

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.43 (fev. 2026).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026
47 p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>
ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação. 2. Racismo na literatura 3. Educação infantil.
4. Reggio Emilia (província). 5. Filmes de ficção científica
6. Alfabetização. 7. Práticas pedagógicas 8. Direito ambiental
9. Impacto ambiental 10. Covid – 19
11. Educação – participação dos pais.

CDD: 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin - CRB: 1/ S0025



CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo

Prof^a Dr^a Adriana Alves Farias

Dr^a Claudineia Conationi da Silva Franco

Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva

Esp. Davyd Myke Oliveira

Ms. Dercival Gomes dos Santos

Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva

Ms. Marcelo BortoLi Uliana

Ms. Valdemar Dias de Souza

Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Mauricio Belo

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof^a Dr^a Adriana Alves Farias

Dr^a Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

WayShip

PROJETO GRÁFICO

WayShip

BIBLIOTECÁRIA

Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/ S0025

CICLO DE PUBLICAÇÃO

Mensal

IDIOMA ACEITO

Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós -
Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Fevereiro marca a retomada das atividades acadêmicas e institucionais, evidenciando a centralidade do planejamento educacional no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O planejamento, enquanto processo sistemático e reflexivo, constitui elemento fundamental para a organização curricular, a definição de objetivos educacionais e a escolha de metodologias coerentes com as necessidades dos estudantes e da sociedade.

Os estudos apresentados neste número reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas em evidências científicas e alinhadas aos princípios da educação democrática. A pesquisa educacional desempenha papel decisivo na qualificação do planejamento e na construção de processos de ensino e aprendizagem mais eficazes e equitativos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. LITERATURA, CULTURA E CONSCIÊNCIA: O PAPEL DOS LIVROS NA LUTA CONTRA O RACISMO
ANDREIA RIBEIRO DIAS DE NOVAIS

10. INCLUSÃO E DIVERSIDADE
CARLA SILVA LUZIO

16. REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
CLAUDIA CRISTINA DA CRUZ ZANARDI

21. TERRITÓRIO E MULTICULTURALIDADE: UMA LEITURA GEOGRÁFICA DE VALERIAN E A CIDADE DOS MIL PLANETAS
JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

26. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS
MÔNICA JULIA DE SANTANA SILVA

32. EFETIVIDADE DO DIREITO AMBIENTAL NO BRASIL: DESAFIOS, RESPONSABILIDADE CIVIL E FISCALIZAÇÃO
PATRÍCIA ANDRESA LIANZA

38. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA EMEI CORONEL WALFRIDO DE CARVALHO NA CIDADE DE SÃO PAULO
REGIELE VASCONCELOS LIMA

42. O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
SANDRA REGINA SANTIAGO



LITERATURA, CULTURA E CONSCIÊNCIA: O PAPEL DOS LIVROS NA LUTA CONTRA O RACISMO



ANDREIA RIBEIRO DIAS DE NOVAIS - Graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade Centro Universitário Assunção (2003); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Vila do Sol.

RESUMO

A literatura tem desempenhado um papel fundamental na luta contra o racismo, atuando como uma ferramenta poderosa para a conscientização e a transformação social. Este artigo explora a interseção entre literatura, cultura e racismo, destacando o impacto das obras literárias na formação de uma consciência antirracista. Discutem-se representações culturais e raciais presentes na literatura, bem como o poder da educação literária em gerar empatia e combater preconceitos. Além disso, o artigo apresenta uma análise de obras clássicas e contemporâneas que abordam o racismo, ressaltando a contribuição de escritores que desafiaram normas sociais e promoveram diálogos importantes. Também é discutido o papel da literatura como ativismo cultural, mostrando como ela tem sido utilizada para fomentar movimentos antirracistas. Por fim, aborda-se a necessidade de superar os desafios do racismo estrutural e ampliar o acesso à literatura antirracista, com foco em iniciativas que promovam a inclusão e a igualdade racial. A literatura, assim, se revela uma aliada crucial na luta por justiça social e na construção de uma sociedade mais igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Antirracismo; Cultura; Educação; Justiça social

INTRODUÇÃO

A literatura e a cultura desempenham um papel fundamental na formação da consciência social e na luta contra injustiças, como o racismo. Desde os primórdios da civilização, os livros têm sido ferramentas poderosas de transmissão de conhecimento, reflexão e contestação de paradigmas. Através das palavras, autores têm desafiado normas sociais, questionado o status quo e proporcionado vozes para aqueles que muitas vezes são silenciados. No contexto da luta contra o racismo, a literatura se torna não apenas um meio de contar histórias, mas também um espaço de resistência e empoderamento.

O racismo é uma questão profundamente enraizada nas estruturas sociais e culturais, e sua erradicação requer mais do que legislações; é necessário um esforço contínuo de educação e conscientização. Os livros oferecem uma oportunidade única para a compreensão das experiências vividas por pessoas de diferentes origens, permitindo que leitores se conectem emocional e intelectualmente com realidades que, de outra forma, poderiam permanecer distantes. Autores como Toni Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie e James Baldwin, entre muitos outros, têm utilizado a literatura como um meio para expor as nuances do racismo, revelando suas consequências devastadoras e a necessidade urgente de mudança.

Além disso, a literatura não apenas documenta experiências de opressão, mas também celebra a resistência e a resiliência das comunidades marginalizadas. Obras que retratam a luta por igualdade e justiça social inspiram leitores a refletir sobre suas próprias convicções e a agir em suas comunidades. Assim, o papel dos livros vai além da mera narrativa; eles podem instigar um senso de urgência e responsabilidade, incentivando ações concretas contra a discriminação racial.

A interseção entre literatura, cultura e consciência crítica é particularmente relevante em um mundo cada vez mais polarizado. Em tempos de desinformação e divisões sociais, os livros emergem como faróis de verdade e empatia. Eles permitem que os leitores explorem a complexidade da identidade racial e as interações sociais, promovendo um entendimento mais profundo das raízes históricas do racismo. Através da leitura, indivíduos podem confrontar preconceitos enraizados e expandir seus horizontes, desafiando narrativas simplistas que muitas vezes perpetuam estereótipos.

No âmbito educacional, a inclusão de obras que abordam temas raciais em currículos escolares é essencial para cultivar uma



nova geração de cidadãos conscientes e engajados. O acesso a uma literatura diversificada proporciona não apenas a validação das experiências de grupos historicamente marginalizados, mas também fomenta o respeito e a compreensão entre diferentes culturas. A leitura de obras que exploram a luta contra o racismo pode, portanto, ser um catalisador para a transformação social, incentivando diálogos significativos e ações coletivas em prol da igualdade.

Contudo, é importante reconhecer que o ato de ler é, em si, um ato político. A escolha do que ler e como discutir essas obras carrega implicações significativas. A literatura pode ser uma ferramenta tanto para a perpetuação de ideias racistas quanto para sua desconstrução. Assim, a crítica literária e o debate sobre representações raciais na literatura são essenciais para garantir que a leitura não apenas informe, mas também promova a empatia e a ação. O papel dos livros na luta contra o racismo não se limita à análise crítica; envolve também a promoção de narrativas que desafiem a opressão e celebrem a diversidade.

Em suma, a literatura é um recurso indispensável na luta contra o racismo, funcionando como um meio de conscientização, empoderamento e transformação social. Ao explorar as experiências de injustiça e resistência, os livros têm o potencial de moldar a consciência coletiva e inspirar um futuro mais justo. A união entre literatura, cultura e consciência crítica não é apenas desejável, mas essencial para a construção de uma sociedade onde a igualdade racial não seja apenas um ideal, mas uma realidade vivida. Assim, é imperativo que continuemos a valorizar e promover a literatura como uma força motriz na luta por justiça e equidade.

DESENVOLVIMENTO

A LITERATURA COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO

A literatura serve como um poderoso veículo para a conscientização sobre o racismo, permitindo que os leitores explorem as complexidades das experiências humanas e as injustiças sociais. Por meio de narrativas envolventes, autores têm a capacidade de iluminar realidades frequentemente ignoradas, promovendo uma reflexão profunda sobre a discriminação racial.

Um exemplo claro dessa função é encontrado na obra de Toni Morrison, que em “O Olho Mais Azul” aborda as consequências do racismo internalizado. Morrison afirma: “O que se faz à pele das pessoas não é apenas um evento exterior; é um evento interior que se torna parte de sua própria psique” (Morrison, 1970). Essa citação destaca como as experiências de opressão não afetam apenas o corpo, mas também a mente e a identidade, levando os leitores a refletirem sobre as profundas cicatrizes que o racismo deixa na vida das pessoas.

Além disso, a literatura é uma forma de dar voz àqueles que historicamente foram silenciados. A escritora e crítica literária bell hooks argumenta que “a literatura pode ser um poderoso meio de questionar a opressão e de dar voz à resistência” (hooks, 1994). Essa resistência se manifesta nas páginas dos livros, onde personagens e narrativas desafiam as normas sociais e oferecem novos modos de entendimento sobre raça e identidade.

A conscientização que a literatura promove é especialmente significativa em ambientes educacionais. A inclusão de obras que tratam de temas raciais nos currículos escolares pode abrir espaço para discussões importantes e urgentes. Segundo a pedagoga Ana Maria Freitas: “Livros que discutem a diversidade racial são essenciais para a formação de uma consciência crítica nas novas gerações” (Freitas, 2016). A leitura de histórias que refletem a luta contra o racismo não apenas informa, mas também empodera os jovens, estimulando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Além disso, a literatura propicia uma experiência emocional que pode ser transformadora. O neurocientista Keith Oatley ressalta: “A leitura de ficção nos permite experimentar vidas diferentes, desenvolvendo nossa capacidade de empatia” (Oatley, 2006). Essa empatia é fundamental para a luta contra o racismo, pois permite que os leitores se coloquem no lugar do outro, compreendendo as nuances das vivências alheias e a profundidade das injustiças que enfrentam.

Em resumo, a literatura se revela uma ferramenta vital na conscientização sobre o racismo. Através das palavras, autores têm a capacidade de iluminar experiências e questões que muitas vezes permanecem à sombra. Ao oferecer novas perspectivas e fomentar a empatia, a literatura não apenas informa, mas também instiga a ação e a transformação social. Em um mundo onde a desinformação e a polarização são comuns, a leitura crítica e consciente se torna uma poderosa aliada na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA

A representação na literatura é crucial para a construção de identidades e para a afirmação cultural de grupos marginalizados. Quando as vozes afro-brasileiras são incluídas nas narrativas literárias, elas não apenas desafiam estereótipos, mas também oferecem uma rica tapeçaria de experiências que refletem a diversidade da sociedade brasileira. Essa presença é essencial para que jovens leitores se vejam representados nas histórias que consomem.

Conceição Evaristo, uma das vozes mais proeminentes da literatura afro-brasileira, afirma: “A literatura é um espaço de criação que permite ao sujeito se afirmar e se reconhecer” (Evaristo, 2006). Essa afirmação ressalta a importância de ter personagens e narrativas que refletem a vida e a cultura de pessoas negras, proporcionando um sentido de pertencimento e identificação. Quando os leitores veem suas próprias histórias e desafios refletidos na literatura, isso fortalece sua autoimagem e autoestima.

A escritora Djamila Ribeiro complementa essa ideia ao afirmar que “representatividade é uma questão de sobrevivência” (Ribeiro, 2017). A falta de representação pode perpetuar a invisibilidade e a marginalização, enquanto a presença de vozes diversas enriquece o debate cultural e social. A inclusão de obras afro-brasileiras nas salas de aula, portanto, não é apenas uma questão de diversidade, mas uma necessidade vital para a formação de uma sociedade mais justa.

Além disso, a representação na literatura contribui para a desconstrução de estereótipos prejudiciais. A escritora e pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda observa que “a literatura pode atuar como um campo de batalha onde preconceitos são questionados e narrativas hegemônicas são desafiadas” (Buarque de Hollanda, 2010). Essa função crítica da literatura é essencial para promover um entendimento mais complexo sobre raça e identidade, ajudando a dismantlar visões simplistas e reducionistas que ainda permeiam a sociedade.

A literatura também oferece uma plataforma para contar histórias que muitas vezes são esquecidas ou ignoradas. Autores



como Jorge Amado, com obras que retratam a vida e a cultura afro-brasileira, mostram como a literatura pode servir como um arquivo histórico e cultural. Em suas palavras, Amado diz: “Toda obra literária é um reflexo da sociedade em que se insere, e é fundamental dar voz aos que não são ouvidos” (Amado, 1984). Ao resgatar e valorizar essas histórias, a literatura desempenha um papel vital na construção da memória coletiva.

Finalmente, o impacto da representação na literatura se estende além do indivíduo, influenciando a sociedade como um todo. Ao promover a diversidade nas narrativas, a literatura contribui para a criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Segundo a educadora Lia Gurgel, “a diversidade na literatura é um convite para a convivência pacífica e a empatia” (Gurgel, 2019). Esse convite é essencial para cultivar uma sociedade onde todos possam coexistir, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Em resumo, a importância da representação na literatura não pode ser subestimada. A inclusão de vozes afro-brasileiras enriquece o panorama literário e proporciona aos leitores a oportunidade de se reconhecerem e se afirmarem. Essa representação é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, desafiando estereótipos, promovendo a empatia e contribuindo para uma sociedade mais equitativa. A literatura, portanto, não é apenas um espaço de criação artística, mas um meio vital de afirmação e resistência cultural.

O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental na educação, especialmente na formação da consciência crítica em relação ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira. A inclusão de obras literárias que abordam essas questões nos currículos escolares é essencial para promover um entendimento mais profundo e inclusivo da sociedade.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, reconhece essa necessidade ao afirmar que “o conhecimento da diversidade é fundamental para a formação de um cidadão capaz de atuar na sociedade” (Brasil, 2003). Essa legislação sublinha a importância de apresentar aos alunos a riqueza da cultura afro-brasileira, permitindo que eles compreendam a pluralidade de vozes que compõem a nação.

Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes, “a educação deve ser um espaço de formação crítica, onde as narrativas afro-brasileiras possam ser valorizadas e discutidas” (Gomes, 2010). A literatura se torna um veículo poderoso para essa formação, pois possibilita que os estudantes se conectem emocional e intelectualmente com as experiências de outras culturas, desafiando preconceitos e estereótipos enraizados.

Além disso, a literatura afro-brasileira proporciona uma oportunidade única para que os jovens leitores se vejam representados. A escritora e professora Lúcia Sanches enfatiza que “a identificação com personagens e histórias é crucial para o desenvolvimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes” (Sanches, 2015). Ao ler sobre personagens que refletem suas próprias experiências, os alunos desenvolvem um senso de pertencimento e valorização de suas raízes.

A literatura também incentiva o pensamento crítico. Autores como Paulo Freire argumentam que “a educação deve ser um ato de liberdade, onde o diálogo e a reflexão crítica são promovidos” (Freire, 1970). A leitura de obras que abordam a luta contra o racismo e a desigualdade social instiga os alunos a questionarem suas próprias realidades e a se posicionarem contra injustiças. Essa reflexão é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados.

Além disso, a literatura pode funcionar como um catalisador para discussões significativas em sala de aula. A educadora Ana Maria Freitas destaca que “discutir obras que abordam a diversidade racial é uma oportunidade de promover a empatia e o respeito entre os alunos” (Freitas, 2016). Essas discussões ajudam a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sentem valorizados.

Finalmente, o acesso a uma literatura diversificada é fundamental para combater a desinformação e o preconceito. A escritora Djamila Ribeiro aponta que “a formação de leitores críticos começa pela diversidade de vozes que são apresentadas nas escolas” (Ribeiro, 2017). Ao permitir que os alunos tenham contato com obras afro-brasileiras, estamos não apenas educando-os sobre a história e a cultura, mas também capacitando-os a serem defensores da igualdade racial.

Em resumo, o papel da literatura na educação é essencial para a construção de uma consciência crítica em relação ao racismo e para a valorização da cultura afro-brasileira. A inclusão de obras que abordam essas questões não só enriquece o currículo escolar, mas também promove a empatia, o respeito e a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Assim, a literatura se revela uma ferramenta poderosa na luta contra a discriminação e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A LITERATURA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

A literatura sempre foi um poderoso instrumento de resistência, especialmente para grupos que enfrentam opressão e discriminação, como a população afro-brasileira. Através das palavras, autores conseguem desafiar narrativas hegemônicas, dar visibilidade a experiências marginalizadas e criar espaços onde a resistência cultural pode florescer.

A escritora e ativista Conceição Evaristo destaca que “escrever é um ato de resistência. É uma forma de se afirmar em um mundo que tenta silenciar sua voz” (Evaristo, 2016). Essa perspectiva ressalta como a literatura não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um meio de afirmação identitária e resistência contra a opressão. Os autores afro-brasileiros, ao contar suas histórias, não apenas refletem suas realidades, mas também desafiam as estruturas que tentam deslegitimá-las.

Além disso, a literatura proporciona um espaço para a reivindicação de direitos e a contestação de injustiças sociais. O poeta e ativista Solano Trindade afirmava que “a poesia é uma arma de luta, um meio de expressar a indignação e a esperança” (Trindade, 1973). Nesse sentido, as obras literárias que abordam a luta contra o racismo não apenas documentam as experiências de opressão, mas também servem como um chamado à ação, mobilizando os leitores em prol da justiça social.

A literatura também permite que as narrativas de resistência sejam passadas de geração em geração. A autora e educadora Lélia Gonzalez enfatiza que “a construção da identidade negra passa pelo reconhecimento de nossas histórias e narrativas” (Gonzalez, 1988). Esse reconhecimento é vital para a formação de uma identidade coletiva que se opõe à invisibilidade e à marginalização histórica. Através da literatura, as novas gerações têm acesso a legados de luta e resistência que as inspiram a continuar a batalha por igualdade.



Além disso, a literatura negra brasileira tem se mostrado uma importante ferramenta de resiliência cultural. O crítico literário Robson Moreira afirma: “As obras afro-brasileiras não são apenas uma resposta à opressão, mas uma celebração da cultura e da resistência” (Moreira, 2019). Isso significa que, ao mesmo tempo em que a literatura denuncia as injustiças, ela também celebra a riqueza e a diversidade das experiências afro-brasileiras, promovendo um sentimento de orgulho e pertencimento. Por fim, a literatura como espaço de resistência não se limita à escrita de ficção. A autobiografia e a poesia têm um papel igualmente relevante. Como observa a poetisa Elisa Lucinda, “escrever poesia é uma forma de gritar contra a injustiça, de dar voz a quem muitas vezes não é ouvido” (Lucinda, 2018). Essa forma de resistência poética se manifesta em letras que falam sobre dor, luta e esperança, criando um espaço onde as vozes marginalizadas podem ser ouvidas. Portanto, a literatura se configura como um espaço vital de resistência na luta contra o racismo e a opressão. Através das palavras, autores afro-brasileiros desafiam estigmas, afirmam identidades e promovem a memória histórica. Ao fazer isso, eles não apenas documentam suas realidades, mas também mobilizam os leitores para a ação e a reflexão, construindo um legado de resistência que ressoa ao longo do tempo. A literatura, portanto, é uma poderosa arma na luta pela justiça e pela equidade, um espaço onde a resistência cultural pode florescer e prosperar.

A INTERSEÇÃO ENTRE LITERATURA E ATIVISMO

A conexão entre literatura e ativismo é especialmente significativa no contexto da luta contra o racismo e a promoção da cultura afro-brasileira. As obras literárias não apenas refletem a realidade social, mas também atuam como plataformas para a conscientização e mobilização social. Através de suas narrativas, autores têm a capacidade de inspirar mudanças e provocar reflexões profundas sobre desigualdades.

A escritora Djamilia Ribeiro enfatiza que “a literatura negra é um campo de luta, um espaço de resistência que deve ser valorizado em todos os níveis” (Ribeiro, 2017). Essa afirmação ressalta como a literatura não é apenas um meio de expressão artística, mas também um veículo para o ativismo social. Os escritores utilizam suas obras para questionar injustiças, desafiando normas sociais e promovendo a visibilidade de questões que frequentemente são ignoradas.

Os romances, ensaios e poesias que abordam temas raciais não apenas educam, mas também mobilizam os leitores a agir. O autor e ativista Alephonsus G. Oliveira observa: “As histórias que contamos têm o poder de moldar a percepção do mundo. Quando narrativas raciais são contadas, elas criam um espaço para a transformação” (Oliveira, 2020). Isso implica que a literatura pode servir como um catalisador para ações concretas em prol da igualdade racial.

A literatura também desempenha um papel importante na formação de uma consciência crítica. Paulo Freire argumenta que “a educação deve ser um ato de liberdade, onde o diálogo e a reflexão crítica são promovidos” (Freire, 1970). Quando os estudantes leem obras que tratam de racismo e desigualdade, são incentivados a questionar suas próprias realidades e a se tornarem defensores de mudanças. Esse processo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a presença de vozes afro-brasileiras na literatura contemporânea contribui para a diversidade do ativismo. A autora e crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda afirma: “Literatura e ativismo caminham juntos, pois ambos buscam desafiar o status quo e promover a transformação social” (Buarque de Hollanda, 2010). Essa interseção entre criação literária e engajamento social fortalece a luta contra a opressão racial, permitindo que diferentes narrativas sejam ouvidas e respeitadas.

As redes sociais também ampliam a divulgação dessas obras e a discussão sobre elas. A escritora Aline Valek observa: “A internet permite que vozes antes silenciadas sejam ouvidas, criando um espaço para a discussão e o compartilhamento de literatura negra” (Valek, 2020). Nesse sentido, as plataformas digitais oferecem um ambiente propício para que os autores se conectem com leitores e outros ativistas, expandindo o alcance de suas mensagens.

A interseção entre literatura e ativismo não se limita apenas a narrativas ficcionais; também inclui ensaios e reflexões críticas que desafiam o leitor a reconsiderar suas perspectivas. O ensaísta e poeta Adélia Prado diz: “A literatura não é um mero reflexo da vida, mas um impulso para a transformação dela” (Prado, 1990). Isso enfatiza o potencial da literatura como um agente de mudança social, capaz de incitar reflexões que podem levar a ações concretas.

