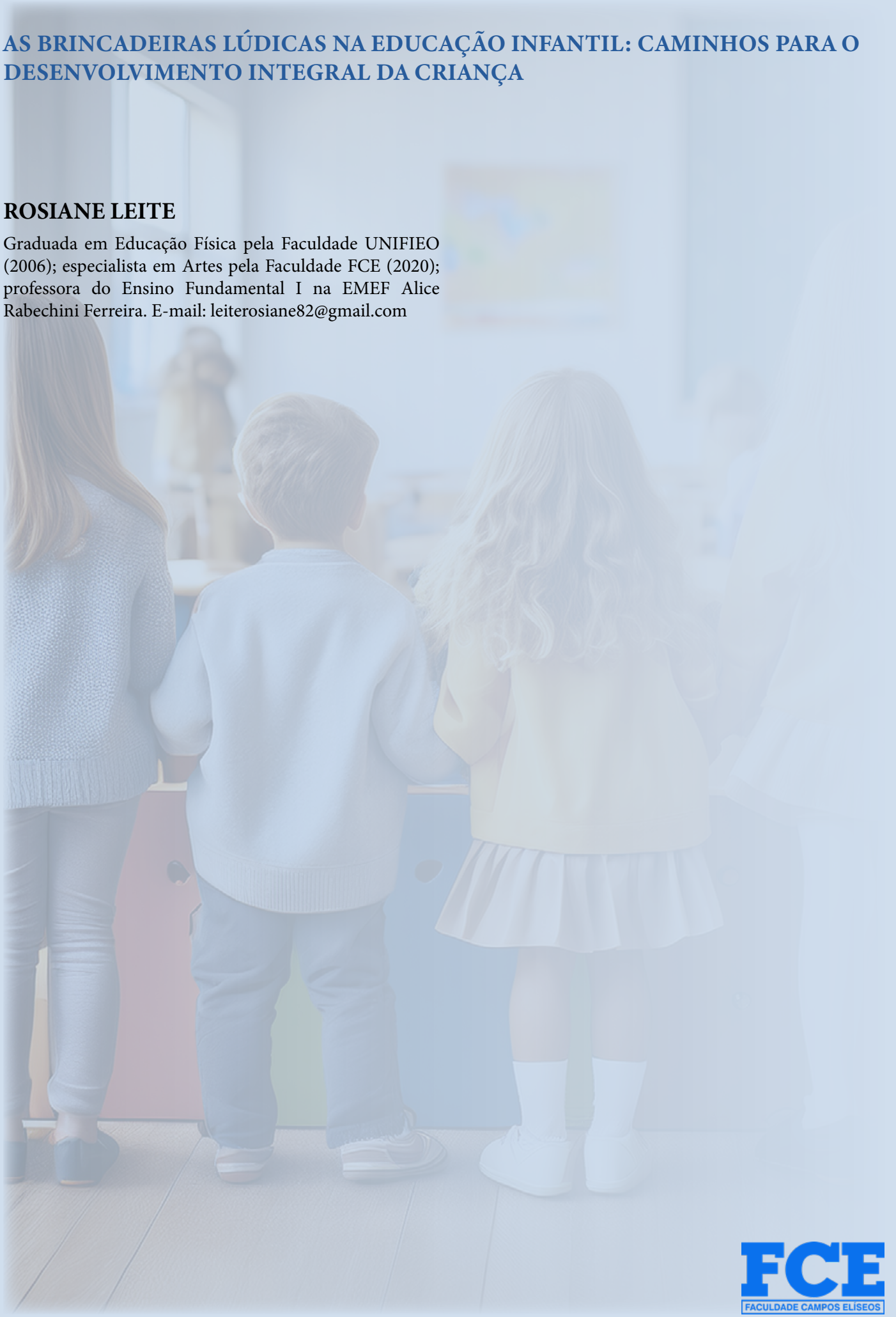
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

AS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ROSIANE LEITE

Graduada em Educação Física pela Faculdade UNIFIEO (2006); especialista em Artes pela Faculdade FCE (2020); professora do 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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens significativas. Busca, ainda, refletir sobre o papel do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento educativo. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentando-se em estudos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, além de documentos oficiais relacionados à Educação Infantil. Os resultados indicam que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, além de contribuírem para a autonomia, a criatividade e a socialização. Conclui-se que a ludicidade constitui um recurso pedagógico indispensável para uma Educação Infantil mais significativa, inclusiva e humanizada.

Palavras-chave: Brincadeiras lúdicas; Educação infantil; Desenvolvimento integral; 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

INTRODUÇÃO

A infância é uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, pois é nesse período que ocorrem inúmeras descobertas, aprendizagens e experiências que contribuem para a formação da personalidade, da identidade e das habilidades necessárias para a vida em sociedade. Durante os primeiros anos de vida, a criança desenvolve capacidades cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas e motoras por meio das interações que estabelece com o ambiente, com os adultos e com outras crianças. Nesse contexto, as brincadeiras lúdicas assumem papel fundamental, pois constituem uma das principais formas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Brincar é uma atividade natural da infância. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam situações, desenvolvem a imaginação e constroem conhecimentos de maneira espontânea e prazerosa. Enquanto brincam, elas observam, questionam, criam hipóteses, resolvem problemas e desenvolvem diferentes formas de comunicação. Essas experiências contribuem significativamente para a construção de aprendizagens que serão fundamentais ao longo de toda a vida escolar e social.

A ludicidade está presente em diferentes manifestações da infância, incluindo jogos, brinquedos, músicas, histórias, dramatizações, brincadeiras simbólicas e atividades recreativas. Cada uma dessas experiências oferece oportunidades para que a criança desenvolva competências relacionadas ao pensamento, à criatividade, à socialização e à autonomia. Dessa forma, o brincar não pode ser compreendido apenas como atividade recreativa, mas como um importante instrumento educativo capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança (BROUGÈRE, 2010).

No ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, as brincadeiras lúdicas constituem importantes ferramentas pedagógicas. Quando planejadas de forma intencional pelos educadores, elas favorecem a construção de conhecimentos de maneira significativa, respeitando as características e necessidades próprias da infância. O brincar permite que os conteúdos sejam explorados de forma mais concreta e prazerosa, despertando o interesse e a participação ativa das crianças.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, brincar é um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O documento destaca que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que valorizem a ludicidade e ofereçam oportunidades para que as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Vygotsky (1998) afirma que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações e desenvolva capacidades que ainda não conseguiria executar sozinha em situações cotidianas. Durante as atividades lúdicas, os pequenos exercitam a imaginação, aprendem regras, desenvolvem a linguagem e ampliam suas possibilidades de interação social. Dessa forma, o brincar torna-se uma importante ferramenta para a construção do conhecimento.

Piaget (1998) também reconhece a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, as atividades lúdicas contribuem para a organização do pensamento e para a construção das estruturas mentais necessárias ao processo de aprendizagem. Ao manipular objetos, participar de jogos e criar situações imaginárias, a criança desenvolve habilidades relacionadas à observação, à experimentação e à resolução de problemas.

Além do desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras favorecem significativamente o desenvolvimento emocional. Durante as atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de expressar sentimentos, enfrentar desafios, lidar com frustrações e construir sua autoestima. O brincar permite que elas representem situações do cotidiano, compreendam emoções e desenvolvam maior segurança para enfrentar diferentes experiências da vida.