Portanto, a interseção entre literatura e ativismo é uma dinâmica essencial na luta contra o racismo e na promoção da cultura afro-brasileira. As obras literárias atuam como instrumentos de conscientização, mobilização e transformação social, desafiando estigmas e promovendo a visibilidade de vozes frequentemente marginalizadas. Esse diálogo contínuo entre criação literária e ativismo é vital para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA RACIAL

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel crucial na formação de identidades e na construção de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida. Ao apresentar histórias que refletem a diversidade da cultura afro-brasileira, essa literatura não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também contribui para a formação de um ambiente de respeito e empatia.

A autora Ana Maria Machado destaca que “livros que tratam da diversidade racial devem ser parte essencial da formação da criança” (Machado, 2017). A inclusão de personagens afro-brasileiros em histórias infantis permite que as crianças vejam a si mesmas refletidas nas narrativas, promovendo uma autoimagem positiva e um senso de pertencimento. Essa representação é fundamental para que as crianças desenvolvam uma identidade segura e valorizada.

Além disso, a literatura juvenil oferece a oportunidade de abordar questões sociais complexas de maneira acessível. O educador e escritor Ziraldo enfatiza que “a literatura é um caminho para a formação de leitores críticos, capazes de questionar e refletir sobre suas realidades” (Ziraldo, 2010). Ao ler histórias que discutem o racismo e a diversidade, os jovens são encorajados a pensar criticamente sobre as injustiças sociais e a desenvolver empatia por experiências diferentes das suas.

A literatura também pode ser uma ferramenta poderosa para a desconstrução de estereótipos. A escritora Lúcia Sanches observa que “livros que retratam a diversidade ajudam a combater preconceitos e a promover a inclusão” (Sanches, 2015). Quando as crianças leem sobre personagens de diferentes etnias e culturas, elas aprendem a valorizar a diversidade e a rejeitar visões reducionistas.

O impacto da literatura infantil e juvenil se estende ao ambiente escolar. A educadora Nilma Lino Gomes afirma que “a escola deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e as histórias afro-brasileiras são valorizadas” (Gomes, 2010). A inclusão



de obras que tratam de temas raciais no currículo escolar não só enriquece a formação dos alunos, mas também cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem respeitados e valorizados.

A leitura de literatura voltada para o público jovem também pode estimular a criatividade e a imaginação. A escritora e pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda destaca que “a literatura infantil é um portal para mundos novos, onde a criança pode explorar e entender as complexidades da vida” (Buarque de Hollanda, 2010). Esses mundos imaginários permitem que os jovens se familiarizem com diferentes realidades, promovendo a empatia e a compreensão.

Por fim, a literatura infantil e juvenil é uma forma de preservar e transmitir a cultura afro-brasileira. O escritor e historiador Muniz Sodré afirma que “contar histórias é um ato de resistência cultural, essencial para a memória e a identidade” (Sodré, 2008). Através de narrativas que celebram a cultura afro-brasileira, as crianças aprendem sobre suas raízes e tradições, fortalecendo sua identidade e promovendo um sentido de pertencimento.

A literatura infantil e juvenil, portanto, é uma ferramenta vital na formação da consciência racial e na valorização da cultura afro-brasileira. Ao promover a diversidade e a inclusão, essas obras contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde as crianças aprendem desde cedo a respeitar e valorizar as diferenças. Dessa forma, a literatura se torna um poderoso agente de transformação social, moldando as futuras gerações e criando um ambiente de empatia e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura emerge como uma ferramenta essencial na luta contra o racismo e na valorização da cultura afro-brasileira. Ao longo deste artigo, foi possível perceber que as obras literárias não apenas documentam e denunciam as injustiças sociais, mas também criam espaços de resistência e reflexão. Desde a literatura infantil e juvenil até as vozes consagradas da literatura afro-brasileira, cada narrativa contribui para a construção de uma identidade coletiva e para a formação de uma consciência crítica.

A representação de personagens afro-brasileiros e a inclusão de histórias que abordam a diversidade racial são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo. A literatura possibilita que crianças e jovens se vejam refletidos nas narrativas, promovendo autoestima e identidade, além de estimular a empatia e a compreensão das complexidades sociais. Em um mundo em que o racismo e a discriminação ainda persistem, a literatura se apresenta como uma forma poderosa de resistência cultural e de promoção da justiça social.

Além disso, a interseção entre literatura e ativismo evidencia como as palavras podem mobilizar ações e provocar mudanças significativas na sociedade. Autores afro-brasileiros utilizam suas obras não apenas para contar histórias, mas para inspirar novas gerações a lutar por igualdade e respeito. Ao promover a diversidade nas salas de aula e nos espaços de leitura, estamos criando oportunidades para que a próxima geração se torne mais consciente, crítica e engajada.

Por fim, a literatura é um legado que transcende o tempo e o espaço, conectando passado e presente e permitindo que histórias de resistência e luta sejam perpetuadas. Ao incentivar a leitura de obras afro-brasileiras, contribuimos para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos possam ser ouvidos e respeitados. Assim, a literatura se revela não apenas como uma forma de arte, mas como um importante agente de transformação social, capaz de moldar a consciência e inspirar mudanças em prol da equidade racial.

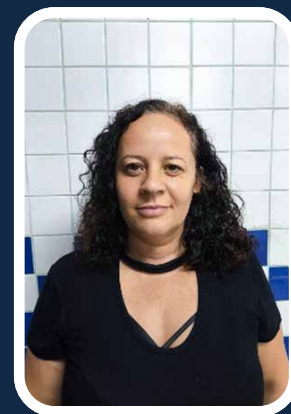
REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. A literatura como um espaço de resistência. 1984.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. A invenção da tradição: literatura e identidade. 2010.
- EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1970.
- GONZALEZ, Lélia. A resistência cultural da população negra. 1988.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade: reflexões sobre a formação de professores. 2010.
- MACHADO, Ana Maria. A importância da diversidade na literatura infantil. 2017.
- MOREIRA, Robson. A literatura afro-brasileira e a resistência cultural. 2019.
- PRADO, Adélia. A literatura e a transformação social. 1990.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? 2017.
- SANCHEZ, Lúcia. Diversidade na literatura: um olhar crítico. 2015.
- SODRÉ, Muniz. Contar histórias: um ato de resistência cultural. 2008.
- TRINDADE, Solano. A poesia como arma de luta. 1973.
- VALÉK, Aline. Literatura negra e suas vozes na era digital. 2020.
- ZIRALDO. O papel da literatura na formação de leitores críticos 2010.



INCLUSÃO E DIVERSIDADE

CARLA SILVA LUZIO - Professora na rede pública de São Paulo.



RESUMO

A inclusão e a diversidade são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e igualitária. Falar sobre esses temas é reconhecer que cada pessoa carrega histórias, identidades e experiências únicas, que devem ser valorizadas e respeitadas. A inclusão busca garantir oportunidades iguais para todos, rompendo barreiras físicas, sociais e culturais que ainda limitam a participação de muitos grupos. Já a diversidade celebra as diferenças — sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de gênero, orientação sexual ou condições físicas — entendendo que a pluralidade é fonte de aprendizado e crescimento coletivo. Em ambientes educativos, profissionais e comunitários, promover inclusão é promover empatia, diálogo e respeito mútuo. Mais do que um conceito, é uma prática diária de convivência e de reconhecimento do outro. Quando a sociedade aprende a enxergar a diferença como riqueza, e não como obstáculo, cria-se um espaço verdadeiramente humano, onde todos têm voz, lugar e dignidade.

Palavras-chave: inclusão; diversidade; respeito.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo em que as palavras inclusão e diversidade deixaram de ser apenas conceitos teóricos para se tornarem necessidades urgentes. A sociedade contemporânea, marcada por transformações tecnológicas, culturais e sociais intensas, tem sido constantemente desafiada a repensar suas estruturas e valores. Falar sobre inclusão e diversidade é falar sobre humanidade, sobre o direito de cada pessoa existir com dignidade, respeito e oportunidades. É reconhecer que as diferenças não são barreiras, mas expressões da riqueza que compõe o ser humano em toda a sua pluralidade.

Ao longo da história, muitas pessoas e grupos foram invisibilizados, excluídos ou marginalizados por não se encaixarem em padrões considerados “normais” ou “aceitáveis”. Essa exclusão pode ocorrer de diversas formas — pela cor da pele, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, origem social ou cultural. A luta pela inclusão e pela valorização da diversidade é, portanto, uma luta por reconhecimento e justiça. Ela busca não apenas abrir espaços, mas transformá-los em ambientes onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Inclusão não é apenas permitir que alguém esteja presente, mas garantir que essa presença tenha valor, significado e participação real.

O conceito de diversidade ultrapassa a simples ideia de diferença. Ele abrange o conjunto de características que tornam cada indivíduo único, e, ao mesmo tempo, parte de um todo coletivo. A diversidade é um reflexo da própria natureza humana — somos seres diversos por essência. Nenhuma sociedade evolui na homogeneidade. O progresso social, cultural e científico é resultado do encontro de perspectivas distintas, do diálogo entre saberes, vivências e modos de ser. Assim, quando falamos em diversidade, falamos também de convivência, respeito e aprendizado mútuo.

A inclusão, por sua vez, é o movimento que busca concretizar a valorização da diversidade. Não basta reconhecer que as pessoas são diferentes; é necessário garantir que todas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Incluir significa remover barreiras — sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou simbólicas — que impedem a participação plena de indivíduos e grupos na sociedade. A inclusão, portanto, é uma prática social que exige empatia, sensibilidade e compromisso ético. Ela não se limita a políticas públicas ou leis; começa nas pequenas ações do cotidiano, no modo como tratamos e acolhemos o outro.

Nas escolas, por exemplo, o tema da inclusão ganha importância central. O ambiente educacional é um dos principais espaços de formação cidadã e deve refletir os valores de respeito e equidade. A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender, mas cada um aprende de maneira diferente. Cabe à escola adaptar-se às necessidades de seus alunos, e não o contrário. Isso exige uma mudança de mentalidade, pois a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também humana e social. Quando a escola é inclusiva, ela ensina muito mais do que conteúdos: ensina empatia, solidariedade e respeito às diferenças.



No ambiente de trabalho, a diversidade também tem se mostrado um valor essencial. Empresas e instituições que valorizam a pluralidade de seus colaboradores não apenas promovem justiça social, mas também fortalecem a criatividade e a inovação. Diferentes perspectivas geram soluções mais amplas e humanizadas. A presença de pessoas com trajetórias variadas enriquece as relações profissionais e contribui para uma cultura organizacional mais ética e colaborativa. Incluir, nesse contexto, é reconhecer o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas limitações ou particularidades.

Outro aspecto importante é compreender que a inclusão e a diversidade estão diretamente relacionadas aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No entanto, ainda hoje, essa igualdade está longe de ser plenamente alcançada. A discriminação, o preconceito e a intolerância continuam a excluir milhões de pessoas do acesso à educação, ao trabalho, à cultura e à participação social. Promover a inclusão é, portanto, reafirmar o valor da vida e da dignidade humana em todas as suas formas. A diversidade também se manifesta na cultura, nas linguagens e nas expressões simbólicas de cada povo. Ela é o que dá cor, som e forma à experiência humana. Valorizar a diversidade cultural é proteger a memória coletiva, os saberes tradicionais e as identidades locais. Em um mundo globalizado, onde as fronteiras se tornam cada vez mais fluidas, respeitar a diversidade é uma forma de resistir à homogeneização cultural. É reconhecer que cada cultura tem algo a contribuir, que cada modo de viver e pensar amplia nossa compreensão sobre o que é ser humano.

Entretanto, falar de inclusão e diversidade também é reconhecer que o caminho para uma sociedade verdadeiramente igualitária ainda é longo e desafiador. Há resistências, preconceitos e estigmas que precisam ser enfrentados com educação, diálogo e políticas públicas eficazes. A inclusão não se constrói por decreto, mas por meio da mudança de mentalidades. É um processo coletivo, que envolve governos, instituições, famílias e indivíduos. Requer paciência, escuta e vontade de transformar. E essa transformação começa no olhar: enxergar o outro como igual, mesmo sendo diferente.

As tecnologias digitais têm desempenhado papel ambíguo nesse cenário. Por um lado, abriram espaços para que vozes antes silenciadas pudessem se manifestar, fortalecendo movimentos sociais e debates sobre diversidade. Por outro, também ampliaram o alcance de discursos de ódio e intolerância. Isso mostra que a inclusão digital e a educação midiática são partes fundamentais dessa discussão. Saber usar as redes e os espaços virtuais de maneira ética e empática é um dos novos desafios da convivência contemporânea. A diversidade precisa ser vivida também nas telas, com respeito e responsabilidade.

A verdadeira inclusão acontece quando deixamos de ver as diferenças como problemas e passamos a enxergá-las como potências. Cada pessoa tem algo a oferecer e a ensinar, e é na convivência entre diferentes que aprendemos a ser mais humanos. A diversidade é o que nos faz crescer — individual e coletivamente. Sociedades inclusivas são aquelas que acolhem, aprendem e evoluem com suas diferenças. Nelas, a empatia substitui o julgamento, a solidariedade vence o preconceito e o diálogo constrói pontes onde antes havia muros.

Dessa forma, refletir sobre inclusão e diversidade é também refletir sobre o futuro. Que tipo de sociedade queremos construir? Uma sociedade que exclui ou uma que acolhe? Uma que julga ou uma que escuta? As respostas a essas perguntas definem o rumo de nossa humanidade. A inclusão e a diversidade não são apenas políticas sociais, mas valores éticos e existenciais. Elas dizem respeito ao modo como escolhemos viver e nos relacionar com o outro. Uma sociedade justa nasce do reconhecimento da igualdade, mas se fortalece no respeito às diferenças.

Em síntese, o tema da inclusão e da diversidade nos convida a uma profunda reflexão sobre a convivência humana. É um chamado para a empatia, o diálogo e a solidariedade. É compreender que todos temos o direito de sermos quem somos, sem medo e sem exclusão. Construir um mundo inclusivo é uma tarefa de todos, e começa com atitudes simples: escutar, respeitar, acolher e aprender com o outro. Porque, no fim, a diversidade não é o que nos separa — é o que nos completa.

DESENVOLVIMENTO

Falar sobre inclusão e diversidade é falar sobre o valor da vida humana em toda a sua complexidade. Vivemos em uma sociedade plural, composta por pessoas com diferentes histórias, origens, identidades e formas de existir. No entanto, a convivência com essa pluralidade ainda é um desafio. Apesar dos avanços sociais e legais conquistados nas últimas décadas, o preconceito e a exclusão continuam presentes em diversos espaços — da escola ao mercado de trabalho, das mídias às relações cotidianas. A inclusão e a valorização da diversidade são, portanto, metas que exigem compromisso coletivo, empatia e sensibilidade.

A diversidade está presente em tudo: nas cores da pele, nas línguas, nas culturas, nos modos de pensar, de amar e de viver. Ela é parte da natureza humana. Ainda assim, o ser humano, por medo do diferente, muitas vezes tende a criar barreiras e hierarquias entre as diferenças. A história mostra que a exclusão é, em muitos casos, uma forma de poder. Ao excluir o outro, a sociedade tenta preservar privilégios e controlar comportamentos. É por isso que a inclusão é um ato político e ético: ela questiona estruturas e propõe novas formas de convivência baseadas na igualdade e no respeito.

No contexto educacional, a inclusão tem um papel essencial. A escola é o primeiro espaço social fora da família, e nela se constroem valores, identidades e relações. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece e acolhe as diferenças, adaptando-se às necessidades de seus alunos e oferecendo condições para que todos aprendam e se desenvolvam. Isso implica repensar práticas pedagógicas, currículos e posturas. A inclusão escolar não é apenas integrar alunos com deficiência ou necessidades específicas, mas garantir que cada estudante, com suas particularidades, sinta-se parte do processo educativo. Ensinar a diversidade é, antes de tudo, ensinar a convivência.

A educação inclusiva rompe com a ideia de que todos devem aprender da mesma maneira. Cada pessoa possui seu ritmo, suas potencialidades e suas formas próprias de compreender o mundo. O papel do educador, portanto, vai além da transmissão de conhecimento: ele é mediador, facilitador e, sobretudo, um agente de transformação. Um professor sensível à diversidade é aquele que enxerga o aluno não como um problema a ser resolvido, mas como uma possibilidade a ser descoberta. É aquele que valoriza a pluralidade como fonte de aprendizado coletivo. A sala de aula, quando inclusiva, torna-se um espaço de trocas, de respeito e de crescimento mútuo.

No ambiente profissional, a inclusão também é um desafio constante. Empresas e instituições têm se mobilizado para construir ambientes de trabalho mais diversos e acolhedores, mas ainda há muito a ser feito. A inclusão no mercado de trabalho não pode ser vista apenas como cumprimento de cotas ou obrigações legais, mas como reconhecimento do valor humano e da contribuição que cada pessoa pode oferecer. Um ambiente diverso é mais criativo, mais inovador e mais representativo da sociedade. Quando diferentes perspectivas se encontram, surgem novas ideias, novas soluções e novas formas de pensar. A diversidade é, portanto, uma riqueza, não um obstáculo.



A diversidade também é um conceito amplo que abrange diferentes dimensões: étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa e de capacidade física e intelectual. Cada uma dessas dimensões traz consigo histórias de luta, resistência e afirmação. No Brasil, por exemplo, o movimento negro tem papel fundamental na luta por igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira. O feminismo tem enfrentado séculos de desigualdade e busca por reconhecimento da mulher em todos os espaços. O movimento LGBTQIAPN+ reivindica o direito de existir com dignidade e amor. E as pessoas com deficiência lutam pela acessibilidade e autonomia. Todos esses movimentos fazem parte da construção de uma sociedade mais plural e justa.

O papel da mídia e das redes sociais na construção da percepção sobre inclusão e diversidade também é relevante. A forma como pessoas e grupos são representados influencia diretamente o modo como a sociedade os enxerga. Quando a mídia promove estereótipos ou silencia determinadas vozes, reforça preconceitos e desigualdades. Em contrapartida, quando valoriza a representatividade, contribui para a formação de uma cultura mais empática e respeitosa. Ver-se representado nas telas, nas campanhas e nas narrativas é um ato de pertencimento e de afirmação da própria identidade. A representatividade importa porque o que não é visto tende a ser esquecido.

A arte também tem sido um poderoso instrumento de inclusão e conscientização. Através da música, do cinema, da literatura e das artes visuais, muitos artistas têm abordado temas relacionados à diversidade, dando visibilidade a histórias e vivências muitas vezes marginalizadas. A arte emociona, questiona e sensibiliza. Ela é capaz de tocar lugares onde o discurso racional não chega, despertando consciência e empatia. Quando uma canção fala de igualdade, quando um filme mostra a vida de pessoas com deficiência, ou quando uma peça de teatro discute o racismo, estamos diante de uma forma de resistência e de transformação social. A arte, nesse sentido, é também um espaço de inclusão.

No campo político, a inclusão e a diversidade devem ser tratadas como políticas públicas permanentes. Leis e programas voltados à igualdade de oportunidades, à acessibilidade e à proteção de minorias são fundamentais para garantir que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representam marcos importantes nessa caminhada. No entanto, a aplicação dessas leis ainda enfrenta desafios, especialmente por falta de investimento e conscientização social. A legislação, por si só, não é suficiente; é preciso que a sociedade compreenda e abrace o espírito da inclusão como um valor ético e cultural.

Outro aspecto essencial é o papel da empatia na construção de uma cultura inclusiva. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender suas emoções e dificuldades. Sem empatia, a inclusão torna-se apenas um discurso vazio. É preciso sentir o impacto da exclusão para desejar, de fato, mudar a realidade. Uma sociedade empática é aquela que escuta, acolhe e age. E a educação emocional é a base para que isso aconteça. Desde cedo, crianças devem aprender que o respeito não é apenas uma regra, mas um valor que sustenta a convivência humana. A empatia transforma o olhar: em vez de julgar o outro por suas diferenças, aprendemos a reconhecê-las como parte da nossa própria humanidade.

A inclusão também traz benefícios coletivos. Em ambientes inclusivos, a convivência com o diferente amplia horizontes, estimula a criatividade e promove a inovação. Pessoas com experiências distintas trazem novas formas de pensar e de solucionar problemas. Diversidade é sinônimo de movimento — ela quebra padrões e abre caminhos. Uma sociedade que acolhe sua diversidade é mais dinâmica, mais justa e mais preparada para enfrentar desafios globais. Em um mundo interconectado, onde culturas e identidades se cruzam constantemente, saber conviver com o outro é uma competência essencial. Contudo, é importante reconhecer que a inclusão não é um processo rápido nem simples. Ela exige desconstrução de preconceitos, revisão de privilégios e mudanças profundas nas mentalidades. Excluir é fácil; incluir requer esforço, paciência e vontade de transformar. Envolve questionar hábitos, linguagens e estruturas que, muitas vezes, perpetuam desigualdades de forma invisível. A verdadeira inclusão não se limita a aceitar o outro, mas a criar condições para que ele possa ser plenamente quem é. É um compromisso diário com a justiça e com a dignidade humana.

O papel das novas gerações é fundamental nesse processo. Jovens têm se mostrado cada vez mais engajados nas pautas da diversidade e da inclusão, seja nas redes sociais, nas universidades ou nos movimentos sociais. Eles representam uma força transformadora, que não aceita mais o silêncio diante da discriminação. Essa postura é sinal de uma mudança cultural significativa. A juventude, ao lutar por um mundo mais diversos, ensina que ser diferente não é um problema, mas uma potência. A inclusão é um movimento vivo, que se renova com cada nova voz que se levanta contra o preconceito.

A espiritualidade e os valores éticos também podem ser aliados da inclusão. Muitas tradições religiosas pregam o amor, a compaixão e o respeito ao próximo, mas, em algumas situações, esses princípios foram distorcidos para justificar exclusões. Resgatar o verdadeiro sentido da espiritualidade — aquele que valoriza a dignidade e a fraternidade — é essencial para construir uma sociedade mais humana. Quando compreendemos que todos pertencemos à mesma condição humana, as diferenças deixam de nos afastar e passam a nos enriquecer.

Em síntese, a inclusão e a diversidade são mais do que ideais sociais: são caminhos para o fortalecimento da humanidade. Elas nos convidam a construir pontes em vez de muros, a enxergar o outro como parceiro de jornada e não como adversário. Incluir é reconhecer que ninguém é completo sozinho. É entender que a beleza da vida está justamente na multiplicidade de rostos, vozes e histórias que compõem o mundo. A diversidade não é um desafio a ser superado — é um presente a ser celebrado.

Promover inclusão é, acima de tudo, um ato de amor. Amor no sentido mais amplo: o de reconhecer no outro um espelho de si mesmo. Quando a sociedade compreende isso, dá um passo verdadeiro rumo à paz e à igualdade. A inclusão e a diversidade não são utopias distantes, mas possibilidades reais que se constroem todos os dias, nas pequenas atitudes de respeito, empatia e solidariedade. E é através dessas atitudes que o mundo pode, pouco a pouco, se tornar mais humano, mais justo e mais bonito.

Um dos maiores desafios da inclusão é o combate ao preconceito. O preconceito nasce do desconhecimento, do medo do diferente e da resistência às mudanças. Ele se manifesta em atitudes sutis, em olhares, em piadas, em estigmas. É por isso que a educação tem um papel essencial: é através do conhecimento e da convivência que o preconceito pode ser desconstruído. Quando as pessoas aprendem a conhecer o outro em sua individualidade, o “diferente” deixa de ser uma ameaça e passa a ser uma oportunidade de aprendizado. Educar para a diversidade é educar para a empatia.

A escola, nesse contexto, é o primeiro espaço de encontro com o outro. É ali que a criança começa a perceber que o mundo é plural e que cada pessoa tem seu próprio jeito de ser e de aprender. A inclusão escolar deve ir além da simples integração física de alunos com deficiência ou de grupos minoritários. Ela deve envolver adaptações pedagógicas, formação docente e, sobretudo, uma mudança de mentalidade. É preciso abandonar a ideia de que existe um padrão único de aprendizagem ou



comportamento. Cada aluno tem um tempo, um ritmo e uma maneira própria de expressar seu conhecimento. Uma escola inclusiva é aquela que acolhe, escuta e respeita essas diferenças.

A formação dos professores é um ponto-chave nesse processo. Muitos educadores ainda se sentem inseguros diante da diversidade em sala de aula, especialmente quando lidam com alunos com deficiência ou necessidades específicas. É fundamental oferecer capacitação e suporte para que os profissionais da educação possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, baseadas em empatia e criatividade. Ensinar para a diversidade exige sensibilidade, flexibilidade e disposição para aprender junto com os alunos. Um professor preparado para incluir é, antes de tudo, um educador comprometido com o valor da vida.

A tecnologia também tem desempenhado um papel importante na promoção da inclusão. Recursos digitais, softwares educativos, audiolivros, legendas automáticas e leitores de tela têm possibilitado o acesso de pessoas com deficiência à educação e à cultura de maneira mais ampla. A chamada “tecnologia assistiva” é uma aliada poderosa na construção de uma sociedade mais acessível. Contudo, é necessário garantir que esses recursos cheguem a todos, especialmente às comunidades mais vulneráveis, onde a exclusão digital ainda é uma realidade. A inclusão digital é, hoje, uma das novas fronteiras da igualdade social.

No campo do trabalho, o desafio não é apenas contratar pessoas diversas, mas garantir que elas sejam respeitadas e valorizadas dentro das organizações. A diversidade precisa ser vista como uma vantagem competitiva, não como uma obrigação legal. Ambientes de trabalho inclusivos são mais ricos em ideias, mais inovadores e mais capazes de compreender as necessidades de diferentes públicos. Mas para que isso aconteça, é preciso promover uma cultura organizacional baseada no respeito, na escuta e na colaboração. A inclusão não deve ser apenas uma meta de recursos humanos, e sim um valor que guia as relações dentro e fora da empresa.

Outro aspecto relevante é o papel das famílias no processo de inclusão. É em casa que se formam as primeiras percepções sobre o outro. Pais e responsáveis têm a responsabilidade de educar seus filhos para o respeito, para a empatia e para a convivência com as diferenças. Crianças que crescem em ambientes acolhedores, onde as diferenças são vistas com naturalidade, tornam-se adultos mais conscientes e tolerantes. A inclusão começa nas pequenas atitudes: na maneira como se fala sobre o outro, como se reage diante de uma diferença, como se lida com o desconhecido. Cada gesto conta.

A sociedade também precisa aprender a enxergar a deficiência não como limitação, mas como uma das muitas formas de existir. Pessoas com deficiência têm talentos, desejos e capacidades como qualquer outra pessoa. O que as limita não é a deficiência em si, mas as barreiras que a sociedade impõe. Barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais ainda estão por toda parte. É papel de todos — governo, instituições e cidadãos — trabalhar para derrubá-las. Uma rampa de acesso, uma legenda em um vídeo, um intérprete de Libras em um evento, uma atitude respeitosa: tudo isso é inclusão em ação.

Além das questões ligadas à deficiência, é fundamental abordar a inclusão étnico-racial. O racismo estrutural ainda é uma das maiores formas de exclusão social no Brasil e no mundo. Ele se manifesta em desigualdades de acesso à educação, à saúde, à segurança e ao mercado de trabalho. A luta pela igualdade racial exige mais do que campanhas: requer políticas públicas, representatividade e uma revisão crítica da história. Valorizar a cultura afro-brasileira e indígena é reconhecer as raízes do nosso país e combater o apagamento histórico que por tanto tempo marginalizou essas identidades. A diversidade racial é parte essencial da nossa identidade nacional.

Outro campo que merece atenção é o da diversidade de gênero e sexualidade. A sociedade está em constante transformação, e é fundamental compreender e respeitar as múltiplas formas de expressão da identidade humana. Pessoas LGBTQIAPN+ ainda enfrentam preconceito, discriminação e violência em diversos espaços. A inclusão, nesse contexto, significa garantir o direito de existir, amar e viver sem medo. Políticas de acolhimento, espaços seguros e representatividade são passos essenciais para que essas pessoas possam se sentir pertencentes. Incluir é reconhecer o direito à diferença sem hierarquizá-la.

A diversidade religiosa também é uma dimensão importante da inclusão. O respeito à liberdade de crença é um princípio constitucional, mas nem sempre vivido na prática. A intolerância religiosa ainda atinge grupos minoritários, especialmente religiões de matriz africana. É preciso promover o diálogo inter-religioso, baseado no reconhecimento mútuo e na convivência pacífica. A fé, em suas múltiplas expressões, pode ser um caminho de união, e não de separação. Quando diferentes crenças aprendem a coexistir, a sociedade se torna mais harmoniosa e solidária.

A cultura é outro campo onde a diversidade se manifesta com força. Cada povo, cada comunidade e cada indivíduo carrega consigo uma herança simbólica única. A música, a dança, a literatura, o artesanato e as tradições orais são expressões vivas da identidade de um grupo. Valorizar a diversidade cultural é reconhecer que não existe uma única forma de ser, de viver ou de criar. É abrir espaço para vozes que historicamente foram silenciadas, para narrativas que desafiam o padrão dominante. A cultura, quando plural, torna-se ponte entre mundos diferentes, despertando a curiosidade, o respeito e o desejo de aprender com o outro.

Os movimentos sociais têm desempenhado papel essencial na ampliação das discussões sobre inclusão e diversidade. Eles são a voz das minorias, a força que pressiona o poder público e sensibiliza a sociedade. Graças a esses movimentos, leis foram criadas, espaços foram conquistados e consciências foram despertadas. No entanto, o ativismo não deve ser visto como uma luta isolada. A responsabilidade pela inclusão é de todos. Cada pessoa pode ser um agente de transformação, seja na escola, no trabalho, na vizinhança ou nas redes sociais. A inclusão começa onde há disposição para ouvir e aprender.

O papel das universidades também merece destaque. As instituições de ensino superior têm a missão de formar profissionais conscientes, éticos e comprometidos com a diversidade. Programas de cotas, bolsas e ações afirmativas são instrumentos importantes para reduzir desigualdades históricas. Além disso, é fundamental que as universidades promovam debates, pesquisas e projetos que abordem as diferentes dimensões da inclusão. Produzir conhecimento sobre diversidade é também uma forma de fortalecer a democracia e a cidadania.

As artes e as mídias continuam sendo ferramentas poderosas de sensibilização e mudança. Filmes, séries, músicas e campanhas publicitárias que representam de forma positiva pessoas com deficiência, negros, mulheres e LGBTQIAPN+ contribuem para desconstruir estereótipos e ampliar a empatia social. A representação importa porque o que é mostrado influencia o que é percebido como “normal”. Quando vemos a diversidade retratada com respeito e naturalidade, aprendemos a enxergá-la com ele olhar na vida real. A arte e a comunicação têm o poder de transformar percepções, tocar corações e abrir mentes.

Outro aspecto essencial é o papel da empatia como base das relações humanas. Sem empatia, a inclusão é apenas uma formalidade. Incluir exige sentir, compreender e agir. A empatia é o que nos permite reconhecer a dor do outro como legítima e desejar que ele também seja feliz. Ela transforma o olhar: em vez de enxergar limitações, passamos a ver possibilidades.



Quando aprendemos a olhar o outro com respeito e compaixão, criamos espaços onde todos podem florescer. A empatia, mais do que uma virtude, é uma ferramenta de convivência e transformação social.

Por fim, é preciso compreender que a inclusão e a diversidade são processos contínuos. Elas não se conquistam de uma vez por todas. Exigem diálogo, aprendizado constante e disposição para mudar. A sociedade está em permanente movimento, e os conceitos também evoluem. O que antes era considerado normal pode ser questionado hoje, e o que hoje é visto como avanço pode precisar ser revisado amanhã. Essa é a beleza da convivência humana: estamos sempre aprendendo a incluir melhor, a compreender mais e a acolher com mais amor.

Incluir é um ato de coragem. É desafiar padrões, enfrentar resistências e escolher o caminho da empatia. A diversidade é o espelho da nossa humanidade, e a inclusão é o reflexo da nossa maturidade social. Quando compreendemos isso, damos um passo decisivo rumo a um futuro mais justo, mais plural e mais humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta reflexão sobre inclusão e diversidade é compreender que estamos diante de um tema que ultrapassa os limites das teorias e das políticas públicas. Trata-se, antes de tudo, de uma questão humana, que toca a essência da convivência, do respeito e da empatia. Falar de inclusão é falar de pessoas, de histórias e de vidas que, durante muito tempo, foram silenciadas ou invisibilizadas. É reconhecer que a sociedade, embora tenha avançado, ainda precisa aprender a valorizar plenamente as diferenças que a compõem. A inclusão e a diversidade não são apenas direitos — são necessidades fundamentais para a construção de um mundo mais justo e equilibrado.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que a diversidade é uma das maiores riquezas da humanidade. Cada indivíduo carrega consigo uma maneira única de ser, sentir, pensar e existir. E é nessa multiplicidade que reside a força da coletividade. Quando diferentes vozes, culturas e identidades convivem em harmonia, o resultado é uma sociedade mais criativa, mais sensível e mais capaz de compreender a complexidade do ser humano. A diversidade amplia horizontes, quebra barreiras e ensina que o verdadeiro valor não está na igualdade absoluta, mas na capacidade de conviver com as diferenças.

A inclusão, por sua vez, é o caminho que torna essa diversidade real e acessível. Incluir significa garantir que todas as pessoas — independentemente de suas características, condições ou origens — tenham oportunidades iguais de participar, aprender e contribuir. É transformar o discurso da igualdade em prática concreta. Uma sociedade inclusiva é aquela que não apenas abre espaço, mas que se transforma para acolher quem chega. É aquela que enxerga o potencial de cada ser humano e entende que todos têm algo a oferecer. A inclusão não é caridade, é justiça.

Os espaços de educação são, sem dúvida, o berço dessa transformação. É na escola que se plantam as sementes do respeito, da empatia e da convivência com o outro. Quando a educação é inclusiva, ela ensina mais do que conteúdos: ensina a olhar, a ouvir e a compreender. Ensina que a diferença não é uma ameaça, mas uma oportunidade de crescimento. A inclusão escolar forma cidadãos conscientes, preparados para viver em uma sociedade plural e comprometidos com o bem coletivo. Cada aluno que aprende a respeitar o outro carrega consigo o poder de mudar o mundo.

Da mesma forma, o ambiente de trabalho e as instituições sociais precisam assumir o compromisso de promover a diversidade de forma efetiva. Isso envolve políticas de inclusão, mas também atitudes cotidianas: o respeito à fala, à aparência, à crença e à identidade de cada pessoa. Ambientes diversos não são apenas mais justos, são também mais produtivos e inovadores. Quando as pessoas se sentem acolhidas, elas se expressam com liberdade e contribuem com o melhor de si. A diversidade, nesse contexto, não é um desafio administrativo, mas uma estratégia de fortalecimento humano e organizacional.

Outro ponto importante é compreender que a inclusão não é um processo que acontece de cima para baixo, mas um movimento que nasce da convivência. Ela exige escuta, diálogo e humildade. Incluir é reconhecer que não sabemos tudo, e que podemos aprender muito com o outro — especialmente com aqueles que pensam ou vivem de forma diferente. A convivência com a diversidade nos desafia a sair da zona de conforto, a questionar nossos preconceitos e a reconstruir nossos valores. É nesse processo de aprendizado mútuo que crescemos como indivíduos e como sociedade.

A arte, a cultura e a comunicação desempenham um papel essencial nesse processo. Elas têm o poder de sensibilizar, de abrir corações e de transformar olhares. Quando a arte representa a diversidade humana em sua plenitude — nas cores, nas vozes, nos corpos e nas histórias — ela convida à empatia e ao reconhecimento. Através da música, do cinema, da literatura e das expressões populares, o ser humano reencontra sua humanidade. A arte é uma ponte entre mundos diferentes, e talvez seja uma das formas mais belas de inclusão: ela não julga, apenas acolhe.

É importante lembrar também que a inclusão não é apenas responsabilidade de governos ou instituições, mas de cada um de nós. Cada pessoa pode ser um agente de mudança — nas pequenas atitudes, nas palavras que escolhe, na forma como olha o outro. A inclusão começa quando decidimos não nos calar diante do preconceito, quando optamos por escutar em vez de julgar, quando nos dispomos a aprender em vez de afastar. O mundo só se tornará mais inclusivo quando cada um assumir a responsabilidade de torná-lo melhor no seu próprio espaço de atuação.

Entretanto, não se pode ignorar que o caminho da inclusão é longo e desafiador. As desigualdades ainda são profundas, e os preconceitos continuam a ferir silenciosamente milhões de pessoas. Por isso, é preciso insistir. É preciso educar, conscientizar e agir todos os dias. O avanço da inclusão depende de continuidade e compromisso. É uma construção coletiva, feita de pequenas vitórias que, somadas, geram grandes transformações. A cada barreira derrubada, a cada vida respeitada, a cada gesto de empatia, o mundo se torna um pouco mais humano.

Além de um direito, a inclusão é uma filosofia de vida. Ela nos convida a olhar para o outro com respeito e sensibilidade, a perceber que o diferente não ameaça nossa identidade, mas a complementa. Quando incluimos, aprendemos a enxergar a beleza que existe na pluralidade. Descobrimos que o verdadeiro sentido da convivência não é tolerar, mas valorizar. A inclusão é o exercício da amorosidade, a prática do olhar generoso, a expressão mais pura da solidariedade.

A diversidade é o retrato mais fiel da humanidade. Somos uma mistura de culturas, cores, línguas e histórias. Negar essa pluralidade é negar a nós mesmos. Celebrá-la, por outro lado, é afirmar nossa existência em toda a sua amplitude. Uma sociedade que reconhece e valoriza suas diferenças é uma sociedade mais democrática, mais criativa e mais feliz. A diversidade nos ensina a olhar o mundo de múltiplas perspectivas e a compreender que há infinitas maneiras de ser e de viver.

Ao concluir este trabalho, fica evidente que a inclusão e a diversidade não são metas distantes, mas caminhos possíveis e necessários. Elas exigem compromisso, empatia e perseverança, mas os resultados compensam. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade mais humana, porque nela cada pessoa é vista como parte essencial do todo. E quando todos têm voz, todos



ganham: o indivíduo, a comunidade e o planeta. A inclusão não é apenas um direito — é um gesto de amor à vida em todas as suas formas.

Em síntese, o que este estudo revela é que o futuro depende da nossa capacidade de conviver com as diferenças. Ser inclusivo é reconhecer que ninguém é igual a ninguém, e justamente por isso cada pessoa é insubstituível. A diversidade é o que nos completa, o que nos torna inteiros como humanidade. Que possamos, então, continuar construindo pontes, derrubando muros e ampliando horizontes. Que cada um de nós seja instrumento de acolhimento e respeito, porque a verdadeira transformação começa dentro de nós.

Assim, conclui-se que inclusão e diversidade não são apenas temas sociais — são formas de amor, de justiça e de humanidade. Quando o ser humano aprende a enxergar o outro como parte de si, o mundo se torna um espaço mais generoso, mais colorido e mais vivo. Que a inclusão não seja um objetivo distante, mas uma prática cotidiana, e que a diversidade continue sendo o que sempre foi: a expressão mais bela da vida em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

ARAUJO, Célia Regina Vitalino de; SCHILLING, Flávia. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. São Paulo: Summus, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CANAU, Vera Maria. *Educação intercultural: entre o relativismo e o universalismo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

UNESCO. *Educação para a inclusão: o caminho para o futuro*. Brasília: UNESCO, 2017.



REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



CLAUDIA CRISTINA DA CRUZ ZANARDI - Graduação em História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2011); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Pero Neto.

RESUMO

Este trabalho, de caráter de revisão bibliográfica, aborda a aplicação da abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil, destacando o protagonismo da criança, a importância de ambientes planejados como “terceiro educador” e a valorização da curiosidade, da criatividade e da expressão em múltiplas linguagens. São discutidas práticas pedagógicas baseadas em projetos e investigações que promovem a construção coletiva do conhecimento, fortalecem vínculos afetivos e sociais, e integram a participação da família e da comunidade no processo educativo. A revisão busca analisar como essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando a relação entre aprendizagem, socialização e desenvolvimento socioemocional. Além disso, o estudo identifica os papéis do professor, da família e do ambiente escolar na implementação de práticas que respeitem a singularidade de cada criança e promovam experiências significativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Reggio Emilia; Educação Infantil; Protagonismo Infantil

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Nesse contexto, a abordagem Reggio Emilia tem se destacado internacionalmente por valorizar o protagonismo infantil, o aprendizado baseado em projetos e investigações, e a importância de ambientes planejados como “terceiro educador”.

Essa perspectiva pedagógica reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de explorar, experimentar e construir conhecimento de forma colaborativa e significativa, por meio da interação com professores, pares e familiares. Além disso, a abordagem enfatiza múltiplas linguagens de expressão, a documentação do aprendizado e a participação da comunidade, fortalecendo vínculos afetivos e sociais.

Apesar dos avanços e das contribuições reconhecidas da abordagem Reggio Emilia, sua implementação enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente especializada, a adaptação de espaços físicos que estimulem a exploração e a criatividade, e a articulação entre escola e família para garantir a continuidade das experiências educativas.

Além disso, professores e gestores precisam conciliar a filosofia Reggio Emilia com as demandas curriculares oficiais e as condições estruturais da educação infantil em diferentes contextos, o que exige planejamento, reflexão crítica e compromisso com a qualidade do ensino.

A relevância deste estudo se justifica pela importância de compreender e sistematizar as práticas pedagógicas inspiradas na abordagem Reggio Emilia, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Ao analisar o papel do protagonismo infantil, dos ambientes educativos e da participação familiar, esta revisão bibliográfica busca fornecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar educadores, gestores e formuladores de políticas públicas na promoção de experiências de aprendizagem mais humanas, inclusivas e significativas na Educação Infantil.

Diante desse contexto, os objetivos do trabalho são:

analisar a aplicação da abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças; e como objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas que promovam o protagonismo infantil e o aprendizado por investigação; examinar o papel do professor, da família e do ambiente escolar na implementação da abordagem; avaliar impactos da abordagem Reggio Emilia no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças; sistematizar evidências da literatura sobre a eficácia dessa abordagem no contexto da Educação Infantil.



A pedagogia da Loris Malaguzzi e dos educadores de Reggio Emilia parte da concepção da infância como um momento pleno de potencialidades, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de pensar, expressar-se e construir significado por meio de múltiplas linguagens. Essa visão reafirma o protagonismo infantil e legitima o direito à participação, expressão e escuta desde os primeiros anos (PEREIRA, 2021; TONELA; MONÇÃO, 2022).

Nesse sentido, a escola deve ser concebida como um espaço vivo, em que o ambiente físico — com seus objetos, materiais e organização — desempenha papel de “terceiro educador”, influenciando diretamente as aprendizagens, os vínculos afetivos e a construção de identidade das crianças (IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019). A disposição dos espaços, o acesso livre a materiais diversos e a possibilidade de investigação são elementos estruturantes dessa proposta.

A documentação pedagógica emerge como eixo central dessa abordagem: registrar processos, expressões, hipóteses e descobertas das crianças permite dar visibilidade ao seu pensamento, respeitar seus ritmos e apoiar decisões pedagógicas fundamentadas. Assim, a documentação não é mera exposição de resultados, mas ferramenta de escuta, análise e planejamento (COTONHOTO et al., 2022; LEMOS, 2024).