O desenvolvimento social também é amplamente favorecido pelas brincadeiras. Ao participar de atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar regras, respeitar diferenças e resolver

conflitos. Essas experiências fortalecem as habilidades sociais e contribuem para a formação de indivíduos mais preparados para conviver em sociedade.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento motor. Muitas brincadeiras envolvem movimentos corporais que estimulam a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a agilidade, a força e a percepção espacial. Essas habilidades são fundamentais para a realização de diversas atividades do cotidiano e influenciam diretamente o processo de aprendizagem escolar.

As brincadeiras de faz de conta merecem destaque por sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao assumir papéis, criar personagens e representar situações imaginárias, as crianças desenvolvem a capacidade de simbolizar, interpretar e construir novas formas de compreender a realidade. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da criatividade.

Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma atividade essencial para a infância porque permite que a criança aprenda de maneira prazerosa e significativa. A autora destaca que as brincadeiras favorecem a integração entre diferentes áreas do desenvolvimento e contribuem para a construção de conhecimentos de forma natural e espontânea.

Entretanto, apesar de sua importância, as brincadeiras nem sempre recebem o reconhecimento necessário nos contextos educacionais. Conforme Friedmann (2012), é preciso superar a concepção de que brincar significa apenas ocupar o tempo ou proporcionar diversão sem objetivos educativos, pois essa visão reduz o potencial pedagógico da ludicidade e limita as oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a importância das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento central do processo educativo. Reconhecer a ludicidade como instrumento de aprendizagem significa respeitar as características da infância e promover experiências capazes de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo compreender a importância das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e cultural das crianças. Busca ainda refletir sobre o papel do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como estratégia de ensino e aprendizagem.

A partir da análise de referenciais teóricos e documentos educacionais, pretende-se demonstrar que as brincadeiras lúdicas representam um recurso indispensável para a promoção de uma educação infantil mais significativa, inclusiva, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e está presente em diferentes culturas e sociedades ao longo da história. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam as brincadeiras como forma de explorar o ambiente, compreender situações do cotidiano e estabelecer relações com outras pessoas. Por meio dessas experiências, desenvolvem habilidades fundamentais que contribuem para sua formação integral.

As brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo ao estimular a curiosidade, a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Durante as atividades lúdicas, as crianças observam, experimentam, levantam hipóteses e buscam soluções para diferentes desafios. Esse processo contribui para a construção do conhecimento e fortalece a capacidade de aprender de forma ativa e significativa.

Segundo Piaget (1998), a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio. As brincadeiras permitem que ela manipule objetos, explore situações e desenvolva estruturas mentais que favorecem a compreensão da realidade. Dessa forma, o brincar torna-se um importante instrumento para a construção do pensamento e para o desenvolvimento intelectual.

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

Além do desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, medos, desejos e emoções que muitas vezes não consegue comunicar por meio da linguagem verbal. As atividades lúdicas oferecem oportunidades para que ela compreenda suas emoções e desenvolva estratégias para lidar com diferentes situações do cotidiano.

As experiências lúdicas também fortalecem a autoestima e a autoconfiança. Quando conseguem superar desafios, criar soluções ou participar de atividades coletivas, as crianças sentem-se mais seguras em relação às suas capacidades. Esse sentimento de competência favorece a motivação para aprender e enfrentar novas experiências.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento social. As brincadeiras proporcionam momentos de convivência que favorecem a interação entre as crianças. Durante essas experiências, elas aprendem a compartilhar brinquedos, respeitar regras, esperar sua vez, cooperar com os colegas e resolver conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a participação social.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. O autor destaca que a brincadeira permite que a criança vivencie situações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que serão importantes ao longo de sua vida. O contato com outras crianças e com os adultos amplia as oportunidades de construção do conhecimento e fortalece o desenvolvimento social.

O brincar também exerce papel relevante no desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças conversam, fazem perguntas, contam histórias, criam diálogos e compartilham experiências. Essas interações ampliam o vocabulário, favorecem a comunicação e contribuem para o desenvolvimento da oralidade.

No aspecto motor, as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Atividades como correr, pular, dançar, subir, equilibrar-se, desenhar, encaixar peças e manipular objetos fortalecem músculos, melhoram a coordenação dos movimentos e favorecem a percepção corporal. Essas habilidades são importantes para a realização das atividades escolares e das tarefas do cotidiano.

As brincadeiras simbólicas, conhecidas como brincadeiras de faz de conta, possuem grande importância para o desenvolvimento infantil. Nessas atividades, as crianças assumem papéis, criam personagens e representam situações inspiradas na realidade. Ao brincar de médico, professor, cozinheiro ou super-herói, por exemplo, desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade de representar simbolicamente o mundo. Para Winnicott (1975), o brincar constitui uma experiência essencial à expressão e à construção criativa da realidade.

Outro benefício das brincadeiras está relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Quando participam de atividades lúdicas, as crianças tomam decisões, fazem escolhas, resolvem problemas e assumem responsabilidades compatíveis com sua faixa etária. Essas experiências contribuem para a construção da independência e da autoconfiança.

As brincadeiras também favorecem a inclusão e o respeito à diversidade. Em ambientes educativos inclusivos, o brincar possibilita que crianças com diferentes características participem das mesmas experiências, fortalecendo valores relacionados à empatia, à solidariedade e ao respeito às diferenças. Essa perspectiva está de acordo com Oliveira (2019), para quem as práticas na Educação Infantil devem considerar as interações e as múltiplas formas de participação das crianças.

Portanto, o brincar deve ser compreendido como uma necessidade fundamental da infância e como um importante instrumento de desenvolvimento humano. Valorizar as brincadeiras significa reconhecer o potencial educativo da ludicidade e garantir às crianças oportunidades para aprender, crescer e desenvolver-se de maneira plena e 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

AS BRINCADEIRAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as brincadeiras lúdicas constituem importantes ferramentas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Diferentemente de metodologias centradas apenas na transmissão de conteúdo, as atividades lúdicas colocam a criança como protagonista do processo educativo, permitindo que ela explore, descubra, experimente e construa conhecimentos por meio de suas próprias experiências.

O brincar possibilita que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada e adequada às características da infância. Ao utilizar jogos, músicas, histórias, brincadeiras corporais e atividades criativas, o professor cria situações de aprendizagem que despertam o interesse das crianças e favorecem sua participação ativa nas atividades propostas.

Segundo Kishimoto (2017), o jogo e a brincadeira constituem recursos pedagógicos fundamentais para a Educação Infantil, pois permitem integrar aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Quando utilizadas de forma planejada, essas atividades favorecem a construção de conhecimentos e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

As brincadeiras também auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Cantigas, parlendas, contação de histórias, dramatizações e jogos de palavras ampliam o vocabulário e estimulam a comunicação. Essas experiências favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas e contribuem para a futura alfabetização.

No campo da Matemática, diversas brincadeiras podem ser utilizadas para trabalhar conceitos relacionados a números, formas, medidas, sequências e resolução de problemas. Jogos de encaixe, blocos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras com contagem tornam a aprendizagem mais concreta e acessível para as crianças.

As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento da criatividade e da expressão artística. Pinturas, desenhos, modelagem, dramatizações e produções manuais permitem que as crianças expressem ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo. Essas experiências fortalecem a imaginação e ampliam as possibilidades de comunicação.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Durante as brincadeiras, as crianças tomam decisões, fazem escolhas e aprendem a lidar com diferentes situações. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da independência e da capacidade de resolver problemas de forma criativa.