A escuta ativa da criança — suas falas, gestos, pequenos gestos de curiosidade, inquietude, experimentação — é entendida como ato pedagógico e ético, que legitima o sujeito infantil e reconhece seu direito à participação no processo educativo (TONELA; MONÇÃO, 2022; PEREIRA, 2021). Por meio dessa escuta, o adulto aprende a observar com sensibilidade e a interpretar sinais além do verbal, valorizando expressões diversas da infância.

Entretanto, traduzir os princípios de Reggio Emilia em contextos concretos de Educação Infantil, especialmente fora da Itália, traz desafios. A adoção da abordagem requer espaços compatíveis, materiais variados, tempo para observação e documentação, além de um professor mediador preparado para flexibilizar o currículo e construir conhecimento com as crianças (COSTA; SILVA, 2023; IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019).

Outro desafio reside na formação docente: não basta conhecer teoricamente os conceitos; é necessário internalizá-los, desenvolver sensibilidade para escutar, observar, planejar com base nas crianças e construir coletivamente as práticas pedagógicas (PEREIRA, 2021; LEMOS, 2024). Muitas vezes, os cursos de formação inicial não contemplam essa complexidade, o que dificulta a efetivação da proposta.

Além disso, há o desafio de adaptação cultural e contextual: a proposta de Reggio Emilia foi concebida em contexto europeu, com características socioespaciais específicas. Adaptá-la para realidades de periferia, redes públicas ou espaços reduzidos exige criatividade, comprometimento e sensibilidade às especificidades locais — sem diluir os princípios centrais (COSTA; SILVA, 2023; COTONHOTO et al., 2022).

Por sua vez, há também resistências institucionais: pressões por resultados acadêmicos imediatos, currículos rígidos, normas burocráticas ou falta de recursos podem inviabilizar práticas reflexivas, colaborativas e centradas na criança. Isso torna a adoção da abordagem uma proposta de mudança profunda de cultura escolar (COSTA; SILVA, 2023; PEREIRA, 2021).

Apesar dos desafios, há evidências de que a abordagem traz contribuições significativas para o desenvolvimento integral da criança. Estudos mostram que práticas inspiradas em Reggio Emilia favorecem a autonomia, a autoestima, a criatividade, a cooperação e a expressão simbólica, ampliando as possibilidades de aprendizagem além do cognitivo (GABRIEL; SILVA; MARQUES, 2015; SERIBELLI; WIZIACK, 2024).

Quando a escola articula espaço, documentação, escuta e participação da criança, cria-se um ambiente sensível às múltiplas linguagens da infância — corporal, artística, simbólica, verbal —. Isso favorece a construção de identidades, o respeito à diversidade e o reconhecimento da infância como tempo de produção de sentido e subjetividade (PEREIRA, 2021; TONELA; MONÇÃO, 2022).

Outro ganho importante da abordagem refere-se ao fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos: a colaboração entre pares, o protagonismo infantil nos projetos coletivos e a valorização da expressão de cada criança favorecem relações de respeito, empatia e senso de comunidade (GABRIEL; SILVA; MARQUES, 2015; IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019).

Além disso, práticas baseadas em investigação, descoberta e projeto favorecem o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico desde a primeira infância, contribuindo para construir sujeitos autônomos, críticos e participativos (SERIBELLI; WIZIACK, 2024; COSTA; SILVA, 2023).

A articulação entre abordagem pedagógica, formação docente, ambiente e documentação também pode contribuir para políticas públicas de qualidade na Educação Infantil: ao reconhecer a infância como etapa essencial e promover práticas centradas nas crianças, amplia-se o direito à educação digna, inclusiva e sensível nas primeiras etapas da vida (PEREIRA, 2021; LEMOS, 2024).

Do ponto de vista da prática pedagógica, a implementação da Reggio Emilia exige planejamento compartilhado, reflexão coletiva e abertura para a imprevisibilidade — pois aprender com as crianças implica aceitar surpresas, hipóteses não previstas e ritmos próprios (COTONHOTO et al., 2022; IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019).

Nesse processo, a formação continuada dos professores revela-se fundamental: cursos, oficinas e espaços de troca que valorizem a escuta, a estética, a documentação e a construção coletiva do currículo são imprescindíveis para a consolidação da proposta em contextos diversos (COSTA; SILVA, 2023; PEREIRA, 2021).

Contudo, é necessário também desenvolver pesquisas de impacto e avaliar os resultados dessas práticas em contextos variados — públicos, privados, urbanos e rurais — para compreender melhor suas potencialidades e limitações (COSTA; SILVA, 2023; SERIBELLI; WIZIACK, 2024).

Finalmente, a adoção consciente da Reggio Emilia representa um compromisso com uma educação centrada na infância, na escuta, no respeito à diversidade e na valorização da subjetividade. Trata-se de reconhecer que aprender não é apenas acumular saberes, mas construir sentidos, vínculos e identidades (PEREIRA, 2021; TONELA; MONÇÃO, 2022).

Dessa forma, este capítulo reafirma que a abordagem Reggio Emilia — quando compreendida em sua profundidade teórica e implementada com sensibilidade — oferece uma proposta transformadora e ética para a Educação Infantil, capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, criativos e socialmente sensíveis.



A adoção da Reggio Emilia na Educação Infantil oferece um leque de possibilidades para transformar o cotidiano escolar, mirando uma educação centrada na criança, na escuta, no ambiente e na expressão.

Essa abordagem, ao reconhecer a criança como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem, propõe que a escola vá além da transmissibilidade de conteúdos padronizados e favoreça a investigação, a criatividade e a comunicação por múltiplas linguagens (SILVA; FENIMAN, 2023). A perspectiva adota a infância como tempo de potencialidades, não de carências — o que exige repensar o currículo tradicional, o papel do professor e a estrutura do espaço educativo (PEREIRA, 2021).

Um dos grandes potenciais da Reggio Emilia está na valorização do ambiente físico como elemento estruturante do processo educativo. Ambientes organizados, estéticos, ricos em materiais diversos, com espaços flexíveis e acolhedores, cumprem o papel de “terceiro educador”, estimulando a curiosidade, a exploração e a expressão criativa das crianças (IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019; SCHNEIDERS; HAHN; RODRIGUES, 2022).

Esse tipo de espaço permite que as crianças se apropriem dele, transformem-no e participem ativamente da construção de significado — favorecendo autonomia, pertencimento e identidade.

Desse modo, os ateliês — espaços especializados para expressão artística, manipulação de materiais, experimentação — se consolidam como componentes essenciais em uma escola inspirada na Reggio Emilia.

Estudo recente sobre o estado do conhecimento entre 2017 e 2021 apontou que os ateliês têm sido tema crescente em pesquisas nacionais, o que demonstra um movimento de valorização e adaptação dessa proposta no contexto brasileiro (PAGNOSIM; SANTOS, 2023). Isso evidencia a relevância de espaços em que a criança possa expressar-se por meio de diferentes linguagens: visualidade, movimento, construção, dramatização, etc.

A documentação pedagógica, por sua vez, representa uma prática central da abordagem: registrar as investigações, hipóteses, descobertas e produções das crianças não apenas como retrato final do trabalho, mas como parte ativa do processo de aprendizagem. A documentação torna visível o percurso da criança, permite reflexões pedagógicas, articula ações futuras e legitima o pensamento infantil (PEREIRA, 2021; LEMOS, 2024). Ela ajuda a construir uma memória coletiva, fortalece o vínculo entre escola, criança e família, e referencia o desenvolvimento e as experiências vividas.

Além disso, a escuta da criança — suas falas, gestos, interesses, inquietudes — é considerada um ato pedagógico e ético; ouvir a criança é reconhecer sua voz e considerá-la agente na construção do próprio conhecimento. Essa escuta sensível demanda do professor postura reflexiva, paciência e abertura ao imprevisível, bem como disposição para construir o currículo a partir das crianças (PEREIRA, 2021; MARTINS, 2016).

No contexto brasileiro, a adaptação da Reggio Emilia enfrenta desafios significativos. Primeiramente, a realidade estrutural de muitas escolas — espaços pequenos, falta de recursos, altas demandas de número de crianças por turma — dificulta a implementação de ambientes amplos, ateliês e permanência da documentação. Muitas vezes, o contexto material e social da escola limita a concretização plena dos princípios da abordagem (COSTA; SILVA, 2023).

Outro desafio é a formação docente. A implementação exige professores que compreendam a concepção de criança da Reggio Emilia, que saibam observar, escutar, mediar, documentar e planejar junto às crianças. Em muitos cursos de formação inicial, esses conteúdos não são contemplados com profundidade, o que dificulta a adoção da proposta de modo consistente (PEREIRA, 2021; LEMOS, 2024).

Também existe o desafio da cultura escolar tradicional, marcada por práticas transmissivas, currículos rígidos e foco no desempenho acadêmico, o que muitas vezes conflita com a flexibilidade, a imprevisibilidade e o protagonismo infantil defendidos pela Reggio Emilia (COSTA; SILVA, 2023). Romper com essas práticas exige mudança de mentalidade, comprometimento institucional e engajamento dos educadores e gestores.

Entretanto, experiências brasileiras indicam que, mesmo em contextos de vulnerabilidade ou com poucos recursos, é possível adaptar elementos da Reggio Emilia com sensibilidade e criatividade. Por exemplo, integrar aspectos da abordagem com o brincar heurístico — valorizando a exploração livre e o uso de materiais simples — pode favorecer o desenvolvimento infantil mesmo em contextos restritos (COELHO; LIMA, 2025). Essa flexibilidade da abordagem — não como um modelo rígido, mas como uma filosofia adaptável — revela sua força como proposta transformadora.

A Reggio Emilia também pode dialogar com outras demandas contemporâneas da Educação Infantil, como a educação ambiental e a inclusão de práticas sustentáveis. Estudo recente analisou contribuições da Reggio para a efetivação de uma educação ambiental de qualidade já na primeira infância, propondo um currículo que articule sensibilização, cuidado com o meio e aprendizagem contextualizada (SERIBELLI; WIZIACK, 2024). Isso demonstra a atualidade da abordagem, mostrando que ela pode se adaptar às necessidades do século XXI.

A articulação entre espaço, documentação, escuta e práticas centradas na criança pode favorecer o desenvolvimento integral — cognitivo, social, emocional — e a construção de identidade, autoestima e senso de pertencimento. A criança se sente respeitada, ouvida, reconhecida; isso fortalece vínculos afetivos, cooperação, empatia e criatividade, valores essenciais na formação cidadã (SILVA; FENIMAN, 2023; IMBRONITO; MACEDO; XAVIER, 2019).

Além disso, a abordagem estimula a participação da família e da comunidade no processo educativo, fortalecendo a escola como espaço social compartilhado, de trocas e aprendizagens diversas, respeitando contextos culturais e valorizando o entorno da criança como fonte de conhecimento (MARTINS, 2016).

Por outro lado, é necessário cuidado com a superficialidade da adoção da “marca Reggio” como rótulo. Há o risco de escolas se declararem “inspiradas em Reggio” sem efetivar os princípios essenciais — o que pode descaracterizar a proposta. Isso exige reflexão crítica, formação, comprometimento e avaliação permanente da prática pedagógica (COSTA; SILVA, 2023).

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de avaliação e pesquisa sobre os impactos da Reggio Emilia em diferentes contextos: urbanos, rurais, públicos, privados. A literatura ainda é limitada e há carência de estudos longitudinais que analisem os efeitos da abordagem no desenvolvimento infantil a médio e longo prazo (COSTA; SILVA, 2023; SERIBELLI; WIZIACK, 2024).

Em termos pedagógicos, a adoção da Reggio Emilia implica numa postura de humildade profissional: tratar a criança como parceira, reconhecer que o conhecimento é construído coletivamente, conceder-lhe tempo, espaço e voz. Isso exige professar valores éticos, de cuidado, respeito, escuta e valorização da infância (PEREIRA, 2021; MARTINS, 2016).



Para políticas públicas, implementar a Reggio Emilia pode representar investimento em formação docente, reestruturação de espaços escolares e valorização da infância como fase privilegiada de desenvolvimento — algo que, se bem planejado, pode contribuir para a equidade educacional e para a construção de uma educação mais humana e inclusiva (SERIBELLI; WIZIACK, 2024; COELHO; LIMA, 2025).

Em síntese, a Reggio Emilia apresenta-se como uma proposta plural e flexível, rica em possibilidades para a Educação Infantil contemporânea, mas que exige compromisso, sensibilidade e adaptação ao contexto. Quando seus princípios são efetivamente incorporados — ambiente, escuta, documentação, protagonismo infantil —, a escola pode transformar-se em um espaço de pertencimento, criatividade, cooperação e construção coletiva do conhecimento.

Por fim, reconhecer os desafios e os potenciais dessa abordagem é um passo importante para que educadores, gestores e tomadores de decisão possam refletir criticamente sobre suas práticas e contribuir para uma educação infantil que respeite a infância, valorize a subjetividade e promova o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos capítulos anteriores evidencia que a abordagem Reggio Emilia constitui uma proposta pedagógica inovadora e centrada na criança, valorizando o protagonismo infantil, a escuta ativa, a documentação pedagógica e a organização do ambiente escolar como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A criança é reconhecida como sujeito capaz de construir conhecimento, expressar ideias por múltiplas linguagens e participar ativamente do processo educativo, o que se mostra essencial para uma Educação Infantil de qualidade.

Foi possível identificar que a implementação da Reggio Emilia requer um comprometimento intenso por parte de professores, gestores e instituições. A formação docente adequada, a sensibilização para práticas reflexivas, a articulação com as famílias e a organização de espaços estimulantes são condições indispensáveis para que a abordagem alcance seu pleno potencial.

Os estudos revisados demonstram que, quando bem aplicada, a Reggio Emilia contribui para a construção de autonomia, autoestima, criatividade, cooperação e habilidades socioemocionais nas crianças.

Os desafios apontados — como limitações estruturais, adaptação cultural, resistência institucional e formação insuficiente de professores — evidenciam que a adoção da abordagem exige planejamento cuidadoso, flexibilidade e compromisso ético com a infância.

No entanto, as experiências nacionais e internacionais mostram que, mesmo em contextos com recursos limitados, é possível adaptar princípios da Reggio Emilia de maneira significativa, garantindo oportunidades de aprendizagem mais humanizadas e centradas nas necessidades das crianças.

Em síntese, a abordagem Reggio Emilia representa uma visão transformadora para a Educação Infantil, capaz de integrar aprendizagem, afetividade, criatividade e participação.

Investir em sua implementação implica não apenas adotar metodologias, mas refletir criticamente sobre a prática pedagógica, valorizar a infância como etapa singular do desenvolvimento humano e promover ambientes educativos que favoreçam o crescimento integral das crianças.

Dessa forma, a Reggio Emilia se mostra como uma referência sólida e contemporânea para a construção de uma Educação Infantil ética, inclusiva e inovadora.

REFERÊNCIAS

COELHO, A.; LIMA, R. A abordagem Reggio Emilia e o brincar heurístico na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 12, n. 3, p. 45 60, 2025.

COSTA, L.; SILVA, M. Implementação da Reggio Emilia em contextos escolares brasileiros: desafios e possibilidades. *CADERNOS DE PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA*, v. 8, n. 2, p. 101 120, 2023.

COTONHOTO, T.; PEREIRA, J.; FERNANDES, R. Documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia: práticas e reflexões. *Revista Educação e Infância*, v. 14, n. 1, p. 33 50, 2022.

GABRIEL, P.; SILVA, T.; MARQUES, F. O desenvolvimento integral na Educação Infantil: contribuições da Reggio Emilia. *Revista Brasileira de Pedagogia*, v. 95, n. 3, p. 365 382, 2015.

IMBRONITO, A.; MACEDO, C.; XAVIER, R. Reggio Emilia: princípios e práticas na Educação Infantil. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 4, p. 1123 1140, 2019.

LEME, C. A implementação da abordagem Reggio Emilia no contexto escolar brasileiro: desafios contemporâneos. *Revista Educação em Foco*, v. 16, n. 2, p. 55 72, 2024.

MARTINS, S. Pedagogia da escuta e protagonismo infantil: contribuições da Reggio Emilia. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 10, n. 2, p. 77 92, 2016.

PAGNOSSIM, L.; SANTOS, E. Ateliês e espaços de expressão na Educação Infantil: possibilidades da abordagem Reggio Emilia. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL*, v. 9, n. 2, p. 88 105, 2023.

PEREIRA, M. A criança como sujeito ativo: fundamentos da abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil. *Revista Educação e Infância*, v. 13, n. 1, p. 15 34, 2021.

SCHNEIDERS, T.; HAHN RODRIGUES, L. Espaço e ambiente escolar na perspectiva Reggio Emilia: princípios e práticas. *Revista Educação Contemporânea*, v. 7, n. 1, p. 23 40, 2022.



SERIBELLI, T.; WIZIACK, P. Reggio Emilia, Educação Infantil e sustentabilidade: perspectivas contemporâneas. Revista de Estudos Pedagógicos, v. 11, n. 2, p. 121 138, 2024.

SILVA, R.; FENIMAN, M. Educação Infantil e Reggio Emilia: práticas, ambientes e desenvolvimento infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 145 162, 2023.

TONELA, R.; MONÇÃO, A. O protagonismo infantil e a abordagem Reggio Emilia: desafios na prática pedagógica. Revista Educação e Pesquisa, v. 48, n. 3, p. 555 572, 2022.



TERRITÓRIO E MULTICULTURALIDADE: UMA LEITURA GEOGRÁFICA DE VALERIAN E A CIDADE DOS MIL PLANETAS



JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA - Jadsongeo19@gmail.com - Graduação em Pedagogia pela Faveni e Educação Especial pela UNIFAHE
Professor da rede municipal de Ensino de São Bento do Trairi-RN

RESUMO

O presente artigo analisa o filme *Valerian e a Cidade dos Mil Planetas* a partir de uma perspectiva geográfica, com foco nas categorias de território, multiculturalidade, redes, fluxos, escala e produção do espaço. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada na Geografia crítica e na análise fílmica. A cidade de Alfa é compreendida como um território multicultural e multiescalar, estruturado por relações de poder, hierarquias espaciais e dinâmicas de exclusão e integração. Os resultados indicam que o espaço fílmico reproduz, em chave ficcional, lógicas estruturais da organização socioespacial contemporânea, como a fragmentação territorial, a produção desigual do espaço e os conflitos territoriais. Conclui-se que o cinema, especialmente a ficção científica, constitui-se como potente linguagem analítica e pedagógica, contribuindo para a consolidação da Geografia do Cinema como campo interdisciplinar de investigação científica.

Palavras-chave: Geografia do Cinema; Território; Multiculturalidade; Produção do Espaço; Ficção Científica; Cinema e Geografia.

ABSTRACT

This article analyzes the film *Valerian and the City of a Thousand Planets* from a geographical perspective, focusing on the categories of territory, multiculturalism, networks, flows, scale, and the production of space. The research adopts a qualitative, theoretical-analytical approach, grounded in critical Geography and film analysis. The city of Alpha is understood as a multicultural and multiscale territory, structured by power relations, spatial hierarchies, and dynamics of exclusion and integration. The results indicate that the filmic space reproduces, in a fictional key, structural logics of contemporary socio-spatial organization, such as territorial fragmentation, uneven spatial production, and territorial conflicts. It is concluded that cinema, especially science fiction, constitutes a powerful analytical and pedagogical language, contributing to the consolidation of Cinema Geography as a legitimate interdisciplinary field of scientific research.

Keywords: Cinema Geography; Territory; Multiculturalism; Production of Space; Science Fiction; Cinema and Geography.

INTRODUÇÃO

O cinema, enquanto linguagem cultural e forma de produção simbólica, constitui-se como um relevante instrumento de representação do espaço geográfico e das relações sociais que o estruturam. Ao articular narrativa, imagem e discurso, os filmes produzem espacialidades que, embora ficcionais, expressam valores, conflitos, ideologias e dinâmicas territoriais presentes no mundo real, funcionando como dispositivos simbólicos de interpretação da sociedade (AUMONT, 2004; XAVIER, 2005). Nessa perspectiva, o cinema pode ser compreendido como campo analítico capaz de contribuir para leituras críticas do território, da paisagem, das redes e dos fluxos, categorias centrais da ciência geográfica.

A ficção científica assume papel estratégico nesse processo ao projetar futuros possíveis e espacialidades alternativas que dialogam diretamente com problemáticas contemporâneas, como a globalização, a multiculturalidade, os conflitos territoriais, as desigualdades socioespaciais e as relações de poder. Ao construir mundos imaginários, esse gênero cinematográfico não se afasta da realidade social, mas a ressignifica por meio de metáforas espaciais e políticas, permitindo interpretações críticas sobre a organização do espaço e a produção do território (HARVEY, 2012; CASTELLS, 2018).

O filme *Valerian e a Cidade dos Mil Planetas* (2017), dirigido por Luc Besson, apresenta a cidade de Alfa como um macroterritório multicultural e multiescalar, formado pela sobreposição de diferentes povos, culturas, espécies, tecnologias e sistemas políticos. Essa configuração espacial possibilita uma leitura geográfica alinhada à concepção de território como construção histórica, social e política, conforme discutem Santos (2006) e Haesbaert (2004), para os quais o território é resultado das relações de poder, dos usos do espaço e das formas de apropriação material e simbólica.



A multiculturalidade representada em Alfa não se restringe à coexistência harmoniosa de diferentes culturas, mas evidencia tensões, disputas, hierarquizações e processos de exclusão, aspectos que dialogam com as análises sobre segregação socioespacial, fragmentação territorial e produção de desigualdades no espaço urbano contemporâneo (CORRÊA, 2011; SANTOS, 2006). Assim, o espaço fílmico se configura como território desigual, estruturado por redes e fluxos globais (CASTELLS, 2018), no qual diferentes grupos ocupam posições assimétricas no sistema espacial.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o filme *Valerian e a Cidade dos Mil Planetas* a partir de uma perspectiva geográfica, compreendendo a cidade de Alfa como um território multicultural complexo, produzido por relações de poder, dinâmicas multiescalares, redes e fluxos. Ao integrar cinema e Geografia, busca-se demonstrar o potencial analítico da Geografia do Cinema como abordagem interdisciplinar, capaz de contribuir tanto para a produção do conhecimento científico quanto para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica e interpretativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, especialmente no campo da Geografia crítica e da análise cultural. A investigação caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória e analítica, utilizando o cinema como objeto e fonte de análise científica, compreendido enquanto linguagem, representação social e produção simbólica do espaço.