O professor exerce papel fundamental nesse processo. Cabe ao educador organizar espaços, selecionar materiais e planejar atividades que favoreçam o brincar e a aprendizagem. Em uma perspectiva dialógica, sua atuação como mediador amplia as experiências das crianças e potencializa as oportunidades de desenvolvimento, respeitando sua autonomia e participação (FREIRE, 1996).

Dessa forma, as brincadeiras lúdicas constituem importantes ferramentas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Quando valorizadas no contexto escolar, contribuem para a construção de uma Educação Infantil mais acolhedora, participativa e comprometida com as necessidades da infância.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, tendo como objetivo compreender a importância das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de analisar produções científicas e referenciais teóricos que abordam a ludicidade, o brincar e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações educacionais relacionadas à Educação Infantil e às práticas pedagógicas lúdicas. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar conhecimentos sobre determinado tema por meio da análise de materiais já publicados, favorecendo a construção de reflexões fundamentadas e análises críticas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, considerando aspectos relacionados às experiências, significados e práticas presentes no contexto escolar. Essa metodologia favorece a análise da ludicidade como elemento essencial para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens significativas.

Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa foram selecionados a partir de sua relevância para os estudos sobre ludicidade, infância e educação. Entre os principais autores analisados destacam-se Vygotsky (1998), Piaget (1998), Kishimoto (2017), Friedmann (2012), Brougère (2010), Freire (1996), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos orientadores da Educação Infantil.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de brincadeira, ludicidade e desenvolvimento infantil. Em seguida, procedeu-se à seleção das obras consideradas mais relevantes para a construção da fundamentação teórica. Posteriormente, foi realizada a leitura analítica dos materiais selecionados, buscando identificar contribuições relacionadas ao papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas relacionadas à importância do brincar, às práticas pedagógicas lúdicas e ao papel do professor na Educação Infantil. Essa organização permitiu compreender de forma mais ampla como as brincadeiras contribuem para o processo educativo e para o desenvolvimento integral das crianças.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como elemento central da infância. Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso excessivo das tecnologias e pela redução dos espaços destinados ao brincar, torna-se fundamental reconhecer a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram construir uma análise reflexiva sobre a relevância das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil, contribuindo para ampliar as discussões sobre a utilização do brincar como ferramenta pedagógica e instrumento de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender que as brincadeiras lúdicas ocupam papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e constituem importantes instrumentos para a promoção da aprendizagem na Educação Infantil. O brincar não deve ser compreendido apenas como momento de recreação ou diversão, mas como uma atividade essencial para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento emocional e para a formação das relações sociais.

Os estudos analisados demonstraram que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo ao estimular a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Durante as brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem hipóteses, experimentam situações e desenvolvem habilidades que contribuem para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa também evidenciou a importância das brincadeiras para o desenvolvimento emocional. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos, enfrentam desafios, lidam com frustrações e desenvolvem maior confiança em suas capacidades. Essas experiências fortalecem a autoestima, favorecem o equilíbrio emocional e contribuem para a formação da identidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento social proporcionado pelas atividades lúdicas. As brincadeiras coletivas favorecem a convivência, o respeito às regras, a cooperação, a solidariedade e a resolu-

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

ção de conflitos. Essas vivências contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para participar de forma positiva na sociedade.

As análises também demonstraram que o brincar favorece o desenvolvimento motor das crianças, estimulando a coordenação, o equilíbrio, a percepção corporal e a realização de movimentos diversos. Essas habilidades são fundamentais para o crescimento saudável e para o desenvolvimento das capacidades físicas necessárias às atividades cotidianas.

Observou-se ainda que as brincadeiras constituem importantes ferramentas pedagógicas quando utilizadas de forma planejada no ambiente escolar. Jogos, músicas, dramatizações, contação de histórias e atividades criativas possibilitam a construção de aprendizagens mais significativas e adequadas às características da infância. Essas estratégias tornam o processo educativo mais prazeroso, participativo e eficiente.

A atuação do professor mostrou-se fundamental para o sucesso das práticas lúdicas. O educador é responsável por organizar espaços, selecionar materiais e criar situações que favoreçam a exploração, a criatividade e a participação ativa das crianças. Sua mediação contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e potencializar os benefícios das experiências lúdicas.

Outro ponto importante identificado foi a necessidade de garantir às crianças o direito de brincar. Em um contexto marcado pelo excesso de compromissos e pela crescente presença das tecnologias digitais, torna-se essencial preservar espaços e tempos destinados às brincadeiras. A escola possui papel fundamental nesse processo, oferecendo oportunidades para que as crianças vivenciem experiências lúdicas diversificadas e significativas.

A pesquisa também evidenciou que a ludicidade favorece a inclusão e o respeito à diversidade. Por meio das brincadeiras, crianças com diferentes características e necessidades podem participar das mesmas experiências, fortalecendo valores relacionados à empatia, à convivência e ao respeito às diferenças.

Conclui-se que as brincadeiras lúdicas representam um dos principais caminhos para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Sua presença no cotidiano escolar contribui para a construção do conhecimento, para o fortalecimento das relações sociais, para o desenvolvimento emocional e para a promoção da autonomia.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância do brincar no contexto educacional e incentive a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como elemento central da infância. Investir em uma educação que reconhece a importância das brincadeiras significa promover uma formação mais humana, significativa e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2012.

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

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

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

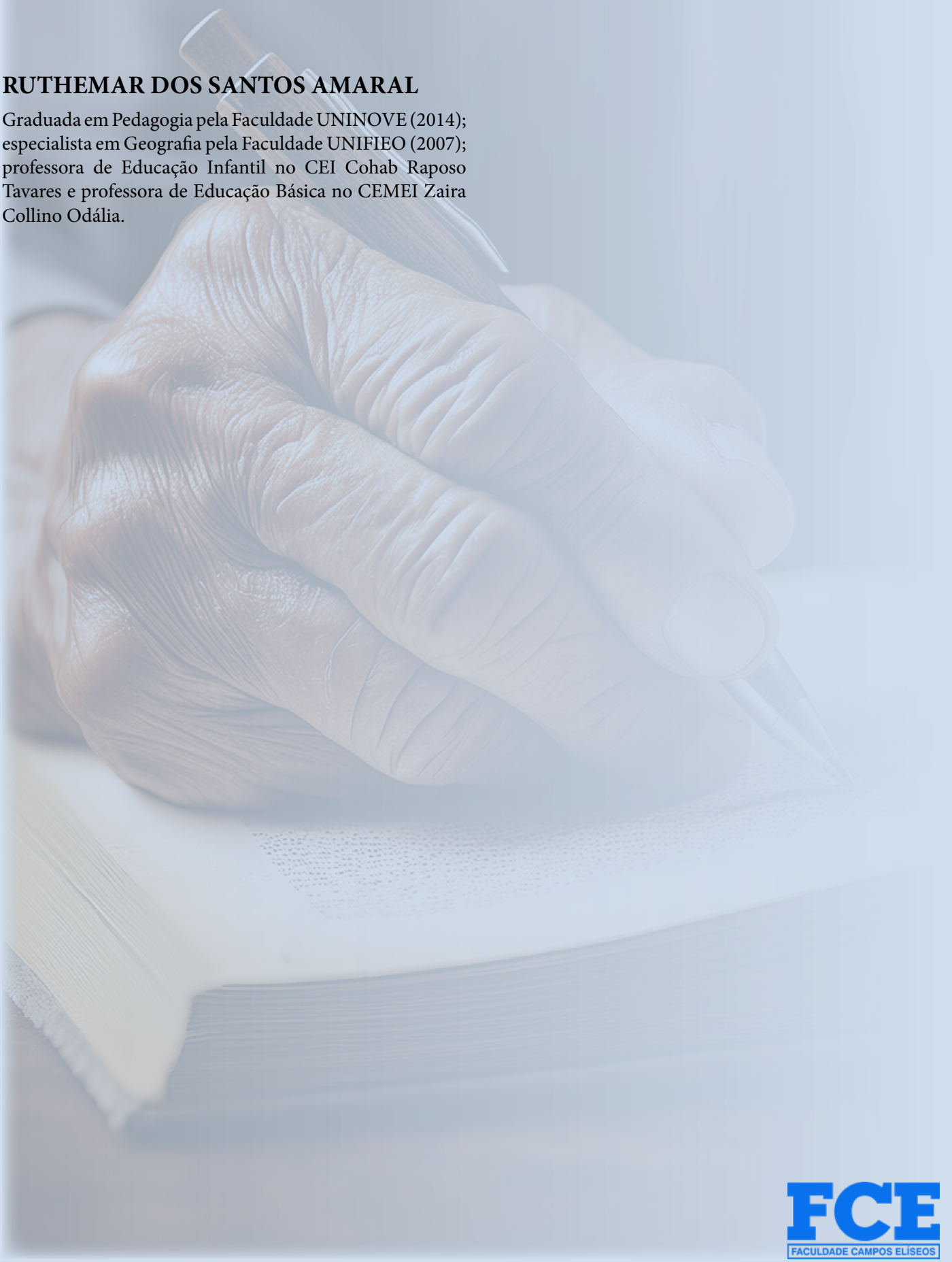
WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: A IMAGINAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); especialista em Geografia pela Faculdade UNIFIEO (2007); professora de Educação Infantil no CEI Cohab Raposo Tavares e professora de Educação Básica no CEMEI Zaira Collino Odália.



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

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória de Monteiro Lobato, destacando aspectos de sua vida, suas principais obras e sua contribuição para a literatura infantil brasileira. O estudo aborda a importância do autor para o desenvolvimento da produção destinada ao público infantojuvenil, com ênfase no universo do Sítio do Picapau Amarelo e em personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia e Visconde de Sabugosa. Por meio de linguagem criativa e envolvente, Lobato construiu narrativas que aproximaram as crianças da leitura e estimularam a imaginação, a criatividade e a curiosidade. A pesquisa, de natureza bibliográfica, analisa obras e estudos sobre literatura infantil e formação de leitores. Conclui-se que a produção lobatiana ocupa lugar relevante na história da literatura infantil brasileira e contribuiu para ampliar o interesse de diferentes gerações pela leitura.

Palavras-chave: Monteiro Lobato; Literatura infantil; Formação de leitores; Imaginação.

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 realização deste estudo sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato surgiu a partir de leituras e pesquisas realizadas sobre o autor, buscando compreender sua importância e sua contribuição para a literatura brasileira, especialmente para a literatura infantil.

Monteiro Lobato destacou-se por produzir histórias capazes de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, aproximando o público infantil da leitura por meio de narrativas que unem fantasia, aventura, humor e conhecimento.

Conforme Oliveira (2011), Lobato renovou a literatura infantil ao articular realidade, imaginação, folclore e humor, tratando as crianças como leitoras ativas na construção de sentidos.

Como objeto de estudo, foram escolhidas as histórias relacionadas ao universo do Sítio do Picapau Amarelo, uma das produções mais conhecidas de Monteiro Lobato.

A escolha deve-se à importância desse conjunto de histórias para a literatura infantil brasileira e à maneira como o autor construiu um universo marcado pela fantasia, pelas aventuras e pela presença de personagens que permanecem conhecidos por diferentes gerações.

O universo do Sítio teve início com a publicação de A Menina do Narizinho Arrebitado, em dezembro de 1920, obra que inaugurou um dos conjuntos de histórias infantis mais conhecidos de Monteiro Lobato (OLIVEIRA, 2011).

Posteriormente, diferentes histórias e personagens foram reunidos e reorganizados em volumes que passaram a compor a série do Sítio do Picapau Amarelo.

Entre os personagens mais conhecidos estão Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia e Visconde de Sabugosa. Também fazem parte desse universo personagens relacionados ao folclore e ao imaginário popular, como o Saci e a Cuca, além de Tio Barnabé.

A presença desses personagens contribui para a construção de narrativas nas quais realidade e fantasia se encontram.

A literatura infantil possui importante papel na formação de crianças e jovens, pois proporciona oportunidades de aprender, imaginar, interpretar e compreender diferentes situações.

Por meio das histórias, o leitor pode conhecer outros lugares, personagens, culturas e experiências, ampliando sua visão de mundo.

Segundo Abramovich (1991), as histórias oferecem à criança possibilidades de descoberta e compreensão do mundo. Dessa forma, o contato com a literatura desde a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e do interesse pela leitura.

O objetivo deste trabalho é apresentar aspectos da vida e da produção literária de Monteiro Lobato, destacando suas principais obras infantis e sua contribuição para a literatura brasileira.

Busca-se também compreender a importância do Sítio do Picapau Amarelo e de seus personagens para a formação de leitores.

Dessa maneira, estudar Monteiro Lobato permite conhecer parte importante da trajetória da literatura infantil brasileira e compreender como sua produção contribuiu para aproximar crianças e jovens dos livros, valorizando a fantasia, a curiosidade e o conhecimento.

BREVE TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura infantil é uma forma de arte que possibilita à criança descobrir e compreender o mundo por meio da imaginação. Através das histórias, a criança entra em contato com diferentes personagens, lugares, sentimentos e situações, permitindo que realidade e fantasia se aproximem.

Essa relação entre literatura, imaginação e desenvolvimento aproxima-se da perspectiva de Coelho (2000), para quem a literatura infantil oferece experiências e estímulos importantes à formação integral da criança e à sua compreensão do mundo.

Quando a criança escuta ou lê histórias, encontra novas possibilidades de descoberta e compreensão do mundo.

Nesse sentido, Abramovich (1991) destaca a importância das histórias para a criança, considerando a leitura como uma experiência capaz de ampliar seus conhecimentos e sua percepção da realidade.

A história da literatura infantil está relacionada às transformações na maneira como a sociedade passou a compreender a infância. Durante muito tempo, a criança foi considerada semelhante ao adulto, não existindo uma produção literária especificamente direcionada às suas necessidades. Com o desenvolvimento de novas concepções sobre a infância e a educação, surgiu também uma preocupação maior com a produção de textos destinados ao público infantil.

De acordo com Cunha (1990), a literatura infantil está relacionada ao desenvolvimento de uma produção destinada às crianças e às características próprias dessa fase da vida.

No Brasil, inicialmente, grande parte da literatura destinada ao público infantil recebeu influência de modelos europeus e apresentava caráter educativo e moralizante.

Segundo Gregorin Filho (2009), a literatura infantil brasileira passou por diferentes momentos até desenvolver características próprias. Nesse processo, Monteiro Lobato ocupa lugar de destaque por apresentar uma proposta inovadora para a literatura destinada às crianças.

MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA INFANTIL

José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, em Taubaté, no estado de São Paulo. Ao longo de sua trajetória, atuou como escritor, jornalista e editor, participando de maneira significativa da vida cultural brasileira.

Na literatura infantil, Lobato ganhou destaque principalmente pela criação do universo do Sítio do Picapau Amarelo. Sua produção apresentou personagens que passaram a fazer parte do imaginário de várias gerações de leitores.