O procedimento metodológico baseia-se na análise fílmica de abordagem geográfica, articulando categorias clássicas da Geografia — como território, espaço geográfico, paisagem, redes, fluxos, lugar e escala — com aportes teóricos da Geografia cultural, da Geografia urbana e da Geografia crítica. O filme *Valerian e a Cidade dos Mil Planetas* constitui o corpus principal da pesquisa, sendo analisado a partir de cenas, sequências narrativas, construções imagéticas e elementos simbólicos que expressem relações espaciais, territoriais e multiculturais.

A pesquisa desenvolve-se em três etapas metodológicas principais:

1. Levantamento e revisão bibliográfica: seleção de obras e autores da Geografia e dos estudos do cinema que discutem território, multiculturalidade, redes, globalização, produção do espaço e cinema como linguagem, com destaque para Santos (2006), Haesbaert (2004), Harvey (2012), Castells (2018), Corrêa (2011), Aumont (2004) e Xavier (2005), visando à construção do referencial teórico e das categorias analíticas.

2. Análise fílmica temática e espacial: identificação e interpretação de cenas e sequências do filme que representem dinâmicas territoriais, multiculturalidade, hierarquização dos espaços, relações de poder, segregação socioespacial, redes e fluxos, bem como processos de dominação e resistência. Nessa etapa, o espaço cinematográfico é compreendido como território simbólico, produzido por relações sociais e políticas.

3. Interpretação geográfica crítica: articulação entre os dados da análise fílmica e o referencial teórico, buscando construir uma leitura integrada que permita compreender a cidade de Alfa como território multicultural multiescalar, estruturado por relações assimétricas de poder, produção desigual do espaço e dinâmicas globais de integração e fragmentação.

Como estratégia analítica, utiliza-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) aplicada ao discurso fílmico, considerando elementos narrativos, visuais e simbólicos, associada à leitura geográfica do espaço cinematográfico. O filme é, portanto, tratado não apenas como obra artística, mas como documento cultural e objeto epistemológico, capaz de revelar estruturas, valores e contradições da organização socioespacial contemporânea.

Por fim, a metodologia adotada permite compreender o cinema como instrumento científico-pedagógico, reforçando o potencial da Geografia do Cinema como campo interdisciplinar de produção de conhecimento e como abordagem metodológica para análises espaciais críticas, tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto no contexto educativo.

A CIDADE DE ALFA COMO TERRITÓRIO MULTICULTURAL E MULTIESCALAR

A cidade de Alfa, apresentada no filme *Valerian e a Cidade dos Mil Planetas*, configura-se como um macroterritório complexo, produzido pela sobreposição de múltiplas territorialidades, culturas, espécies, tecnologias e sistemas políticos. Essa organização espacial permite compreendê-la como um território multicultural e multiescalar, cuja estrutura não é homogênea, mas marcada por hierarquias, assimetrias de poder e diferentes formas de apropriação do espaço. Tal leitura dialoga diretamente com a concepção de território como construção histórica e social, resultante das relações de poder e dos usos do espaço (SANTOS, 2006; HAESBAERT, 2004).

Na perspectiva de Milton Santos (2006), o território não se define apenas por sua materialidade física, mas pela articulação entre técnica, tempo, poder e ação social. Em Alfa, essa articulação manifesta-se na coexistência de tecnologias avançadas, diferentes formas de organização espacial e múltiplas lógicas culturais, revelando um território produzido por redes globais e relações multiescalares. A cidade deixa de ser apenas um espaço físico e passa a ser compreendida como um sistema territorial integrado, no qual fluxos de informação, pessoas, mercadorias e tecnologias estruturam a dinâmica espacial.

A noção de multiterritorialidade, proposta por Haesbaert (2004), contribui para essa análise ao evidenciar que os sujeitos e grupos sociais não pertencem a um único território, mas constroem pertencimentos múltiplos, simultâneos e sobrepostos. Em Alfa, diferentes povos e espécies ocupam o mesmo espaço urbano, mas mantêm territorialidades próprias, simbólicas e materiais, produzindo um território fragmentado, híbrido e multicultural. Essa configuração revela que a multiculturalidade não implica necessariamente integração, mas pode gerar conflitos, disputas e processos de hierarquização espacial.

Do ponto de vista escalar, a cidade de Alfa expressa uma lógica multiescalar, articulando dimensões locais, regionais e globais/interplanetárias, o que se aproxima da compreensão de escala como construção social e política (SANTOS, 2006; CASTELLS, 2018). Alfa funciona como nó central de redes interplanetárias, assumindo papel de centralidade territorial, enquanto outros espaços e grupos ocupam posições periféricas no sistema espacial, reproduzindo padrões de desigualdade semelhantes aos observados nas cidades globais contemporâneas.

A multiculturalidade presente em Alfa, portanto, não se limita à diversidade cultural visível, mas expressa relações assimétricas de poder e formas diferenciadas de acesso ao espaço, aos recursos e à visibilidade social. Essa leitura converge com as análises de Corrêa (2011) sobre a produção desigual do espaço urbano e com Harvey (2012) acerca da espacialização das desigualdades no capitalismo contemporâneo, ainda que, no filme, essas dinâmicas sejam transpostas para um universo ficcional.



Elemento geográfico	Representação no filme	Interpretação geográfica	Referencial teórico
Território	Cidade de Alfa como espaço central interplanetário	Território como construção social e política	Santos (2006); Haesbaert (2004)
Multiculturalidade	Convivência de múltiplas espécies e culturas	Diversidade + conflito territorial	Haesbaert (2004); Corrêa (2011)
Multiescalaridade	Integração local–global–interplanetária	Escala como construção social	Santos (2006); Castells (2018)
Redes	Sistemas de conexão interplanetária	Espaço em rede	Castells (2018); Santos (2006)
Fluxos	Circulação de pessoas, tecnologias e informações	Mobilidade e circulação espacial	Castells (2018); Harvey (2012)
Hierarquização espacial	Centros de poder e áreas marginalizadas	Produção desigual do espaço	Harvey (2012); Corrêa (2011)
Segregação socioespacial	Territórios invisibilizados e subordinados	Fragmentação territorial	Corrêa (2011); Santos (2006)
Conflitos territoriais	Disputas por controle do espaço	Território como campo de poder	Haesbaert (2004); Santos (2006)
Dimensão simbólica do território	Identidades, culturas e pertencimentos	Território material e simbólico	Haesbaert (2004)



Assim, a cidade de Alfa pode ser compreendida como um território multicultural multiescalar, produzido por redes, fluxos e relações de poder, no qual a diversidade cultural convive com processos de hierarquização, fragmentação e exclusão. Essa configuração espacial reforça a compreensão do espaço geográfico como produto social e político, evidenciando que, mesmo em narrativas de ficção científica, os territórios representados reproduzem lógicas estruturais da organização socioespacial do mundo real, confirmando o potencial analítico da Geografia do Cinema como campo de investigação científica.

REDES, FLUXOS E HIERARQUIZAÇÃO DO ESPAÇO NO UNIVERSO DE VALERIAN

A organização espacial da cidade de Alfa, no universo de Valerian e a Cidade dos Mil Planetas, pode ser compreendida a partir da lógica das redes e dos fluxos, elementos centrais para a interpretação da dinâmica territorial contemporânea. A cidade funciona como um grande nó articulador de conexões interplanetárias, integrando diferentes sistemas culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, o que a caracteriza como um espaço estratégico de circulação, controle e poder. Essa configuração dialoga diretamente com a noção de sociedade em rede, proposta por Castells (2018), segundo a qual o espaço passa a ser estruturado por fluxos de informação, capital, pessoas e tecnologia, mais do que por contiguidades territoriais tradicionais. Nesse sentido, Alfa se constitui como um território-rede, no qual as relações espaciais são mediadas por sistemas de transporte avançados, tecnologias de comunicação e circuitos de circulação interplanetária. O espaço deixa de ser apenas um suporte físico e passa a ser compreendido como um sistema relacional, produzido pela circulação contínua de fluxos, conforme já indicava Milton Santos (2006) ao afirmar que o espaço geográfico é resultado indissociável de objetos e ações, técnica e política, materialidade e movimento.

A lógica das redes, contudo, não elimina as desigualdades espaciais. Ao contrário, ela produz novas formas de hierarquização e fragmentação do território. Em Alfa, diferentes grupos, espécies e territórios ocupam posições distintas dentro da estrutura espacial, revelando centros de poder, áreas de controle, zonas de privilégio e espaços marginalizados. Essa organização hierárquica do espaço aproxima-se da análise de Corrêa (2011), que compreende o espaço urbano como resultado de processos de centralização, segregação e diferenciação socioespacial.

A circulação intensa de fluxos em Alfa não se dá de forma homogênea. Alguns territórios são altamente integrados às redes centrais de poder, enquanto outros permanecem invisibilizados ou subordinados, reproduzindo uma lógica de centro e periferia em escala interplanetária. Essa dinâmica reflete o que Harvey (2012) denomina de produção desigual do espaço, na qual a organização territorial é moldada por relações assimétricas de poder, controle dos recursos e dominação política e econômica. Do ponto de vista geográfico, essa estrutura espacial pode ser interpretada como um sistema territorial multiescalar, no qual diferentes escalas — local, regional, global e interplanetária — se articulam de forma desigual. Santos (2006) destaca que as escalas não são apenas dimensões técnicas, mas construções sociais e políticas, produzidas por interesses e estratégias de poder. Em Valerian, essa multiescalaridade se manifesta na coexistência de microterritórios culturais com grandes estruturas de governança e controle espacial.

Além disso, as redes presentes em Alfa não são apenas materiais, mas também simbólicas. Elas envolvem sistemas de informação, linguagens, códigos culturais e formas de reconhecimento social, o que amplia a compreensão do território para além de sua dimensão física. Essa leitura converge com Haesbaert (2004), ao afirmar que os territórios contemporâneos são simultaneamente materiais e simbólicos, articulando dimensões concretas e imateriais da vida social.

Dessa forma, o universo espacial de Valerian revela que redes e fluxos, longe de promoverem integração plena e equidade, produzem novas formas de hierarquização, fragmentação e desigualdade territorial. A cidade de Alfa configura-se, assim, como um espaço altamente conectado, porém profundamente desigual, no qual a centralidade das redes convive com a marginalização de territórios e sujeitos. Essa leitura reforça a compreensão do espaço geográfico como produto de relações de poder e confirma o potencial analítico da Geografia do Cinema para a interpretação crítica das dinâmicas espaciais contemporâneas, mesmo quando representadas em narrativas de ficção científica.

MULTICULTURALIDADE, CONFLITOS TERRITORIAIS E PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

A multiculturalidade representada no universo de Valerian e a Cidade dos Mil Planetas configura-se como um dos elementos centrais para a compreensão das dinâmicas territoriais da cidade de Alfa. Longe de se apresentar como um espaço de convivência harmoniosa entre diferentes culturas e espécies, Alfa revela-se como um território marcado por tensões, disputas, hierarquizações e conflitos, evidenciando que a diversidade cultural, quando inserida em estruturas desiguais de poder, pode produzir processos de exclusão e segregação.

Sob a perspectiva da Geografia crítica, o território deve ser compreendido como produto das relações sociais e das disputas pelo controle do espaço (SANTOS, 2006; HAESBAERT, 2004). Em Alfa, diferentes grupos ocupam posições assimétricas dentro da estrutura territorial, o que gera conflitos explícitos e implícitos pela apropriação dos espaços, pelo acesso aos recursos e pela visibilidade política e social. A multiculturalidade, nesse contexto, não se configura apenas como diversidade, mas como campo de disputas territoriais.

A produção das desigualdades espaciais em Alfa dialoga diretamente com as análises de Harvey (2012), para quem o espaço é produzido de forma desigual pelo sistema capitalista, gerando territórios privilegiados e territórios marginalizados. Ainda que o filme se situe em um universo ficcional, sua narrativa espacial reproduz lógicas estruturais do mundo contemporâneo, nas quais determinados grupos concentram poder, tecnologia e controle territorial, enquanto outros são relegados a espaços periféricos e invisibilizados.

Essa dinâmica também pode ser interpretada a partir da noção de segregação socioespacial, discutida por Corrêa (2011), segundo a qual o espaço urbano se organiza por processos de diferenciação e separação de grupos sociais. Em Alfa, essa segregação se expressa tanto materialmente — na organização dos espaços, territórios e zonas de circulação — quanto simbolicamente, por meio da desvalorização cultural, da invisibilização e da subalternização de determinados povos e espécies.

A multiculturalidade, portanto, assume um caráter ambíguo: ao mesmo tempo em que expressa diversidade e pluralidade cultural, revela profundas desigualdades estruturais e conflitos territoriais. Essa ambiguidade reforça a compreensão do território como espaço político, permeado por relações de dominação, resistência e disputa simbólica (HAESBAERT, 2004; SANTOS, 2006).

Além disso, os conflitos territoriais presentes em Alfa não se restringem à dimensão material do espaço, mas envolvem também disputas simbólicas, identitárias e culturais. Os territórios são, simultaneamente, espaços físicos e espaços de pertencimento, memória e identidade, o que amplia a compreensão da desigualdade para além da dimensão econômica, incorporando aspectos culturais e simbólicos da exclusão social.



Dessa forma, o universo de Valerian permite compreender que a multiculturalidade, quando inserida em estruturas territoriais hierarquizadas, tende a produzir desigualdades e conflitos, ao invés de integração plena. A cidade de Alfa configura-se, assim, como um território multicultural desigual, no qual a diversidade convive com a exclusão, a dominação e a resistência. Essa leitura reforça a concepção do espaço geográfico como produto social e político e confirma o cinema como potente instrumento analítico para a compreensão crítica das dinâmicas territoriais contemporâneas, consolidando a Geografia do Cinema como campo interdisciplinar legítimo de investigação científica.

DISCUSSÃO: SÍNTESE TEÓRICA DOS RESULTADOS

A análise geográfica do filme Valerian e a Cidade dos Mil Planetas permitiu compreender a cidade de Alfa como uma construção espacial complexa, na qual se articulam território, multiculturalidade, redes, fluxos, escalas e relações de poder. Os resultados evidenciam que o espaço fílmico não se configura como mero cenário narrativo, mas como um território socialmente produzido, estruturado por dinâmicas semelhantes às observadas na organização socioespacial do mundo contemporâneo.

A leitura integrada dos três eixos analíticos — território multicultural e multiescalar, redes e fluxos, e multiculturalidade conflitiva — confirma a centralidade do território como categoria explicativa, conforme a perspectiva de Santos (2006) e Haesbaert (2004), para os quais o espaço é resultado de processos históricos, políticos e sociais. Em Alfa, o território é simultaneamente material e simbólico, físico e cultural, técnico e político, revelando a indissociabilidade entre espaço, poder e sociedade.

Do ponto de vista das redes e fluxos, a cidade se configura como um nó central de circulação interplanetária, o que dialoga com a concepção de Castells (2018) sobre a sociedade em rede e com a ideia de espaço como sistema de objetos e ações proposta por Santos (2006). No entanto, os fluxos não produzem integração homogênea, mas reforçam hierarquias espaciais, desigualdades territoriais e processos de centralização e marginalização, confirmando a análise de Harvey (2012) sobre a produção desigual do espaço.

A multiculturalidade, por sua vez, emerge como dimensão ambígua: ao mesmo tempo em que expressa diversidade cultural, revela conflitos territoriais, disputas simbólicas e processos de segregação socioespacial. Esse resultado converge com as interpretações de Corrêa (2011), ao demonstrar que a organização do espaço urbano é marcada por diferenciações, exclusões e hierarquizações, mesmo em contextos de aparente pluralidade cultural.

Assim, os resultados do estudo indicam que o universo espacial de Valerian reproduz, em chave ficcional, lógicas estruturais da organização socioespacial contemporânea, como a centralização do poder, a fragmentação territorial, a produção de desigualdades e a coexistência entre integração global e exclusão local. Essa constatação reforça a tese de que o cinema, especialmente a ficção científica, constitui-se como potente linguagem de interpretação do espaço, capaz de revelar contradições profundas da sociedade.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa confirma a Geografia do Cinema como campo interdisciplinar legítimo, ao demonstrar que a análise fílmica pode produzir conhecimento geográfico consistente, articulando categorias clássicas da Geografia com linguagens culturais contemporâneas. No plano pedagógico, os resultados também evidenciam o potencial do cinema como recurso didático para a formação do pensamento crítico, favorecendo leituras espaciais complexas e interdisciplinares no ensino de Geografia.

Quadro Analítico: Elementos Geográficos no Filme Valerian e a Cidade dos Mil Planetas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o filme Valerian e a Cidade dos Mil Planetas a partir de uma perspectiva geográfica, compreendendo a cidade de Alfa como um território multicultural, multiescalar e socialmente produzido. A partir da articulação entre cinema e Geografia, foi possível demonstrar que o espaço fílmico não se constitui como mero cenário narrativo, mas como território simbólico e político, estruturado por redes, fluxos, hierarquias e relações de poder.

Os resultados evidenciaram que a multiculturalidade presente em Alfa não se traduz, necessariamente, em integração social, mas se configura como um campo de disputas territoriais, conflitos simbólicos e produção de desigualdades. A cidade se organiza por processos de centralização, fragmentação e segregação socioespacial, reproduzindo, em chave ficcional, lógicas estruturais da organização socioespacial contemporânea.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa confirmou a potência das categorias geográficas — território, redes, fluxos, escala, multiculturalidade e produção do espaço — como instrumentos analíticos para a leitura de narrativas cinematográficas. Do ponto de vista epistemológico, o estudo reforça a Geografia do Cinema como campo interdisciplinar legítimo de produção de conhecimento científico, capaz de integrar linguagens culturais contemporâneas às análises espaciais críticas.

No campo educacional, os resultados apontam para o potencial pedagógico do cinema como recurso metodológico no ensino de Geografia, favorecendo a construção do pensamento crítico, a leitura espacial complexa e a formação de sujeitos capazes de interpretar o espaço como produto social, político e histórico.

Assim, conclui-se que Valerian e a Cidade dos Mil Planetas, embora inserido no gênero da ficção científica, constitui-se como uma narrativa espacial potente para a compreensão das dinâmicas territoriais contemporâneas, confirmando o cinema como linguagem científica, cultural e pedagógica relevante para a produção do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIA

- AUMONT, Jacques. A imagem. 9. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BESSON, Luc (Dir.). Valerian e a Cidade dos Mil Planetas. França: EuropaCorp, 2017. Filme.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2006.
- XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS



MÔNICA JULIA DE SANTANA SILVA - Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro em 2002. Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade INEQ. Professora para o 2º ano do fundamental na EMEF Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira.

RESUMO

Este trabalho teve como tema as práticas pedagógicas para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita e ajudam a enfrentar dificuldades frequentes nesse processo. O objetivo geral foi analisar práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, considerando a organização da rotina, propostas de leitura e escrita e atividades de reflexão sobre o sistema de escrita. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos e documentos educacionais recentes. Os resultados da discussão indicam que ações como diagnóstico inicial e contínuo, desenvolvimento da consciência fonológica, trabalho sistemático da relação som e letra e construção de um ambiente alfabetizador fortalecem o avanço das crianças. Ainda, metodologias como uso de alfabeto móvel, projetos e sequências didáticas, rodas de histórias, palavras estáveis de referência e produção coletiva de textos mostraram-se relevantes por tomarem a aprendizagem mais significativa. Conclui-se que a alfabetização se consolida com mais qualidade quando o professor atua com intencionalidade, afetividade e ludicidade orientada, acompanhando o progresso dos estudantes e ajustando intervenções conforme as necessidades da turma.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas pedagógicas; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental sempre teve um lugar especial no coração da escola. É nesse período, afinal, que a criança começa a transformar sua fala, suas escutas e suas experiências do mundo em leitura e escrita com significado verdadeiro. Quando a sala de aula se torna um com rotina que acolhe, intencionalidade no que se faz e uma mediação atenta, a aprendizagem ganha vida e segue em frente.

Sabemos, no entanto, que o dia a dia traz desafios reais: crianças que aprendem em ritmos diferentes, repertórios familiares diversos, dificuldades com sons e letras, pouca familiaridade prévia com livros e, muitas vezes, limitações de tempo e recursos. Nesse contexto, práticas pedagógicas bem planejadas continuam sendo o caminho mais seguro para uma alfabetização consistente sem pressa que esvazia, e sem deixar ninguém pelo caminho.

Este artigo fala precisamente sobre essas práticas, entendendo a alfabetização como o aprendizado do sistema de escrita articulado ao seu uso real na vida. O olhar se volta para a ação do professor em sala de aula: como organiza a rotina, planeja atividades, escolhe estratégias, acompanha cada estudante e intervém diante das dificuldades.

O problema desta pesquisa é: quais práticas pedagógicas beneficiam a alfabetização nos anos iniciais, levando em consideração a diferença de ritmos e necessidades dos estudantes e as questões do cotidiano escolar?

O objetivo geral é analisar práticas pedagógicas para a alfabetização nos anos iniciais, identificando estratégias que contribuam para a aprendizagem da leitura e da escrita e para a superação de dificuldades frequentes. Os objetivos específicos são: Identificar e discutir práticas fundamentais da alfabetização nos anos iniciais, com ênfase no diagnóstico inicial e contínuo, no desenvolvimento da consciência fonológica, no trabalho sistemático da relação som letra e na

organização de um ambiente alfabetizador, Descrever metodologias e estratégias recorrentes utilizadas na alfabetização, incluindo o uso do alfabeto móvel, projetos didáticos e sequências didáticas, rodas de histórias e leitura, palavras estáveis de



referência e produção de textos coletivos, analisando suas contribuições para a leitura e a escrita e Analisar o papel do professor na aplicação das práticas pedagógicas de alfabetização, destacando intencionalidade, afetividade, interação, ludicidade e avaliação formativa como elementos que orientam a mediação e a superação de dificuldades frequentes.