Em 1920, foi publicada A Menina do Narizinho Arrebitado, considerada a obra que deu início ao universo do Sítio do Picapau Amarelo. A obra teve ampla divulgação e posteriormente suas histórias foram incorporadas a outras edições e coleções do autor.

A proposta de Lobato diferenciava-se de grande parte da produção infantil anterior por apresentar uma narrativa mais próxima da linguagem cotidiana, permitindo que as crianças participassem ativamente das aventuras.

Seus personagens fazem perguntas, demonstram curiosidade, discutem ideias e participam de situações fantásticas.

Conforme Gregorin Filho (2009), o surgimento de Monteiro Lobato representa um momento importante de renovação da literatura infantil brasileira. Sua produção contribuiu para estabelecer uma relação mais dinâmica entre a criança e a narrativa literária.

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

PRINCIPAIS OBRAS INFANTIS DE MONTEIRO LOBATO

Monteiro Lobato possui uma extensa produção destinada ao público infantil. Muitas dessas obras estão relacionadas ao universo do Sítio do Picapau Amarelo e apresentam elementos de fantasia, aventura, folclore, ciência, história e cultura.

Entre as principais obras infantis, destacam-se:

- A Menina do Narizinho Arrebitado (1920): apresenta Narizinho e constitui o ponto de partida do universo do Sítio.
- O Saci (1921): apresenta Pedrinho em uma aventura envolvendo o Saci e elementos do folclore brasileiro.
- Fábulas (1922): reúne histórias de animais e personagens que apresentam situações de humor e reflexão.
- As Aventuras de Hans Staden (1927): apresenta às crianças uma adaptação das experiências de Hans Staden.
- Peter Pan (1930): adaptação da conhecida história de Peter Pan para o universo criado por Lobato.
- Reinações de Narizinho (1931): reúne diversas histórias relacionadas a Narizinho, Emília e aos demais personagens do Sítio.
- Viagem ao Céu (1932): apresenta uma aventura dos personagens pelo espaço e por diferentes lugares.
- Caçadas de Pedrinho (1933): acompanha Pedrinho e seus companheiros em uma aventura envolvendo uma onça.
- História do Mundo para as Crianças (1933): apresenta acontecimentos da história da humanidade de maneira adaptada ao público infantil.
- Emília no País da Gramática (1934): utiliza uma aventura para apresentar conhecimentos relacionados à língua portuguesa.
- Aritmética da Emília (1935): apresenta conhecimentos matemáticos por meio das aventuras dos personagens.
- Geografia de Dona Benta (1935): aborda conhecimentos de geografia por meio das explicações e aventuras dos moradores do Sítio.
- Memórias da Emília (1936): apresenta as memórias da boneca Emília, explorando sua personalidade e sua maneira particular de interpretar os acontecimentos.
- O Poço do Visconde (1937): aborda conhecimentos relacionados ao petróleo e aos recursos naturais.
- Histórias de Tia Nastácia (1937): reúne histórias relacionadas à tradição oral e ao folclore.
- O Picapau Amarelo (1939): reúne personagens e elementos de diferentes histórias em novas aventuras.
- O Minotauro (1939): apresenta os personagens do Sítio em uma aventura relacionada à mitologia grega.
- A Reforma da Natureza (1941): acompanha as ideias de Emília para modificar elementos da natureza.
- A Chave do Tamanho (1942): apresenta uma aventura na qual Emília provoca uma transformação que altera o tamanho das pessoas.
- Serões de Dona Benta (1943): apresenta conversas e explicações sobre diferentes assuntos do conhecimento.
- Os Doze Trabalhos de Hércules (1944): adapta para o universo infantil as aventuras relacionadas aos trabalhos de Hércules.

A produção infantil de Lobato é ampla e reúne histórias originais, adaptações e obras voltadas à divulgação de conhecimentos. Os livros relacionados ao Sítio do Picapau Amarelo constituem a parcela mais conhecida dessa produção e permaneceram presentes na cultura brasileira por meio de diferentes

edições e adaptações.

O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO E SEUS PERSONAGENS

O Sítio do Picapau Amarelo constitui o principal espaço das histórias infantis de Monteiro Lobato. É nesse ambiente que os personagens convivem, vivem aventuras e entram em contato com situações que misturam realidade e fantasia.

Dona Benta representa a figura da avó acolhedora e culta. Proprietária do Sítio, utiliza seus conhecimentos literários e científicos para mediar as descobertas dos netos e estimular a curiosidade e o pensamento crítico.

Tia Nastácia participa do cotidiano do Sítio e está ligada às tradições da cultura popular, à oralidade e ao folclore brasileiro.

Narizinho, neta de Dona Benta, é uma menina imaginativa e uma das principais mediadoras entre o cotidiano e o mundo da fantasia. Ao lado de Pedrinho, explora diferentes espaços, faz perguntas e demonstra curiosidade diante das situações vividas.

Pedrinho, neto de Dona Benta, é corajoso e aventureiro. O personagem representa o espírito de descoberta e participa de episódios ligados à mata, ao folclore e às viagens fantásticas.

Emília é uma das personagens mais conhecidas da obra. A boneca de pano, confeccionada por Tia Nastácia, passa a falar depois de tomar a pílula falante do Doutor Caramujo e desenvolve uma personalidade marcada pela curiosidade, pela criatividade e pelo questionamento. Sua maneira de agir contribui para o humor e para o desenvolvimento das histórias.

Visconde de Sabugosa é um boneco feito de sabugo de milho e representa o conhecimento e a racionalidade. Leitor dedicado e interessado pela ciência, costuma explicar diferentes assuntos aos demais personagens e contrasta com a impulsividade de Emília.

Tio Barnabé, por sua vez, está relacionado à vida no campo, às tradições populares e ao folclore brasileiro.

O Saci-Pererê representa um elemento central do folclore presente nas histórias. Depois de ser capturado por Pedrinho, torna-se seu companheiro em aventuras pela mata e compartilha conhecimentos sobre seres e lendas do imaginário popular.

A Cuca é apresentada como uma bruxa com corpo de jacaré que vive em uma caverna. Como antagonista em diferentes narrativas, simboliza medos infantis e lendas associadas ao imaginário da floresta.

O Saci e a Cuca aproximam o universo literário de Monteiro Lobato das tradições culturais e do folclore brasileiro.

O Burro Falante, também chamado Conselheiro, é um personagem reflexivo que costuma oferecer observações e conselhos aos moradores do Sítio.

Quindim é um rinoceronte que encontra abrigo no Sítio. Apesar de seu tamanho, é retratado como gentil e educado, participando das aventuras do grupo.

O Marquês de Rabicó é um porco guloso que recebe um título de nobreza nas brincadeiras e nos planos de Narizinho e Emília. Seu interesse por comida frequentemente o envolve em situações cômicas.

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

A combinação desses personagens permite que as histórias apresentem diferentes temas e situações. Assim, o Sítio torna-se um espaço no qual a criança pode encontrar fantasia, aventura, humor e conhecimento.

A CONTRIBUIÇÃO DE MONTEIRO LOBATO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

A contribuição de Monteiro Lobato para a literatura infantil brasileira vai além da criação de histórias divertidas. Sua produção ajudou a apresentar a literatura como um espaço de imaginação, descoberta e conhecimento.

Nas histórias do Sítio, as crianças participam ativamente das aventuras. Elas fazem perguntas, apresentam opiniões, demonstram curiosidade e procuram compreender o mundo ao seu redor. Essa participação torna a narrativa mais próxima do leitor infantil.