A metodologia será a de pesquisa bibliográfica, construída a partir da leitura e análise de livros, artigos, dissertações, teses e documentos educacionais relacionados ao tema.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

A alfabetização nos anos iniciais envolve, ao mesmo tempo, aprender como funciona o sistema de escrita e usar leitura e escrita em situações que fazem sentido para a criança, no ritmo do cotidiano escolar. Quando a prática pedagógica junta essas duas frentes, a aprendizagem costuma ficar mais estável, porque a criança entende para que lê e escreve, e também aprende os caminhos para fazer isso com autonomia, com o professor organizando experiências, intervenções e rotinas de estudo (SOARES, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular orienta que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho com a língua escrita seja planejado com progressão de habilidades e com foco no desenvolvimento de leitura e produção de textos, sem perder de vista o domínio do sistema alfabético. Na prática, isso pede um planejamento que garanta continuidade, retomadas e acompanhamento, para que a criança avance de forma segura, sem depender só de atividades soltas e repetidas (BRASIL, 2018).

Uma estratégia que aparece como base do trabalho pedagógico é a organização de uma rotina alfabetizadora, com momentos diários de leitura, escrita e reflexão sobre a língua, porque a aprendizagem se fortalece com frequência e regularidade. Essa rotina costuma incluir leitura feita pelo professor, leitura compartilhada, produção coletiva de textos, escrita individual orientada e

propostas curtas de estudo de palavras, sempre com intencionalidade didática e acompanhamento de perto (SOARES, 2020). No campo do ensino do sistema de escrita, práticas que ajudam bastante são aquelas que tornam visíveis as relações entre fala e escrita, sem transformar a sala em treino mecânico. O professor pode propor atividades em que a criança compare palavras, observe semelhanças e diferenças, perceba partes maiores como sílabas e, aos poucos, avance para unidades menores, sempre conectando esse estudo a textos e situações reais de leitura e escrita (MORAIS, 2019).

O trabalho com consciência fonológica, quando bem conduzido, costuma apoiar crianças que têm dificuldade para perceber partes sonoras das palavras e para estabelecer correspondências entre sons e letras. Em sala, isso pode aparecer em jogos de rimas, aliteração, segmentação de palavras em sílabas, identificação de sons iniciais e finais e tarefas de manipulação sonora, com cuidado para ajustar o nível de desafio ao que a turma consegue fazer, evitando exigir habilidades muito complexas cedo demais (MORAIS, 2019).

Outra prática pedagógica central é a leitura em voz alta pelo professor e a leitura compartilhada, porque esses momentos ampliam vocabulário, repertório cultural, compreensão e interesse pelos textos. Ao conduzir essa leitura, o professor pode antecipar sentidos, explorar pistas do texto e das imagens, retomar trechos e ensinar estratégias de compreensão, ajudando a criança a ligar decodificação, fluência e construção de significado, em vez de tratar a leitura só como acerto de palavras (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

O desenvolvimento da leitura de palavras também costuma ser favorecido por ensino explícito e sistemático de correspondências entre grafemas e fonemas, junto com oportunidades de prática em palavras e textos adequados ao nível da turma. A literatura internacional descreve que, quando a criança aprende a decodificar e consolida esse conhecimento, ela avança na leitura com mais autonomia, e isso tende a aliviar dificuldades frequentes como troca de letras, leitura muito lenta e insegurança diante de palavras novas (EHRI, 2020). Ao mesmo tempo, uma prática pedagógica equilibrada costuma considerar que não basta apostar em um único caminho metodológico como solução universal, porque turmas e contextos são diferentes e as evidências são debatidas. Há estudos que questionam ganhos duradouros de algumas

abordagens, o que reforça a importância de o professor combinar ensino do código com trabalho constante de compreensão, produção de textos e ampliação de linguagem, avaliando resultados reais na turma (BOWERS, 2020).

No caso da escrita, estratégias como produção textual com finalidade clara, ditado refletido, reescrita com apoio, oficinas de palavras e estudo de regularidades ortográficas ajudam a criança a escrever melhor sem medo de errar, porque o erro passa a ser visto como pista do pensamento. Quando o professor registra avanços, devolve orientações e propõe revisões, as dificuldades de segmentação, ortografia inicial e organização de ideias tendem a diminuir com o tempo, pois a escrita vira prática guiada e não só tarefa finalizada (SOARES, 2020).

Para superar dificuldades frequentes, a avaliação formativa é uma ferramenta de trabalho do dia a dia, pois permite identificar em que ponto cada criança está e qual intervenção pode destravar o próximo passo. Instrumentos como sondagens de escrita, observação de leitura, registros de hipóteses, listas de verificação e tarefas curtas de consciência fonográfica ajudam o professor a planejar agrupamentos flexíveis, retomadas e apoios, sem rotular a criança, mas acompanhando o processo de modo contínuo (SPERRHAKE; PICCOLI, 2020).

Também é importante reconhecer que documentos e políticas recentes colocaram a alfabetização no centro do debate público, trazendo disputas sobre métodos e sobre o papel das evidências científicas, o que chega à escola e influencia escolhas pedagógicas. Nesse cenário, a prática docente tende a ficar mais consistente quando se apoia em estudos, dialoga com orientações curriculares e preserva a autonomia pedagógica para adaptar estratégias às necessidades reais dos alunos, em vez de seguir prescrições rígidas (BRASIL, 2019).

Portanto, as práticas pedagógicas que costumam dar sustentação ao processo são aquelas que constroem um ambiente alfabetizador, com biblioteca de sala, circulação de diferentes gêneros textuais, situações reais de escrita e participação das famílias com orientação clara. Quando a criança vive a leitura e a escrita como parte da vida escolar, com constância e significado, as dificuldades tendem a ser enfrentadas com mais serenidade (LEAL, 2019).



Na alfabetização, uma prática que costuma organizar o trabalho do professor é o diagnóstico, feito no início e retomado ao longo do ano, para perceber o que cada criança já compreende sobre leitura e escrita. Esse olhar não é para rotular, e sim para orientar decisões bem concretas, como formar grupos por necessidades, escolher atividades mais adequadas e definir intervenções no momento certo. Quando o diagnóstico vira rotina, o professor deixa de atuar no escuro e passa a ensinar com base no que a turma realmente mostra no dia a dia (MORAIS; LEAL, 2020).

Dentro desse acompanhamento, o desenvolvimento da consciência fonológica aparece como uma prática recorrente porque ajuda a criança a notar os sons da fala e a ligar isso à escrita. Atividades com rimas, aliterações, contagem de palavras numa frase, separação em sílabas e identificação de sons no começo e no fim das palavras costumam apoiar muito quem troca letras, fica inseguro para escrever e tem dificuldade de avançar na leitura. O professor, ao graduar os desafios, vai do mais simples ao mais fino, respeitando o tempo de cada um (MORAIS, 2019).

Outra prática fundamental é manter foco no sistema de escrita, trabalhando de modo sistemático a relação entre som e letra, sem virar treino mecânico e sem abandonar o sentido dos textos. O professor pode variar fonemas, revisar correspondências que confundem a turma, explorar famílias de palavras e propor leituras e escritas curtas que façam a criança usar o que está aprendendo. Esse ensino mais explícito tende a favorecer a decodificação, dar mais segurança para ler palavras novas e reduzir dificuldades como leitura muito lenta e erros repetidos em grafias básicas (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, estudos que discutem a aprendizagem da leitura destacam que o avanço costuma ser mais sólido quando a criança tem oportunidades frequentes de praticar as correspondências entre letras e sons e, aos poucos, automatizar esse processo. Na sala de aula, isso se traduz em atividades planejadas, com repetição inteligente, retomadas e desafios graduais, de modo que a criança não dependa de decorar palavras e consiga ler com mais autonomia (EHRI, 2020).

Para sustentar essas práticas, o ambiente alfabetizador funciona como uma espécie de mapa visível da cultura escrita dentro da sala. Quando o espaço tem rótulos, cartazes úteis, alfabetos de referência, listas, combinados escritos, cantinho de leitura, jogos de linguagem e materiais que a criança consulta de verdade, a escrita deixa de ser algo distante e passa a morar ali, à vista e ao alcance. Com isso, o professor cria condições para que leitura e escrita apareçam o tempo todo, como parte natural da rotina escolar (MARINHO, 2019). Nessa mesma direção, o uso constante de livros e textos variados no cotidiano fortalece o vínculo com a leitura e amplia repertório, o que também impacta a escrita, porque a criança passa a ver modelos, estruturas e formas de dizer. Quando o professor coloca a literatura no centro da rotina, com leitura diária e circulação de textos, ele ajuda a turma a entender que ler não é só tarefa, é caminho, e esse caminho vai abrindo espaço para avanços mais firmes no processo de alfabetização (LEAL, 2021).

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A ALFABETIZAÇÃO

O uso do alfabeto móvel é uma estratégia muito recorrente na alfabetização porque permite que a criança mexa nas letras, compare, troque posições e teste hipóteses sem o peso de acertar de primeira no caderno. Ao manipular as letras, a criança vai percebendo que a escrita tem ordem, que pequenas mudanças mudam a palavra e que existe relação entre o que se fala e o que se registra. Na prática, o professor pode propor formação de palavras conhecidas, reconstrução de palavras de um texto lido e jogos de montar e desmontar, observando como cada criança pensa e intervindo com perguntas que orientem a descoberta (SANTOS; NETO, 2024).

Projetos didáticos e sequências didáticas também aparecem com frequência porque organizam o ensino com começo, meio e fim, deixando a aprendizagem mais previsível e segura para a turma. Quando o professor trabalha com gêneros textuais, como histórias em quadrinhos, contos, bilhetes e cartas, ele cria situações reais de leitura e escrita, com objetivos claros e etapas bem planejadas, o que ajuda a criança a entender para que escreve e como

melhorar o que produziu. Esse tipo de organização favorece retomadas e progressão, evitando atividades soltas que não se conectam (BRASIL, 2018).

No cotidiano, uma sequência didática bem conduzida costuma incluir leitura de modelos do gênero, conversa sobre estrutura e linguagem, produção com apoio e reescritas orientadas, sempre com intervenções do professor para elevar a qualidade do texto e a compreensão do funcionamento da escrita. Ao trabalhar dessa forma, a turma aprende a observar características do gênero, ampliar repertório e, ao mesmo tempo, avançar no domínio do sistema alfabético, porque ler e escrever passam a ser prática constante e com intenção (VIEIRA, 2020).

As rodas de histórias e de leitura, com contação, fantoches e pequenas encenações, entram como uma estratégia que desperta interesse e cria vínculo afetivo com a cultura escrita. Quando a criança ouve histórias com frequência, ela amplia vocabulário, constrói sentido, aprende a antecipar acontecimentos e cria vontade de participar do mundo dos livros, o que costuma refletir na escrita, porque surgem mais ideias, mais palavras e mais desejo de registrar. Com mediação planejada, o professor pode conversar sobre personagens, cenário e sequência dos fatos, incentivando relato oral e propostas de registro, respeitando o nível de cada criança (FERNANDES; GONÇALVES; FERNANDES, 2023).

As palavras estáveis de referência, como nomes próprios, lista de colegas, dias da semana, combinados e palavras do cotidiano da sala, funcionam como um apoio constante para a criança escrever com autonomia. Ao consultar essas referências, a criança compara letras, procura partes conhecidas e usa aquilo como base para construir novas palavras, o que ajuda a enfrentar dificuldades comuns, como omissão de letras, inversões e insegurança para escrever sozinho. Quando o professor escolhe bem quais palavras vão ficar visíveis e faz a turma usar esse material de verdade, a parede vira um caderno coletivo de consulta (BRASIL, 2020).

A produção de textos coletivos, com o professor como escriba, é uma prática muito produtiva porque coloca a turma para pensar no texto antes de exigir que todos já dominem a escrita convencional. Enquanto as crianças sugerem ideias, organizam



frases e escolhem palavras, o professor registra e, ao mesmo tempo, modela decisões de escrita, como segmentação, pontuação, ortografia possível naquele momento e revisão do que foi escrito. Essa estratégia ajuda a desenvolver autoria, coesão e clareza, e também contribui para que as crianças percebam como o texto se constrói, reduzindo dificuldades de organização e de registro ao longo do tempo (MORAIS, 2022).

ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: INTENCIONALIDADE, AFETIVIDADE E LUDICIDADE

Na alfabetização, a abordagem pedagógica ganha forma quando cada atividade tem um objetivo claro, pensado antes, e ligado ao que a turma precisa aprender naquele momento. Quando o professor planeja com intencionalidade, ele transforma a aula num caminho com direção, em que a criança entende o que está fazendo e por que está fazendo, e isso costuma reduzir confusão, dispersão e aquela sensação de tentativa e erro sem sentido. Esse modo de organizar o ensino aparece como um ponto central nas discussões sobre intencionalidade pedagógica e formação docente, porque o aprendizado não é deixado ao acaso, ele é construído com escolhas conscientes (PASTORIZA, 2022).

Essa intencionalidade também se expressa quando o professor assume uma postura mais explícita na mediação, deixando os passos do conteúdo mais visíveis e oferecendo orientações objetivas, com progressão planejada e devolutivas frequentes. Quando a criança recebe feedback no tempo certo e tarefas que sobem de nível aos poucos, ela tende a avançar com mais segurança, especialmente em habilidades preditoras da alfabetização, como consciência fonológica, princípio alfabético, vocabulário e fluência. Em relatos recentes sobre ensino explícito, a intencionalidade aparece como eixo que organiza a ação docente e aumenta o engajamento, principalmente em contextos com desigualdades (BUZETTI, 2026).

Ao lado disso, a afetividade e a interação não entram como enfeite da prática, mas como parte do próprio motor da aprendizagem. Quando a relação professor aluno é respeitosa, acolhedora e consistente, a criança se sente mais segura para tentar, errar, perguntar e seguir adiante, o que tem impacto direto na alfabetização, porque ler e escrever exigem exposição, persistência e confiança. Estudos sobre os anos iniciais indicam que a dinâmica afetiva da sala influencia

interesse, participação e disposição para aprender, fortalecendo o vínculo com o conhecimento (AZEVEDO; OLIVEIRA; CARAÚBAS, 2018).

Essa interação também acontece nas relações entre as próprias crianças, quando o professor cria situações de cooperação, conversa, troca de ideias e construção coletiva, sem perder o controle pedagógico da turma. A alfabetização costuma avançar melhor quando a criança percebe que faz parte de um grupo que aprende junto, porque ela observa estratégias dos colegas, compara hipóteses e se sente pertencente ao processo. Pesquisas bibliográficas sobre afetividade docente apontam que o ensino fica mais efetivo quando une raciocínio e emoções, pois a aprendizagem não acontece só na cabeça, ela também passa pela relação e pela experiência vivida na sala (DOMINGUES et al., 2019).

A ludicidade, por sua vez, costuma fazer diferença no cotidiano: jogos, brincadeiras e propostas prazerosas podem tornar o aprendizado mais significativo, desde que estejam a serviço de objetivos bem definidos. Quando o professor usa o lúdico com intenção, ele não está apenas entretendo, ele está criando condições para a criança praticar leitura e escrita com mais motivação, atenção e participação (SANDINI; PAZ, 2023).

No uso de jogos e brincadeiras, a ludicidade tende a funcionar melhor quando o professor define o que quer observar e desenvolver, como segmentação de palavras, reconhecimento de letras, formação de sílabas, leitura de palavras frequentes e construção de frases curtas. Assim, o brincar não fica solto, ele vira estratégia de ensino, ajudando a enfrentar dificuldades frequentes como trocas, omissões, baixa fluência e desânimo diante de tarefas repetitivas. Estudos sobre jogos e brincadeiras nos anos iniciais apontam a relevância desse recurso como ferramenta pedagógica para aprendizagem significativa no processo de alfabetização e letramento (LEITE, 2022).

O PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Na alfabetização, o professor ocupa o lugar de quem dá direção ao percurso, porque é ele quem transforma objetivos gerais em ações concretas dentro da sala, dia após dia. Quando planeja com clareza o que pretende desenvolver em cada atividade, ele reduz a improvisação e aumenta as chances

de a criança avançar com segurança, já que leitura e escrita não se constroem por acaso, mas por um trabalho contínuo e bem orientado (SOARES, 2020).

Esse papel começa no planejamento alinhado ao currículo, definindo o que ensinar, em que ordem e com quais recursos, considerando as habilidades previstas para os anos iniciais e o que a turma precisa naquele momento. A BNCC, por exemplo, orienta a progressão de aprendizagens em leitura, escrita, oralidade e análise linguística, o que exige do professor organização do tempo didático, seleção de gêneros e previsão de retomadas, para que a aprendizagem não vire uma colcha de retalhos (BRASIL, 2018).

No cotidiano da sala, o professor também é mediador: observa como cada criança lê e escreve, identifica estratégias usadas e intervém com perguntas e pistas que empurram o pensamento um passo adiante. Essa mediação precisa equilibrar sentido e sistema de escrita, porque a criança tem de compreender textos e, ao mesmo tempo, dominar as relações necessárias para ler e escrever palavras novas com autonomia (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

Quando surgem dificuldades, o professor atua como alguém que ajusta o caminho, sem rotular a criança e sem baixar a expectativa de aprendizagem. Ele escolhe intervenções específicas, como propostas para fortalecer consciência fonológica, atividades de comparação de palavras, reflexão sobre regularidades e desafios graduais de leitura e escrita, sempre com base no que a criança já consegue fazer e no que precisa aprender a seguir (MORAIS, 2019).

A avaliação, nesse processo, é instrumento de trabalho do professor, porque serve para acompanhar avanços e planejar ações, não apenas para registrar resultados finais. Práticas como sondagens de escrita, observação de leitura, registros de desempenho e devolutivas frequentes ajudam o professor a decidir o que retomar, como agrupar alunos e que tipo de atividade propor, de modo que cada criança receba o apoio adequado no tempo certo (SPERRHAKE; PICCOLI, 2020).



O professor também tem responsabilidade direta na construção de um ambiente alfabetizador, garantindo que a sala ofereça referências reais de escrita, oportunidades constantes de leitura e momentos de produção textual com apoio. Quando a rotina inclui leitura diária, escrita orientada e uso de materiais de consulta, a cultura escrita passa a fazer parte da vida escolar, o que

costuma aumentar engajamento e reduzir insegurança diante de tarefas de leitura e escrita. (SOARES, 2020).

Afinal, o papel do professor envolve refletir sobre a própria prática e buscar coerência entre o que se ensina, como se ensina e como se acompanha a aprendizagem, já que a alfabetização depende de decisões pedagógicas consistentes ao longo do tempo. Debates sobre avaliação e formação de professores alfabetizadores apontam que resultados mais sólidos aparecem quando há intencionalidade, acompanhamento contínuo e ajustes finos baseados em evidências do cotidiano da turma, sem depender de receitas prontas (LEAL; MORAIS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas para a alfabetização nos anos iniciais ganham consistência quando juntam direção clara, rotina bem organizada e intervenções no tempo certo, respeitando o jeito e o ritmo de cada criança. A pesquisa bibliográfica reforça que alfabetizar não é só passar atividades, e sim construir um caminho contínuo em que a criança aprende a ler e a escrever com sentido, enquanto entende como o sistema de escrita funciona. Quando diagnóstico, consciência fonológica, relação som e letra e um ambiente alfabetizador caminham lado a lado, as dificuldades mais frequentes tendem a ser enfrentadas com mais serenidade, porque o professor deixa de adivinhar e passa a agir com base no que a turma mostra no cotidiano.

Também se concluiu-se que metodologias como alfabeto móvel, projetos e sequências didáticas, rodas de histórias, palavras estáveis de referência e produção coletiva de textos favorecem o avanço porque tornam a aprendizagem visível e possível para todos, inclusive para quem precisa de mais apoio. Essas estratégias aproximam a criança da cultura escrita, dão repertório, despertam interesse e ajudam a transformar tentativa em aprendizagem de verdade, passo a passo. Nessa construção, o papel do professor aparece como eixo do processo, pois é ele quem planeja com intencionalidade, media interações, acolhe, faz ajustes finos e avalia continuamente, sem deixar a aprendizagem acontecer ao acaso.

Destacou-se que alfabetizar bem é, ao mesmo tempo, honrar o que a escola sempre soube fazer quando ensina com constância e cuidado, e olhar para frente, adotando práticas cada vez mais conscientes, inclusivas e fundamentadas. Indicou-se que a qualidade da alfabetização depende menos de fórmulas prontas e mais de decisões pedagógicas coerentes, sustentadas por rotina, afetividade, ludicidade com propósito e acompanhamento contínuo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Beatriz Lopes de; OLIVEIRA, Elisângela Maria de; CARAÚBAS, Lúcia Maria. Afetividade no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: relevância para os processos de aprendizagem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

BOWERS, Jeffrey S. Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, v. 32, p. 681-705, 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas de alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2020.

BUZETTI, Miryan Cristina. Ensinar de forma intencional: o ensino explícito como base para o desenvolvimento das habilidades preditoras da alfabetização. *Revista Interdisciplinar*, v. 11, n. 1, e1746, 2026.

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

DOMINGUES, Anny Eduarda; SAMPAIO, Brunna Lopes; ALVES, Cindy Thuane Martins; BORTOLAN, Letícia Villatore; SANTOS, Josiane Gonçalves. A influência da afetividade docente no processo de alfabetização e letramento. *Memorial TCC: Caderno da Graduação*, Curitiba, 2019.

EHRI, Linnea C. The science of learning to read words: a case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, v. 55, n. S1, p. S45-S60, 2020.

FERNANDES, G. F. G.; GONÇALVES, A. S.; FERNANDES, V. M. Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando a formação do leitor. *Dialogia*, São Paulo, 2023.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEAL, Telma Ferraz. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Material formativo*. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. Em Aberto, Brasília, DF, 2020.

LEITE, Aline Cristiane Xavier. Jogos e brincadeiras na alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. *Faculdade Sant'Ana em Revista*, 2022.

MARINHO, S. S. O ambiente alfabetizador e as facetas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Realize, 2019.

MORAIS, A. G. O que prescrevem os currículos de seis países? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2022.



MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas. Em Aberto, Brasília, DF, v. 33, n. 108, p. 19-24, 2020.

PASTORIZA, B. S. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, 2022.

SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Momento: Diálogos em Educação, v. 32, n. 1, 2023.

SANTOS, P. F.; NETO, P. F. Letras móveis na alfabetização: percepções docentes. Revista Olhares & Trilhas, Uberlândia, 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. Em Aberto, Brasília, DF, v. 33, n. 108, p. 47-67, 2020.

VIEIRA, F. S. S. Sequência didática de gênero textual. HOLOS, Natal, 2020.



EFETIVIDADE DO DIREITO AMBIENTAL NO BRASIL: DESAFIOS, RESPONSABILIDADE CIVIL E FISCALIZAÇÃO



PATRÍCIA ANDRESA LIANZA - É professora da rede municipal de São Paulo há mais de 14 anos, dedicando-se integralmente à educação básica. Formada em Pedagogia, possui vasta experiência no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, o ensino de qualidade e a formação integral dos alunos. Ao longo de sua carreira, tem se destacado pelo compromisso com a promoção do aprendizado significativo e pela implementação de metodologias que favorecem a participação ativa dos estudantes.

RESUMO

O presente trabalho aborda a efetividade do Direito Ambiental no Brasil, enfocando os principais desafios, a responsabilidade civil e os mecanismos de fiscalização ambiental. Parte-se do entendimento de que o Brasil possui um arcabouço normativo consolidado, composto pela Constituição Federal de 1988, a Lei nº 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente) e dispositivos do Código Civil, que estabelecem a obrigação de reparação de danos ambientais de forma objetiva. Apesar disso, a aplicação prática das normas enfrenta obstáculos estruturais e institucionais, incluindo a insuficiência de recursos humanos e financeiros, a ineficiência da fiscalização, a morosidade processual e a influência de interesses econômicos, comprometendo a efetiva proteção ambiental. Casos emblemáticos, como os desastres de Mariana e Brumadinho, evidenciam a urgência de políticas públicas mais eficazes, de maior cooperação entre órgãos estatais e de participação social ativa. O estudo destaca também a relevância dos princípios do Direito Ambiental, como o da prevenção, precaução, poluidor-pagador e responsabilidade compartilhada, como instrumentos essenciais para a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Por fim, o trabalho aponta que o fortalecimento institucional, a fiscalização eficiente e a conscientização coletiva são fundamentais para alinhar a legislação à prática, promovendo a proteção ambiental e garantindo direitos fundamentais aos presentes e futuras gerações. Palavras-chave: Direito Ambiental; Efetividade; Responsabilidade Civil; Fiscalização Ambiental; Sustentabilidade; Políticas Públicas; Princípios Ambientais.

INTRODUÇÃO

O Direito Ambiental brasileiro ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico contemporâneo, refletindo a crescente necessidade de proteção do meio ambiente diante dos impactos das atividades humanas. A partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental (art. 225), consolidou-se um compromisso constitucional do Estado e da sociedade na preservação ambiental, incorporando conceitos de solidariedade intergeracional e proteção difusa. Este marco legal reflete não apenas a preocupação com a sustentabilidade, mas também a compreensão de que a degradação ambiental compromete direitos essenciais à vida e à qualidade de existência dos presentes e futuras gerações.

Apesar do robusto arcabouço normativo, a efetividade do Direito Ambiental no Brasil enfrenta desafios históricos e contemporâneos. Questões como fiscalização insuficiente, escassez de recursos humanos e financeiros, morosidade processual, e conflitos com interesses econômicos imediatos, comprometem a aplicação prática das normas ambientais. Além disso, a complexidade da gestão ambiental demanda uma cooperação integrada entre órgãos federais, estaduais e municipais, bem como a participação ativa da sociedade civil e do setor privado, consolidando a aplicação dos princípios da prevenção, precaução, poluidor-pagador e responsabilidade compartilhada.

A responsabilidade civil objetiva, prevista na Lei nº 6.938/1981 e no Código Civil brasileiro, constitui instrumento central para assegurar a reparação dos danos ambientais, reforçando que o prejuízo ao meio ambiente deve ser mitigado independentemente da demonstração de culpa. Casos emblemáticos, como os desastres de Mariana e Brumadinho, evidenciam que, embora o ordenamento jurídico seja sólido, a aplicação efetiva das normas ainda é fragilizada, demandando mecanismos mais eficazes de fiscalização, monitoramento e responsabilização.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a efetividade do Direito Ambiental no Brasil, identificando os desafios enfrentados para a implementação das normas, o papel da responsabilidade civil e a atuação da fiscalização ambiental, além de propor medidas para fortalecer a aplicação da legislação e promover a sustentabilidade ambiental. A



pesquisa busca, assim, compreender de forma integrada as relações entre leis, políticas públicas, órgãos ambientais e sociedade civil, destacando a necessidade de estratégias conjuntas para garantir que o Direito Ambiental cumpra seu papel de proteção e preservação do patrimônio natural brasileiro. Entretanto, apesar do arcabouço normativo avançado, o Brasil ainda enfrenta sérios desafios para assegurar a efetividade das normas ambientais. A lacuna entre a legislação e sua aplicação prática revela uma realidade marcada pela ineficiência da fiscalização, escassez de recursos humanos e financeiros, morosidade administrativa e judicial, e interferência de interesses econômicos que frequentemente sobrepõem-se à tutela ambiental. Exemplos emblemáticos como os desastres de Mariana (2015) e Brumadinho (2019) evidenciam não apenas falhas estruturais de gestão e controle, mas também a fragilidade dos mecanismos de responsabilização civil e administrativa.

Diante desse contexto, o Direito Ambiental assume papel central como instrumento de transformação social, impondo ao Estado e à coletividade a adoção de políticas públicas efetivas e sustentáveis. Os princípios da prevenção, da precaução, do poluidor-pagador e da responsabilidade compartilhada orientam a atuação dos entes públicos e privados na busca por soluções que conciliem o progresso econômico com a preservação ambiental. A responsabilidade civil ambiental, amparada na teoria do risco integral e na responsabilidade objetiva prevista na Lei nº 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente), representa um dos principais instrumentos jurídicos para garantir a reparação integral dos danos ambientais.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos, princípios e desafios da efetividade do Direito Ambiental no Brasil, com destaque para a aplicação prática da legislação e da responsabilidade civil ambiental. Busca-se compreender como os instrumentos normativos e institucionais podem ser aprimorados para assegurar a proteção ambiental de forma concreta e duradoura, promovendo o equilíbrio entre desenvolvimento e sustentabilidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Direito Ambiental constitui um dos mais expressivos avanços no campo jurídico contemporâneo, resultado da crescente conscientização mundial acerca da necessidade de preservar o meio ambiente como condição essencial à continuidade da vida no planeta. Seu surgimento está diretamente ligado às transformações sociais e econômicas do século XX, período em que a industrialização acelerada, o consumo exacerbado e o uso predatório dos recursos naturais provocaram sérios impactos ambientais e ecológicos. Diante dessa realidade, o Direito passou a incorporar princípios e normas voltados à proteção ambiental, reconhecendo o meio ambiente como um bem jurídico autônomo e de interesse difuso, pertencente a toda a coletividade.

No cenário internacional, a década de 1970 marca o início da institucionalização da proteção ambiental com a Conferência de Estocolmo (1972), que introduziu o conceito de desenvolvimento sustentável e destacou a responsabilidade comum, porém diferenciada, dos Estados na defesa do meio ambiente. A partir desse marco, diversos tratados, convenções e declarações foram elaborados com o objetivo de promover a cooperação global e estabelecer padrões mínimos de preservação ambiental. O Relatório Brundtland (1987) reforçou essa perspectiva ao definir desenvolvimento sustentável como aquele que “atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades”. No Brasil, o Direito Ambiental consolidou-se como ramo autônomo a partir da Constituição Federal de 1988, considerada um divisor de águas na proteção jurídica do meio ambiente. O artigo 225 da Carta Magna reconhece expressamente o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito de todos e dever do Poder Público e da coletividade, elevando-o à categoria de direito fundamental de terceira dimensão, baseado nos princípios da solidariedade e da responsabilidade intergeracional. Essa inovação constitucional representou uma profunda mudança de paradigma, substituindo a visão meramente utilitarista e econômica da natureza por uma abordagem ecológica e humanista.

Além disso, o Direito Ambiental brasileiro está fundamentado em um conjunto de princípios estruturantes, entre os quais se destacam:

- Princípio da prevenção, que visa evitar a ocorrência de danos ambientais antes que eles aconteçam;
- Princípio da precaução, aplicável em situações de incerteza científica, onde o risco potencial justifica medidas protetivas;
- Princípio do poluidor-pagador, segundo o qual o agente causador de dano ambiental deve arcar com os custos de reparação;
- Princípio da participação, que assegura à sociedade o direito de intervir nos processos decisórios que envolvem o meio ambiente; e
- Princípio da função socioambiental da propriedade, que condiciona o uso dos bens privados à preservação ambiental e ao bem comum.

No campo infraconstitucional, leis como a Lei nº 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente), a Lei nº 9.605/1998 (Lei de Crimes Ambientais) e a Lei nº 12.305/2010 (Política Nacional de Resíduos Sólidos) consolidam os instrumentos de gestão e responsabilização ambiental no país. Esses dispositivos normativos reforçam a necessidade de integração entre políticas públicas, fiscalização efetiva e conscientização social, pilares fundamentais para a efetividade do Direito Ambiental.

Contudo, apesar dos avanços normativos, o Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos à concretização dos preceitos constitucionais. Problemas como a deficiência na aplicação das leis, a escassez de recursos para fiscalização, a corrupção e a pressão de interesses econômicos comprometem a efetividade da proteção ambiental. Casos emblemáticos de desastres ecológicos, como os rompimentos de barragens em Mariana e Brumadinho, evidenciam a urgência de uma atuação estatal mais rigorosa e de uma cultura jurídica voltada à prevenção e à responsabilização integral dos infratores.

Assim, o Direito Ambiental brasileiro deve ser compreendido não apenas como um conjunto de normas, mas como um instrumento de transformação social e de promoção da sustentabilidade, capaz de equilibrar o desenvolvimento econômico com a preservação dos recursos naturais. A consolidação de uma cidadania ecológica, que envolve a participação ativa da sociedade civil, do Estado e das empresas, é essencial para que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado deixe de ser apenas uma previsão constitucional e se torne uma realidade efetiva e permanente.

O Direito Ambiental é um ramo jurídico contemporâneo voltado à proteção e à preservação do meio ambiente, visando garantir o equilíbrio ecológico e a qualidade de vida dos presentes e futuras gerações. Surgiu como resposta aos impactos negativos da atividade humana sobre a natureza, especialmente após a Revolução Industrial, e ganhou maior relevância a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagra o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental, atribuindo ao Estado e à coletividade a responsabilidade de protegê-lo.



Histórico e Evolução

O Direito Ambiental surgiu como resultado de uma consciência global sobre a degradação ambiental. Conferências internacionais, como a Conferência de Estocolmo (1972) e a Rio 92 (Eco92), consolidaram normas e tratados internacionais que influenciaram legislações nacionais. A criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a Declaração do Rio e o Protocolo de Quioto são marcos internacionais relevantes que estabeleceram compromissos e metas para mitigar problemas como mudanças climáticas e desmatamento.

No Brasil, a evolução do Direito Ambiental está ligada à consolidação de leis e órgãos reguladores, como:

- Lei nº 6.938/1981 – Política Nacional do Meio Ambiente;
- Código Florestal (Lei nº 12.651/2012);
- Criação de órgãos ambientais como IBAMA e CONAMA.

Princípios do Direito Ambiental

O Direito Ambiental brasileiro e internacional é orientado por princípios que norteiam a legislação e as políticas públicas:

1. Princípio da Precaução: Adotar medidas preventivas diante de riscos ambientais mesmo sem certeza científica.
2. Princípio do Poluidor-Pagador: Quem causa dano ambiental deve arcar com a reparação dos custos.
3. Princípio da Responsabilidade Objetiva: O dano ambiental deve ser reparado independentemente de culpa.
4. Princípio da Responsabilidade Compartilhada: Proteção ambiental é dever do Estado, da coletividade e do setor privado.
5. Princípio da Prevenção: Evitar danos ambientais previsíveis antes que ocorram.

Responsabilidade Civil Ambiental

A responsabilidade civil ambiental é um dos instrumentos mais importantes para efetivar a proteção ambiental. No Brasil:

- Código Civil (art. 927, parágrafo único): obrigação de reparar danos quando a atividade envolve risco.
- Lei nº 6.938/1981 (art. 14, §1º): responsabilidade objetiva do poluidor.
- Jurisprudência: Aplicação da teoria do risco integral, afastando excludentes como força maior para garantir a reparação integral dos danos.

Essa responsabilização objetiva busca prevenção, compensação e dissuasão, incentivando práticas sustentáveis e mitigando impactos ambientais.

Políticas Públicas e Fiscalização

A efetividade do Direito Ambiental depende de políticas públicas e fiscalização eficiente. Alguns desafios incluem:

- Insuficiência de recursos financeiros e humanos;
- Morosidade processual;
- Pressão de interesses econômicos;
- Cooperação insuficiente entre órgãos estaduais e federais.

A participação social e a educação ambiental são ferramentas essenciais para garantir a aplicação das normas e a promoção de uma cultura de sustentabilidade.

Desafios e Perspectivas

Apesar do arcabouço legal consolidado, o Direito Ambiental enfrenta desafios práticos:

- Implementação efetiva da legislação;
- Fiscalização e monitoramento constantes;
- Alinhamento das normas nacionais com tratados internacionais;
- Conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental.

A governança ambiental deve evoluir para enfrentar problemas globais, como mudanças climáticas, poluição e perda de biodiversidade.

O Direito Ambiental representa um instrumento indispensável para a proteção do meio ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentável. Sua efetividade depende da cooperação entre o Estado, setor privado e sociedade civil, bem como do fortalecimento da fiscalização, da educação ambiental e da responsabilidade civil objetiva. A legislação brasileira, respaldada por princípios constitucionais e normativos, busca assegurar que as atividades humanas sejam compatíveis com a preservação ecológica e os direitos das futuras gerações.

OBJETIVOS OBJETIVO GERAL

Analisar de forma crítica e aprofundada os fundamentos, princípios, legislação e aplicação do Direito Ambiental no Brasil e no contexto internacional, identificando os principais desafios para a efetividade das normas, a fiscalização ambiental e a responsabilização civil, bem como propor medidas que fortaleçam a proteção do meio ambiente e promovam a sustentabilidade.

Objetivos Específicos

1. Investigar os fundamentos legais do Direito Ambiental, incluindo a Constituição Federal de 1988, o Código Civil, a Lei nº 6.938/1981 e outras legislações correlatas;
2. Examinar os princípios gerais do Direito Ambiental, como prevenção, precaução, poluidor-pagador e responsabilidade compartilhada;
3. Avaliar a efetividade das normas ambientais no Brasil, considerando a fiscalização, a cooperação entre órgãos estatais e os desafios práticos na implementação da legislação;
4. Analisar a responsabilidade civil ambiental, incluindo a aplicação da teoria do risco integral e mecanismos de reparação de danos ambientais;
5. Identificar os principais desafios e obstáculos à proteção ambiental, incluindo limitações institucionais, econômicas e jurídicas;
6. Examinar experiências internacionais e tratados ambientais globais, como Protocolo de Quioto e Acordo de Paris, para compreender sua influência sobre as políticas e legislações nacionais;
7. Propor medidas e estratégias que fortaleçam a governança ambiental, promovam a cooperação entre órgãos públicos e privados, e incentivem a conscientização social e a sustentabilidade;
8. Contribuir para a construção de um referencial teórico e prático que auxilie profissionais do Direito, gestores ambientais e pesquisadores na implementação e aprimoramento de políticas públicas ambientais.



REFERENCIAL TEÓRICA

Dentro dessa perspectiva constitucional, a responsabilidade civil ambiental assume papel central na efetividade da proteção do meio ambiente. O Código Civil brasileiro (art. 927, parágrafo único) estabelece que haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos em que a atividade normalmente desenvolvida implicar risco para os direitos de outrem. No campo ambiental, a Lei nº 6.938/1981 — que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) — reforça essa concepção ao adotar a responsabilidade objetiva, conforme dispõe seu artigo 14, §1º. A jurisprudência pátria tem reconhecido, inclusive, a aplicação da teoria do risco integral, afastando hipóteses de excludentes de responsabilidade, como o caso fortuito ou a força maior, a fim de assegurar a reparação integral dos danos ambientais (MACHADO, 2013; MILARÉ, 2011). Essa orientação consolida a ideia de que o dano ambiental, dada sua natureza difusa e coletiva, exige uma reparação plena, em prol do interesse público e da preservação intergeracional.

Além dos fundamentos constitucionais e civis, os princípios gerais do Direito Ambiental orientam a aplicação da legislação e a formulação de políticas públicas. O princípio da prevenção estabelece que tanto o Estado quanto os particulares devem atuar de forma a evitar a ocorrência de danos previsíveis ao meio ambiente. Já o princípio da precaução amplia essa proteção, impondo a adoção de medidas mesmo diante de incertezas científicas quanto a possíveis riscos ambientais, sendo amplamente reconhecido em tratados internacionais e na jurisprudência nacional.

O princípio do poluidor-pagador, por sua vez, determina que aquele que causa dano ambiental deve arcar com os custos de sua reparação, internalizando os custos sociais decorrentes de sua atividade. Por fim, o princípio da responsabilidade compartilhada reforça que a tutela ambiental não é responsabilidade exclusiva do Poder Público, mas também da coletividade e do setor privado, exigindo cooperação entre diferentes atores sociais (FIORILLO, 2019).

Entretanto, a efetividade da legislação ambiental brasileira ainda enfrenta desafios significativos. Apesar de um arcabouço normativo sólido e reconhecido internacionalmente, observa-se um descompasso entre a previsão legal e a prática. A insuficiência de fiscalização, a escassez de recursos institucionais, a morosidade processual e a pressão de interesses econômicos comprometem a aplicação eficiente das normas ambientais.

Casos emblemáticos, como os desastres de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), evidenciam essa fragilidade, demonstrando que, embora as normas sejam rigorosas, sua implementação e execução ainda carecem de mecanismos de fiscalização e responsabilização mais eficazes (SIRVINSKAS, 2020).

Portanto, a literatura especializada aponta que a efetividade do Direito Ambiental no Brasil depende não apenas da existência de normas constitucionais, civis e principiológicas, mas principalmente de sua aplicação coerente, sistemática e eficiente. A responsabilidade civil e a proteção constitucional do meio ambiente constituem instrumentos jurídicos indispensáveis à sua preservação. No entanto, diante dos obstáculos práticos, torna-se urgente fortalecer as instituições ambientais, ampliar os mecanismos de fiscalização e promover uma maior conscientização social, de modo a aproximar a norma da realidade e garantir a efetividade da tutela ambiental no país.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo sobre Direito Ambiental justifica-se pela crescente relevância da proteção ambiental no Brasil e no mundo, considerando a intensificação dos problemas ecológicos, como desmatamento, poluição, perda da biodiversidade e mudanças climáticas. Embora exista um arcabouço normativo robusto, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 6.938/1981 e tratados internacionais, observa-se uma lacuna entre a legislação prevista e a efetiva aplicação das normas.

A pesquisa se torna ainda mais pertinente diante de desastres ambientais recentes, como Mariana e Brumadinho, que evidenciaram fragilidades institucionais, falhas na fiscalização e insuficiência de mecanismos de responsabilização civil. Além disso, a globalização e o crescimento econômico acelerado aumentam as pressões sobre o meio ambiente, tornando urgente a adoção de políticas públicas eficazes e a promoção da conscientização coletiva.

Estudar o Direito Ambiental permite compreender como princípios como prevenção, precaução, poluidor-pagador e responsabilidade compartilhada podem ser efetivamente aplicados, contribuindo para a preservação dos recursos naturais e para o desenvolvimento sustentável. Ademais, a pesquisa oferece subsídios para gestores, profissionais do Direito e sociedade civil, auxiliando na construção de estratégias que alinhem a legislação nacional aos compromissos internacionais e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Delimitação do Problema

A presente pesquisa delimita-se à análise da efetividade do Direito Ambiental no Brasil, com foco em três aspectos principais:

1. A aplicação prática das normas e princípios ambientais, considerando a legislação vigente, tratados internacionais e políticas públicas;
2. A eficiência da fiscalização ambiental e a cooperação entre órgãos estaduais e federais, identificando os principais obstáculos institucionais e estruturais;
3. A responsabilidade civil ambiental, incluindo a teoria do risco integral e a reparação de danos, considerando casos emblemáticos de desastres ambientais.

O estudo concentra-se no contexto brasileiro, mas faz referência a instrumentos internacionais para compreender a influência global nas políticas ambientais nacionais. Essa delimitação permite aprofundar a análise de fatores que comprometem a efetividade das normas ambientais e propor estratégias para sua melhoria, mantendo o foco em soluções práticas e juridicamente embasadas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa sobre Direito Ambiental caracteriza-se como um estudo qualitativo e exploratório, de natureza bibliográfica e documental, visando compreender os fundamentos, princípios, desafios e efetividade da legislação ambiental brasileira e internacional.