Monteiro Lobato também utilizou suas histórias para apresentar conhecimentos relacionados à história, geografia, ciência, matemática, língua portuguesa e cultura. Dessa maneira, o aprendizado aparece associado à aventura e à imaginação.

A literatura infantil, nesse sentido, pode contribuir para a formação intelectual e cultural do leitor. Abramovich (1991) ressalta que as histórias possibilitam experiências de descoberta e compreensão do mundo, mostrando a importância da leitura na formação da criança.

Outro aspecto importante da produção de Lobato é a presença de elementos relacionados à cultura brasileira. Personagens, costumes, expressões populares e figuras do folclore aparecem integrados às aventuras do Sítio.

Dessa forma, sua produção contribuiu para o desenvolvimento de uma literatura infantil que dialogava com aspectos da realidade brasileira e com o imaginário das crianças.

A IMPORTÂNCIA DE MONTEIRO LOBATO PARA A LITERATURA BRASILEIRA

Monteiro Lobato ocupa um lugar de destaque na história da literatura brasileira, especialmente por sua contribuição para a literatura infantil. Sua produção apresentou uma nova maneira de construir histórias para crianças, combinando fantasia, humor, aventura e conhecimento.

Segundo Gregorin Filho (2009), a literatura infantil brasileira passou por importantes transformações ao longo de sua história, e a produção de Lobato constitui um momento significativo desse processo.

O universo do Sítio do Picapau Amarelo tornou-se conhecido por diferentes gerações e seus personagens passaram a fazer parte do imaginário cultural brasileiro. A obra também recebeu adaptações para diferentes meios, contribuindo para ampliar o conhecimento do público sobre seus personagens e histórias.

A importância de Lobato, portanto, está relacionada não apenas à quantidade de obras produzidas, mas também à maneira como ele apresentou a criança como participante da narrativa. Seus personagens infantis possuem curiosidade, autonomia e liberdade para questionar.

Por essa razão, estudar Monteiro Lobato permite compreender uma etapa fundamental da história da literatura infantil brasileira e observar como a literatura pode aproximar a criança da leitura, da imaginação e do conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e tem como objetivo realizar um estudo sobre a vida, as principais obras e a contribuição de Monteiro Lobato para a literatura infantil brasileira.

Para a realização do trabalho, foram consultadas pesquisas bibliográficas e fontes sobre a trajetória do autor, a literatura infantil brasileira e o universo do Sítio do Picapau Amarelo. Também foram analisados

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

estudos de Abramovich (1991), Coelho (2000), Cunha (1990), Gregorin Filho (2009) e Oliveira (2011).

A pesquisa bibliográfica possibilitou compreender a importância da literatura infantil na formação do leitor e o papel da imaginação e da criatividade no contato da criança com as histórias.

O estudo concentrou-se nas características da produção infantil de Monteiro Lobato, observando principalmente a construção dos personagens, a presença da fantasia, do humor, do folclore, da cultura brasileira e do conhecimento.

O universo do Sítio do Picapau Amarelo foi escolhido como principal objeto de observação por apresentar personagens que se tornaram conhecidos por diferentes gerações, como Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Saci, Cuca e Tio Barnabé.

A pesquisa também procurou identificar a contribuição das obras de Monteiro Lobato para a formação de leitores, considerando a maneira como suas narrativas estimulam a curiosidade e aproximam as crianças da literatura.

Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido a partir da análise bibliográfica de informações sobre Monteiro Lobato e sua produção infantil, buscando compreender sua importância para a literatura brasileira e para a formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber a importância de Monteiro Lobato para a literatura infantil brasileira. Sua produção marcou uma transformação significativa na maneira de escrever para crianças, apresentando histórias que combinam fantasia, aventura, humor, conhecimento e elementos da cultura brasileira.

O universo do Sítio do Picapau Amarelo ocupa lugar de destaque em sua produção. Personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Saci, Cuca e Tio Barnabé tornaram-se conhecidos por diferentes gerações e contribuíram para a permanência das histórias de Monteiro Lobato no imaginário cultural brasileiro.

Um dos aspectos mais importantes de sua produção é a valorização da imaginação. As crianças presentes nas histórias participam das aventuras, fazem perguntas, demonstram curiosidade e procuram compreender aquilo que acontece ao seu redor. Dessa maneira, o leitor também é convidado a participar desse universo.

A obra de Monteiro Lobato apresenta ainda uma forte relação com o conhecimento. Assuntos relacionados à cultura, ao folclore, à história, à geografia, à ciência e à língua aparecem associados às aventuras dos personagens. Essa característica mostra que a literatura infantil pode contribuir para o aprendizado sem deixar de lado a fantasia e o prazer da leitura.

Outro ponto significativo é a presença de elementos do folclore brasileiro. Personagens como o Saci, Cuca, Iara, Curupira, Mula Sem Cabeça, Lobisomem e Boitatá integram o universo fantástico do Sítio e aproximam as histórias de manifestações presentes no imaginário popular.

Conforme Gregorin Filho (2009), a produção de Monteiro Lobato representa um momento importante de renovação da literatura infantil brasileira. Sua obra contribuiu para uma relação mais dinâmica entre a criança e a narrativa, permitindo que o leitor infantil ocupasse um espaço mais participativo.

A leitura e o contato com histórias também possuem importância na formação das crianças. Como destaca Abramovich (1991), as histórias possibilitam experiências de descoberta e compreensão do mundo, contribuindo para o desenvolvimento do leitor.

Diante disso, pode-se concluir que Monteiro Lobato possui uma contribuição significativa para a história da literatura infantil brasileira. Sua produção ajudou a aproximar crianças e livros, valorizando a fantasia, a criatividade, a curiosidade e o conhecimento.

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

Portanto, estudar a vida e as obras infantis de Monteiro Lobato é também compreender parte da própria história da literatura infantil brasileira. O Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens permanecem como referências importantes da produção literária destinada às crianças, demonstrando a capacidade da literatura de despertar a imaginação e proporcionar novas formas de compreender o mundo.

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, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1990.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

OLIVEIRA, Bruna Viva. **A importância de Monteiro Lobato na literatura**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/28742. Acesso em: 25 set. 2026.

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

O Brincar na Educação Infantil: Importância e Práticas Pedagógicas

WALQUIRIA DOS SANTOS OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sudoeste Paulistana - UNIESP - (2017). Atualmente lecionando como Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.



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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância do brincar como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, proporcionando experiências significativas que auxiliam no crescimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Este artigo explora a importância do brincar na educação infantil, abordando sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como apresenta estratégias pedagógicas que podem ser implementadas pelos educadores.

Palavras-chaves: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Pedagogia; Ludicidade.

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

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial na infância, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades e expressem emoções. Na educação infantil, o brincar deve ser visto como um elemento central do processo educativo, contribuindo para a formação integral da criança.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar possibilita a internalização de conceitos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento abstrato. Piaget (1976) também destaca que a brincadeira tem um papel central na construção do conhecimento, permitindo que a criança experimente e compreenda regras, relações sociais e estruturas cognitivas.

Além disso, Kishimoto (2011) ressalta que o brincar é um direito da criança e deve ser valorizado na educação infantil como um meio de aprendizagem ativa. A ludicidade presente nas brincadeiras auxilia na construção da autonomia, criatividade e cooperação entre as crianças. Conforme Brougère (1995), os brinquedos e as brincadeiras refletem a cultura e contribuem para a socialização e desenvolvimento da identidade infantil.

Portanto, compreender o brincar como um recurso pedagógico e incentivá-lo nas práticas escolares são ações fundamentais para garantir um ensino mais significativo e prazeroso para as crianças.

A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil

O ato de brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Muito mais do que um simples passatempo, o brincar representa uma linguagem natural da infância, sendo essencial para o crescimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos.

É por meio das brincadeiras que as crianças exploram o mundo ao seu redor, expressam sentimentos, elaboram conflitos internos e constroem conhecimentos.

O brincar é mais do que uma atividade espontânea; é uma linguagem universal da infância, capaz de promover aprendizagens significativas. Por meio de brincadeiras simbólicas, de regras e de faz de conta, a criança elabora emoções, constrói relações sociais e amplia seu repertório de conhecimentos.

Segundo Vygotsky (2001), o brincar favorece o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança vá além do que conseguiria sozinha. A mediação do professor é essencial para potencializar essas experiências, respeitando a autonomia e o protagonismo infantil.

- **Desenvolvimento cognitivo:**

O brincar é uma das principais formas pelas quais a criança desenvolve sua cognição na primeira infância. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o ato de brincar envolve processos mentais complexos e fundamentais para a construção do conhecimento.

No brincar, a criança explora, experimenta, imagina, representa, compara, classifica, formula hipóteses e soluciona problemas – ações que estimulam diretamente o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Jean Piaget, o jogo simbólico, muito presente entre os 2 e 6 anos de idade, é essencial para o desenvolvimento da inteligência representativa. Ao brincar de faz-de-conta, por exemplo, a criança constrói esquemas mentais, organiza suas percepções e compreende as relações entre os objetos e as ações.

Já Lev Vygotsky destaca que, por meio do brincar, a criança internaliza conhecimentos e desenvolve funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica e pensamento abstrato, especialmente quando há a mediação de adultos ou de pares mais experientes.

Durante o brincar, especialmente em jogos com regras, as crianças aprendem a planejar ações, seguir instruções, antecipar consequências, lidar com frustrações e adaptar estratégias. Essas experiências estimulam a função executiva, essencial para o autocontrole, a tomada de decisões e a flexibilidade cognitiva.

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

Além disso, brincadeiras que envolvem construção, experimentação e desafios contribuem para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e científicas, como seriação, classificação, contagem, noção de espaço, causa e efeito.

O uso de jogos educativos, blocos lógicos, quebra-cabeças, materiais de encaixe e atividades de exploração sensorial, por exemplo, proporciona estímulos ricos e variados para o pensamento lógico e criativo.

O ambiente lúdico, portanto, não é apenas um espaço de lazer, mas um contexto privilegiado de aprendizagem. Cabe ao professor organizar esse ambiente de forma intencional, garantindo materiais adequados, tempo suficiente para o brincar livre e dirigido, e interações significativas que favoreçam a cognição em todas as suas dimensões.

Vygotsky (1991) também enfatiza que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance em suas capacidades cognitivas.

Para Oliveira (2002), o jogo simbólico é essencial para que a criança desenvolva sua capacidade imaginativa e de abstração, favorecendo a aprendizagem.

- **Desenvolvimento emocional:**

O brincar na infância não é apenas uma atividade espontânea e prazerosa, mas também um espaço potente para o desenvolvimento emocional da criança.

Por meio das brincadeiras, a criança expressa sentimentos, elabora emoções, compreende a si mesma e ao outro, e aprende a lidar com situações do cotidiano.

Durante o brincar, especialmente nas atividades simbólicas e de faz-de-conta, a criança externaliza seus medos, desejos, angústias e alegrias, encontrando uma forma segura e criativa de elaborar conflitos internos e experiências vividas.

Um exemplo clássico é a criança que, após uma consulta médica, brinca de ser médica, revivendo a situação de forma simbólica para compreendê-la melhor e ressignificá-la emocionalmente.

Henri Wallon, teórico importante do desenvolvimento infantil, destaca que a emoção é um dos pilares fundamentais na formação da personalidade e do pensamento da criança.

Nesse sentido, o brincar funciona como um canal legítimo para o equilíbrio emocional, pois permite que a criança se mova entre a fantasia e a realidade, criando possibilidades de enfrentamento e superação de frustrações.

Além disso, o brincar favorece a autopercepção e o reconhecimento das emoções do outro, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cooperação.

Nas brincadeiras em grupo, a criança aprende a esperar sua vez, negociar, compartilhar, lidar com regras e frustrações e habilidades essenciais para a inteligência emocional.

Ao proporcionar experiências lúdicas variadas e acolhedoras, o professor tem um papel fundamental no apoio às emoções da criança. Ao observar e participar das brincadeiras, pode identificar sinais de insegurança, medo, timidez ou agressividade e intervir de forma sensível e respeitosa.

Portanto, o brincar deve ser compreendido não apenas como um direito da criança, mas também como uma ferramenta educativa essencial para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento de vínculos afetivos seguros e saudáveis.

O brincar proporciona um espaço seguro para a criança expressar seus sentimentos e compreender suas emoções. Segundo Winnicott (1975), a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da subjetividade e da saúde mental da criança, pois possibilita a elaboração de experiências emocionais e a construção da identidade.

Conforme Wallon (1942), a afetividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e motor, e o brincar atua como um elo entre essas dimensões.

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

- **Desenvolvimento social:** Brincar com outras crianças promove a interação, a cooperação e a empatia. De acordo com Brougère (1995), a brincadeira permite que as crianças compreendam papéis sociais, regras de convivência e normas culturais, favorecendo sua inserção na sociedade.

Segundo Corsaro (2009), o brincar é um espaço onde as crianças constroem e negociam suas relações sociais, aprendendo a lidar com conflitos e cooperação.

O brincar é uma linguagem essencial da criança, por meio da qual ela expressa sentimentos, compreende o mundo e constrói sua identidade. Na Educação Infantil, o brincar assume um papel central no processo de socialização, promovendo interações que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais.

- **O Brincar como Espaço de Interação Social**

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social. O brincar, especialmente o faz de conta, é um contexto privilegiado para essa mediação, pois coloca a criança em contato com o outro, desafiando-a a negociar papéis, regras e significados. Durante essas brincadeiras, as crianças experimentam situações que exigem empatia, cooperação, escuta e resolução de conflitos.

- **A BNCC e o Brincar na Dimensão Social**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que os direitos de aprendizagem na Educação Infantil estão ligados às experiências de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O direito de conviver está diretamente relacionado ao desenvolvimento social, sendo o brincar o principal meio de exercitar essa convivência de forma significativa e prazerosa.

- **Aprendizados Sociais por Meio do Brincar**

Durante o brincar, especialmente em atividades coletivas, as crianças. Aprendem a compartilhar objetos e espaços; desenvolvem a cooperação e a solidariedade; praticam o respeito às diferenças e aos sentimentos dos outros; constroem regras sociais e as internalizam gradualmente; exercitam a autonomia e a tomada de decisões em grupo e reforçam vínculos afetivos com colegas e educadores.

Desenvolvimento motor: Atividades lúdicas estimulam a coordenação motora fina e ampla, ajudando no desenvolvimento físico das crianças. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), as brincadeiras motoras contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, como correr, pular e manipular objetos. De acordo com Teixeira (2009), jogos que envolvem movimento auxiliam na percepção espacial, no equilíbrio e na agilidade, sendo fundamentais para o crescimento saudável.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o brincar deve ser compreendido como um eixo estruturante do currículo, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Kishimoto (2011), as brincadeiras não devem ser vistas apenas como momentos de recreação, mas como estratégias pedagógicas essenciais para a construção do conhecimento.