Tipo de Pesquisa

Optou-se pela pesquisa qualitativa, por permitir a análise profunda de conceitos, princípios e práticas relacionadas ao Direito Ambiental, considerando as interpretações de autores, legislação e tratados internacionais. A pesquisa exploratória possibilitou identificar os principais desafios na aplicação das normas ambientais, bem como os mecanismos de fiscalização e responsabilização civil.



Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Revisão bibliográfica: consulta a livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre Direito Ambiental, responsabilidade civil, princípios jurídicos e políticas públicas;
- Análise documental: estudo da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, Código Civil, Lei nº 6.938/1981, Código Florestal), tratados internacionais (Protocolo de Quioto, Acordo de Paris) e relatórios oficiais de órgãos ambientais;
- Levantamento de jurisprudência: análise de decisões judiciais relevantes relacionadas à responsabilidade civil ambiental e à aplicação dos princípios do Direito Ambiental no Brasil.

Instrumentos de Análise

Foram utilizados os seguintes instrumentos de análise:

- Leitura crítica e comparativa da legislação nacional e internacional;
- Sistematização dos princípios jurídicos ambientais, com destaque para precaução, prevenção, poluidor-pagador e responsabilidade objetiva;
- Estudo de casos práticos, como os desastres ambientais de Mariana e Brumadinho, para exemplificar a aplicação e os desafios da legislação.

Procedimentos de Tratamento de Dados

Os dados coletados foram organizados de forma temática, permitindo identificar:

- Os fundamentos jurídicos do Direito Ambiental;
- A efetividade da fiscalização e aplicação das normas;
- As principais dificuldades enfrentadas na implementação da legislação ambiental;
- As propostas de melhoria para o cumprimento das normas e políticas ambientais.

Justificativa da Metodologia

A escolha por um estudo qualitativo e bibliográfico se justifica pela necessidade de compreender os conceitos, princípios e práticas do Direito Ambiental de forma ampla e detalhada, considerando a complexidade do tema e a interdependência entre legislação, políticas públicas e sociedade civil. Essa abordagem permite não apenas a descrição da legislação existente, mas também a análise crítica de sua efetividade e dos desafios práticos de sua aplicação.

PESSQUISA

Tipo de Pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de natureza aplicada e exploratória, com enfoque qualitativo e documental. Busca compreender a efetividade do Direito Ambiental no Brasil, analisando normas jurídicas, políticas públicas e mecanismos de fiscalização, além de avaliar a percepção de profissionais e órgãos responsáveis pela aplicação da legislação.

Objetivo da Pesquisa

Investigar como as normas do Direito Ambiental são implementadas na prática, identificar lacunas na fiscalização e propor medidas para aumentar a efetividade da legislação ambiental brasileira.

Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu por meio de:

1. Revisão bibliográfica e documental: análise de livros, artigos acadêmicos, legislação ambiental, relatórios de órgãos públicos, jurisprudência e tratados internacionais;
2. Questionário estruturado: aplicado a profissionais do Direito Ambiental, fiscais ambientais e servidores públicos, abordando percepção sobre aplicação das normas, dificuldades na fiscalização e cooperação entre órgãos;
3. Estudos de caso: análise de desastres ambientais como Mariana e Brumadinho, identificando falhas na aplicação da legislação e na responsabilização civil.

População e Amostra

A pesquisa envolve profissionais diretamente ligados à gestão e fiscalização ambiental, incluindo:

- Advogados especializados em Direito Ambiental;
- Fiscais ambientais estaduais e federais;
- Servidores públicos responsáveis pela implementação de políticas ambientais. A amostra é intencional, selecionando indivíduos com experiência prática em Direito Ambiental, fiscalização ou gestão de políticas públicas ambientais, garantindo relevância e profundidade nas respostas coletadas.

Procedimentos da Pesquisa

1. Levantamento e sistematização da literatura especializada e da legislação pertinente;
2. Aplicação de questionários e análise das respostas, buscando padrões e divergências na percepção dos profissionais;
3. Comparação entre teoria e prática, identificando lacunas e obstáculos à efetividade das normas;
4. Elaboração de soluções iniciais e propostas de melhoria, baseadas nos dados coletados e na literatura científica.

Análise dos Dados

Os dados coletados serão analisados qualitativamente, identificando categorias, tendências e relações entre os desafios da legislação ambiental e as práticas adotadas pelos órgãos competentes. A análise busca identificar fatores críticos que comprometem a efetividade do Direito Ambiental e propor estratégias de fortalecimento institucional, de fiscalização e de responsabilidade civil.

RESULTADOS PRELIMINARES :SOLUÇÃO INICIAL

A análise inicial da legislação ambiental brasileira, juntamente com a revisão de doutrina, jurisprudência e documentos oficiais, permitiu identificar alguns pontos críticos que comprometem a efetividade do Direito Ambiental no país:

1. Descompasso entre normas e aplicação prática: Apesar de um arcabouço jurídico robusto, como a Constituição Federal (art. 225), a Lei nº 6.938/1981 e o Código Civil (art. 927, parágrafo único), verifica-se uma lacuna significativa entre a previsão legal e sua implementação, especialmente no que se refere à fiscalização e à responsabilização civil.
2. Ineficiência da fiscalização ambiental: A cooperação entre órgãos estaduais e federais apresenta falhas, refletindo-se em ações de fiscalização pouco efetivas, morosidade processual e dificuldades na aplicação das sanções previstas.



3. Desafios institucionais e recursos limitados: A insuficiência de recursos humanos, tecnológicos e financeiros compromete a implementação das políticas públicas ambientais, restringindo a capacidade de monitoramento e prevenção de danos ambientais.

4. Responsabilidade civil e reparação de danos: A aplicação da responsabilidade objetiva e da teoria do risco integral ainda enfrenta limitações práticas, resultando em respostas lentas e muitas vezes insuficientes para assegurar a reparação integral dos danos ambientais.

Esses resultados preliminares indicam que a efetividade do Direito Ambiental no Brasil depende não apenas da existência de normas, mas de sua aplicação coerente, sistemática e coordenada. A solução inicial apresentada busca integrar ações jurídicas, administrativas e sociais, promovendo a sustentabilidade ambiental e o cumprimento das obrigações legais, contribuindo para a proteção do meio ambiente para as presentes e futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reafirma que o Direito Ambiental brasileiro, apesar de contar com um arcabouço normativo sólido, enfrenta desafios significativos no que diz respeito à efetiva aplicação das normas, à fiscalização ambiental e à cooperação entre os diferentes atores do sistema ambiental. A Constituição Federal de 1988, ao consagrar o meio ambiente como direito fundamental (art. 225), a Lei nº 6.938/1981 (Política Nacional do Meio Ambiente) e o Código Civil (arts. 927 e seguintes) estabelecem princípios jurídicos robustos, como a precaução, o poluidor-pagador, a responsabilidade objetiva e a responsabilidade compartilhada, que formam a base do ordenamento ambiental nacional.

A análise documental, aliada à pesquisa com profissionais e órgãos ambientais, evidenciou que a existência de normas, por si só, não garante a proteção efetiva do meio ambiente. A morosidade processual, a insuficiência de recursos financeiros e humanos, a falta de integração entre órgãos federais, estaduais e municipais e a pressão de interesses econômicos são fatores críticos que comprometem a efetividade da legislação. Casos emblemáticos de degradação ambiental, como os desastres de Mariana e Brumadinho, demonstram a distância entre a teoria normativa e a prática, revelando a urgência de mecanismos mais eficientes de prevenção, fiscalização e responsabilização.

Nesse contexto, a pesquisa reforça que a responsabilidade civil objetiva, consagrada tanto na Lei nº 6.938/1981 quanto no Código Civil, constitui um instrumento indispensável para assegurar a reparação integral dos danos ambientais, independentemente de culpa. Além disso, princípios como o da precaução e o da responsabilidade compartilhada evidenciam que a proteção ambiental não é uma atribuição exclusiva do Estado, mas sim uma responsabilidade conjunta entre poder público, setor privado e sociedade civil.

Os resultados indicam que a efetividade do Direito Ambiental brasileiro depende de medidas estruturais e integradas, tais como:

Portanto, conclui-se que o Direito Ambiental brasileiro possui instrumentos jurídicos e princípios sólidos, mas sua efetividade está intrinsecamente ligada à implementação prática, fiscalização rigorosa, responsabilidade civil objetiva e engajamento social. Este estudo contribui para a compreensão de que somente a interação coordenada entre normas, instituições e sociedade pode assegurar a sustentabilidade ambiental, protegendo os recursos naturais e garantindo a qualidade de vida dos presentes e futuras gerações.

A pesquisa reforça, ainda, a importância de políticas públicas integradas, de um ordenamento jurídico claro e de mecanismos de responsabilização eficientes, demonstrando que a preservação ambiental é uma prioridade estratégica e transversal, que perpassa interesses econômicos, sociais e políticos, exigindo compromisso e cooperação global, nacional e local.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Paulo de Bessa. Direito Ambiental. 11. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.
- BENJAMIN, Antonio Herman de Vasconcellos. Responsabilidade civil por dano ambiental. São Paulo: RT, 2007.
- FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MACHADO, Paulo Affonso Leme. Direito Ambiental Brasileiro. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.
- MILARÉ, Édis. Direito do Ambiente: A Gestão Ambiental em Foco. 10. ed. São Paulo: RT, 2011.
- SIRVINSKAS, Luís Paulo. Manual de Direito Ambiental. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- SILVA, José Afonso da. Direito Ambiental Constitucional. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.
- FREITAS, Vladimir Passos de. Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2021.



EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA EMEI CORONEL WALFRIDO DE CARVALHO NA CIDADE DE SÃO PAULO



REGIELE VASCONCELOS LIMA - Graduada em pedagogia no Centro Universitário Sumaré (2010); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEI Coronel Walfrido de Carvalho.

RESUMO

A pandemia da COVID-19 provocou mudanças significativas no campo educacional, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental do desenvolvimento humano. O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação Infantil, com foco na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Coronel Walfrido de Carvalho) na cidade de São Paulo, na qual atuo como professora desde o ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica, qualitativa, de caráter bibliográfico e observacional, fundamentada em artigos científicos, documentos oficiais, observação de campo e estudos recentes sobre o tema. Os resultados indicam que o fechamento das unidades escolares gerou desafios pedagógicos, sociais e emocionais muito grandes, exigindo adaptações nas práticas educativas e maior participação das famílias no processo de aprendizagem. Conclui-se que a pandemia evidenciou desigualdades sociais e educacionais, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização da Educação Infantil, mas que fortaleceu o vínculo entre escola e famílias no período pandêmico.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Pandemia da COVID-19; EMEI; Políticas Públicas; São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). No entanto, a pandemia da COVID-19, provocou a suspensão das aulas presenciais, em todo o país, impactando diretamente o cotidiano escolar e o desenvolvimento das crianças. Esse fechamento escolar acontece em meados de março, até setembro de 2021 (retomando seu funcionamento em sistema de rodízio).

Na cidade de São Paulo, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas diante do isolamento social, buscando manter o vínculo entre escola, criança e família. Esse contexto trouxe desafios inéditos, especialmente por se tratar de uma etapa educacional cuja aprendizagem ocorre majoritariamente por meio da interação, da brincadeira e da convivência.

Diante disso, este artigo busca refletir sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação Infantil nas EMEIs e em especial a EMEI que sou professora desde o ano de 2014, situada em um bairro da periferia (Jardim São João - Zona Norte) da cidade de São Paulo, que atende em sua maioria um público bastante carente da sociedade, como as crianças oriundas de ocupações de áreas da rede elétrica Furnas, analisando os principais desafios enfrentados e as estratégias adotadas para a continuidade do processo educativo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO DA PANDEMIA

A Educação Infantil caracteriza-se por práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada. Com a suspensão das atividades presenciais, essas práticas foram profundamente afetadas, uma vez que o ensino remoto não se mostra plenamente adequado às especificidades das crianças pequenas.

Segundo Souza (2023), a pandemia exigiu que as instituições de Educação Infantil repensassem suas ações pedagógicas, respeitando os direitos das crianças e considerando os limites do ensino a distância nessa etapa. As propostas pedagógicas passaram a priorizar atividades lúdicas mediadas pelas famílias, por meio de orientações enviadas pelos professores.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu pareceres orientando que as atividades na Educação Infantil não deveriam se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim ao fortalecimento dos vínculos afetivos e ao estímulo ao desenvolvimento integral da criança.



O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter empírico e bibliográfico. Foram feitas pesquisas de campo (EMEI Coronel Walfrido de Carvalho), analisados artigos científicos, documentos oficiais, legislações e publicações institucionais que abordam a Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19, com recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025.

A seleção das fontes ocorreu por meio de bases de dados acadêmicas nacionais, considerando produções que discutem os impactos da pandemia na Educação Infantil, com ênfase na rede pública de ensino, especialmente no município de São Paulo e pesquisa nos documentos da unidade educacional EMEI Coronel Walfrido de Carvalho, com as observações de suas práticas pedagógicas e nos seus documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP)/Projeto Especial de Ação (PEA).

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EMEI CORONEL WALFRIDO DE CARVALHO

Entre os principais desafios enfrentados pela EMEI durante a pandemia destaca-se a dificuldade de adaptação das práticas pedagógicas ao formato remoto. A falta de materiais tecnológicos (tablet, celular, computador) e acesso à internet de qualidade. A falta de habilidades e competência dos professores(as) em manipular tais objetos ou programas e aplicativos de edição de vídeos.

A ausência do contato presencial limitou as interações sociais, essenciais para o desenvolvimento infantil, comprometendo aspectos como a socialização, a linguagem e a autonomia das crianças.

De acordo com Bonfim (2022), o ensino remoto na Educação Infantil revelou-se excludente em muitos contextos, devido à falta de acesso a tecnologias digitais e ao despreparo de parte das famílias para acompanhar as atividades propostas.

O isolamento social também trouxe impactos significativos ao desenvolvimento socioemocional das crianças e dos profissionais da educação. Estudos apontam aumento de comportamentos regressivos, dificuldades de adaptação e prejuízos na construção de vínculos sociais.

Além disso, a pandemia evidenciou e aprofundou desigualdades sociais já existentes. Crianças em situação de vulnerabilidade social enfrentaram maiores dificuldades de acesso às atividades pedagógicas, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade educacional. No entanto, não somente as crianças e seus familiares enfrentaram problemas de acesso, mas muitos professores que tinham aparelhos simples, não conseguiam fazer os vídeos exigidos pela gestão para postagem no Google sala de aula (Classroom), ou ainda se conectar nas reuniões realizadas nas plataformas de videochamadas e ambientes de aprendizados, que necessitava de uma boa internet e um bom aparelho.

ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELA EMEI

Diante das limitações impostas pela pandemia, as EMEIs da cidade de São Paulo adotaram diferentes estratégias para manter o vínculo com as crianças e suas famílias, citarei algumas delas que foram adotadas na unidade educacional, EMEI Coronel Walfrido de Carvalho. Foram elas:

- criação de uma conta para a escola no Facebook;
- criação de um WhatsApp;
- envio de atividades e propostas lúdicas, pelas redes sociais;
- utilização de aplicativos de mensagens para comunicação com as famílias;
- orientações pedagógicas voltadas à rotina e ao cuidado infantil;
- video chamadas com as famílias e crianças;
- postagem das propostas de atividades lúdicas pelas plataformas oficiais, como o Google sala de aula;
- distribuição de cesta básica para as famílias na escola, realizada pela gestão que teve que permanecer na UE;
- formação continuada dos professores, para as orientações das propostas de atividades, com reuniões no Google Meet e depois no Microsoft Teams.

Essas ações buscaram minimizar os impactos da ausência das atividades presenciais, respeitando as especificidades da Educação Infantil, mas o acesso era pouco, e as devolutivas das famílias também.

Algumas dificuldades foram enfrentadas por profissionais que não tinham conta no Facebook, pois precisaram criar tal perfil, sendo que muitas das vezes não era de seu interesse tal ação. Outra dificuldade foram os encontros dos grupos, no WhatsApp, para ajustes de propostas de atividades que seriam postadas nas plataformas oficiais, pois haviam professores que não tinha aparelho com WhatsApp e se recusava a adquirir tal produto, por questões de filosofia de vida, assim, foram necessárias algumas medidas que visavam sanar estas e outras questões, como permitir que os educadores que necessitasse de apoio com aparelhos e internet, pudesse usar o da escola, permitindo assim, que estes profissionais pudessem sair de suas casas e entrassem na escola, seguindo os protocolos de saúde, usando máscaras, mantendo distanciamento e higienização das mãos (Organização Mundial de Saúde e Ministério da Saúde do Brasil), para realizar as ações necessárias para o cumprimento das exigências educacionais.

PROPOSTAS E DEVOLUTIVAS

Durante todo o ano de 2020, as orientações dadas nas propostas pedagógicas foram planejadas de forma lúdica, priorizando o envolvimento das crianças com suas famílias e o fortalecimento dos vínculos afetivos diante do contexto de pandemia e isolamento social. As atividades estimulavam a participação ativa da família, por meio de brincadeiras como correr, pegar objetos, pintar com materiais laváveis em superfícies como azulejos da cozinha ou do banheiro, além de desenhos livres ou a partir da observação de objetos da própria casa.

Buscando manter a proximidade com as crianças, mesmo à distância, realizamos videochamadas para que pudessem ver o educador, ouvir sua voz e sentir-se acolhidas. Também foram gravadas histórias utilizando livros, explorando as imagens e narrativas, de modo a proporcionar momentos de afeto, imaginação e conforto emocional. Em algumas videochamadas, propuseram brincadeiras em que as crianças deveriam encontrar objetos em suas residências, promovendo interação, movimento e participação.

Entretanto, enfrentamos desafios significativos relacionados ao acesso das famílias à internet e a dispositivos eletrônicos. O retorno das propostas nas plataformas digitais era reduzido, o que evidenciava dificuldades de conectividade. Diante disso, foi implementado o caderno “Trilha de Aprendizagem”, material impresso (livro) com orientações, sugestões de brincadeiras e dinâmicas, possibilitando às famílias retirarem o material na unidade escolar e utilizá-lo como apoio no acompanhamento das crianças, no entanto, esse material chegou muito atrasado nas escolas.

O RETORNO DAS AULAS EM SISTEMA DE RODÍZIO

Após um período prolongado de estudos e planejamento para o retorno das atividades presenciais, o governador (João Dória)



autorizou a retomada das aulas nas Escolas, em outubro de 2021, desde que fossem rigorosamente seguidos os protocolos sanitários estabelecidos.

Escolas públicas e particulares da cidade de SP podem retomar aulas com 100% da capacidade nesta segunda-feira (2), desde que haja distanciamento de 1 metro entre alunos em sala. Antes, distância era de 1,5 metro. Rede municipal da capital vai receber 100% dos alunos, por meio de rodízio, e creches terão até 60% da capacidade. (G1, 2021)

Entre as principais medidas adotadas estavam o distanciamento mínimo de um metro entre as crianças, o uso obrigatório de máscaras, a higienização frequente das mãos com álcool em gel, bem como a limpeza constante dos objetos e materiais manipulados pelas crianças. Além disso, foram instaladas barreiras de acrílico para separar mesas compartilhadas e garantir maior segurança no ambiente escolar. A vacinação de todos os professores e educadores também foi um fator determinante para que o retorno presencial fosse possível.

Entretanto, devido à limitação dos espaços físicos da maioria das EMEIs, incluindo a unidade escolar em questão (EMEI Coronel Walfrido de Carvalho), não permitia garantir o distanciamento recomendado com todas as crianças presentes simultaneamente, foi adotado o sistema de rodízio. As turmas passaram a frequentar a escola de forma alternada, de modo que os estudantes que compareciam em uma semana não retornavam na semana seguinte, garantindo que todos fossem atendidos sem comprometer as normas de segurança e reduzindo os riscos de contaminação e contágio.

Nesse período, muitas crianças ainda não haviam sido vacinadas, e algumas famílias optaram por não autorizar a vacinação de seus filhos, demonstrando insegurança quanto ao retorno presencial. Assim, essas crianças permaneceram em atividades domiciliares. Crianças pertencentes a grupos de risco também tiveram a possibilidade de continuar em casa, respeitando as orientações de saúde. Dessa forma, o início do ano letivo de 2021 ocorreu de maneira atípica, exigindo constantes adaptações por parte da comunidade escolar, familiares e professores/educadores.

Esse retorno foi marcado por grandes desafios, especialmente por se tratar da Educação Infantil, etapa em que o contato físico, o acolhimento, o colo e o afeto são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Muitas demonstravam insegurança, choravam com frequência e apresentavam dificuldade de adaptação após um longo período de isolamento social, permanecendo exclusivamente em casa com suas famílias. Essa realidade também impactou significativamente os educadores, que, além das novas exigências pedagógicas, enfrentavam o medo da contaminação e a necessidade de se adaptar a uma rotina completamente diferente.

O uso de máscaras e face shields dificultava a projeção da voz e impedia que as crianças visualisassem as expressões faciais dos educadores, elementos essenciais para a comunicação e o vínculo afetivo. O distanciamento social imposto tornava-se, muitas vezes, uma barreira essencial, pois as crianças necessitavam de abraços e acolhimento, o que nem sempre era possível cumprir sem transgredir os protocolos de segurança. Em alguns momentos, o educador precisava priorizar o cuidado emocional da criança, mesmo sabendo que isso implicava flexibilizar determinadas regras.

Além disso, o controle do uso adequado das máscaras pelas crianças, as trocas periódicas (máscaras e até vestimentas), a higienização constante dos brinquedos e dos espaços exigiam grande esforço físico e emocional dos profissionais da educação, tornando a rotina exaustiva. Apesar das dificuldades, a maioria das crianças demonstrou alegria ao retornar à escola, evidenciando a importância do espaço escolar em suas vidas.

Assim, o processo de retomada das aulas presenciais foi extremamente desafiador, marcado pela superação diária de barreiras, medos e inseguranças. Gradualmente, famílias, crianças e educadores foram se adaptando à nova realidade, fortalecendo-se ao longo do percurso, até que, em 2022, foi possível retomar o atendimento