O professor tem um papel fundamental na mediação das brincadeiras, criando um ambiente que favoreça a exploração, a imaginação e a socialização. Para isso, é essencial que o educador planeje atividades lúdicas que estimulem diferentes habilidades e respeitem o ritmo de aprendizagem das crianças.

Segundo Vygotsky (1991), a interação social durante as brincadeiras potencializa o aprendizado, permitindo que a criança avance além de seu nível de desenvolvimento atual. Entre os principais tipos de brincadeiras na educação infantil, destacam-se:

Brincadeiras simbólicas: permitem que a criança represente e intérprete situações do cotidiano, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da linguagem (Piaget, 1976).

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

Jogos de regras: contribuem para a compreensão de normas sociais e para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da paciência e do respeito ao outro (Brougère, 1995).

Brincadeiras motoras: estimulam a coordenação motora e o equilíbrio, além de promoverem a socialização e o bem-estar físico (Gallahue & Ozmun, 2005).

Brincadeiras musicais: envolvem ritmos e melodias, auxiliando no desenvolvimento da percepção auditiva, da expressão corporal e da memória (Kishimoto, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do brincar na educação infantil e enfatiza que essa prática deve estar presente em todas as atividades escolares (BRASIL, 2017). Assim, garantir momentos de brincadeiras diversificadas e intencionais é essencial para o desenvolvimento global da criança.

O brincar é reconhecido como direito pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância do brincar como eixo estruturante das práticas na Educação Infantil.

Esse reconhecimento legal evidencia a necessidade de ambientes que respeitem os interesses, tempos e necessidades das crianças, assegurando momentos diários de brincadeiras livres e dirigidas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O BRINCAR

As práticas pedagógicas que valorizam o brincar como eixo central do processo de ensino-aprendizagem reconhecem a criança como sujeito ativo, criativo e protagonista de sua própria construção do conhecimento. Inserir o brincar de forma intencional e significativa no cotidiano escolar exige planejamento, sensibilidade e uma postura aberta por parte do educador, que deve compreender as potencialidades do lúdico no desenvolvimento integral infantil.

1. Brincar como estratégia de aprendizagem

Ao planejar atividades pedagógicas, o professor pode utilizar jogos, dramatizações, músicas, contação de histórias, brincadeiras tradicionais e propostas sensoriais para trabalhar conteúdos curriculares de forma prazerosa. A ludicidade estimula o interesse e a curiosidade, favorecendo a aprendizagem significativa, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. Espaços organizados e materiais acessíveis

Ambientes ricos e bem organizados incentivam o brincar espontâneo e criativo. O educador deve garantir que as salas de aula e os espaços externos sejam seguros, estimulantes e equipados com materiais variados, como blocos de construção, fantasias, brinquedos de encaixe, livros, instrumentos musicais, objetos da natureza e materiais recicláveis.

3. Integração entre brincadeira e intencionalidade pedagógica

Brincar na escola não é apenas permitir que a criança se divirta, mas propor experiências significativas que integrem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O professor deve observar e interagir com as crianças durante o brincar, identificando possibilidades de mediação e ampliando os desafios de acordo com o nível de desenvolvimento de cada uma.

4. Valorização da cultura infantil

As brincadeiras devem dialogar com os interesses e saberes das crianças, respeitando suas origens culturais, sociais e familiares. Brincadeiras populares, cantigas de roda e jogos regionais ajudam a fortalecer a identidade e promovem a valorização da diversidade.

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

5. Tempo e liberdade para o brincar

O tempo do brincar deve ser respeitado, sem interrupções frequentes ou excesso de direcionamento. As crianças precisam de momentos de brincadeira livre, onde possam experimentar, imaginar, negociar papéis e criar suas próprias regras. Esses momentos favorecem a autonomia, a criatividade e a resolução de conflitos.

6. Observação e escuta sensível

O educador precisa observar atentamente o brincar das crianças para compreender seus interesses, medos, vivências e formas de se relacionar com o mundo. A escuta sensível permite identificar necessidades de apoio, adaptar propostas pedagógicas e garantir uma prática inclusiva e acolhedora.

As práticas pedagógicas para o brincar devem ser planejadas e intencionais, visando integrar o lúdico ao aprendizado. Algumas estratégias eficazes incluem:

Espaços lúdicos organizados: Criar ambientes ricos em estímulos, com brinquedos diversificados, materiais recicláveis e espaços ao ar livre (Kishimoto, 2011).

Brincadeiras dirigidas e espontâneas: Equilibrar atividades conduzidas pelo professor com momentos de brincadeiras livres, permitindo a autonomia da criança (Vygotsky, 1991).

Projetos interdisciplinares: Incorporar jogos e brincadeiras ao ensino de matemática, linguagem, ciências e artes, tornando o aprendizado mais envolvente (Brasil, 2017).

Uso de tecnologias lúdicas: Aplicação de recursos digitais e jogos interativos como ferramentas para potencializar o ensino (Kishimoto, 2011).

Interação com a família: Incentivar que os pais participem das brincadeiras e compreendam sua importância para o desenvolvimento infantil (Corsaro, 2009).

Avaliação lúdica: Utilizar atividades lúdicas para avaliar a aprendizagem, tornando esse processo mais dinâmico e menos formal (Oliveira, 2002).

A implementação dessas práticas pedagógicas favorece um ensino mais dinâmico e significativo, alinhando-se às diretrizes educacionais e garantindo o direito da criança ao brincar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O brincar, embora seja reconhecido legalmente e pedagogicamente como um direito da criança e um eixo estruturante da Educação Infantil, ainda enfrenta diversos desafios em sua efetivação no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, abre múltiplas possibilidades de desenvolvimento integral, aprendizagem significativa e fortalecimento de vínculos sociais.

Apesar dos benefícios do brincar, alguns desafios podem surgir, como a falta de compreensão da sua importância por parte de educadores e pais, a falta de espaço e recursos nas escolas e a predominância de metodologias tradicionais de ensino.

Segundo Kishimoto (2011), a falta de formação dos professores para integrar o lúdico ao ensino pode dificultar a aplicação de práticas eficazes.

Além disso, Corsaro (2009) destaca que a valorização excessiva de conteúdos acadêmicos precoces pode reduzir as oportunidades de brincadeira na educação infantil.

Por outro lado, há possibilidades para superar essas dificuldades. A capacitação contínua dos educadores, conforme indicado por Oliveira (2002), é essencial para garantir que o brincar seja um elemento estruturante no planejamento pedagógico.

Além disso, políticas públicas que valorizem o brincar, como a BNCC (Brasil, 2017), ajudam a reforçar sua importância no currículo escolar.

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

Outra possibilidade é o envolvimento das famílias, promovendo uma maior conscientização sobre a relevância do brincar no desenvolvimento infantil (Brougère, 1995).

Dessa forma, a parceria entre escola e família pode fortalecer a ludicidade no cotidiano da criança, garantindo um ambiente propício para sua aprendizagem e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na educação infantil é um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A valorização do brincar como estratégia pedagógica permite a construção de um ensino mais significativo e prazeroso.

No entanto, desafios como a falta de formação docente e recursos adequados ainda precisam ser superados.

Por meio da capacitação de educadores, do envolvimento das famílias e do fortalecimento das políticas educacionais, é possível garantir um ambiente propício para que o brincar seja plenamente incorporado à prática educativa, beneficiando o aprendizado e bem-estar infantil.

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

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicogênese do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TEIXEIRA, C. **O corpo e o movimento na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1942.

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

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

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce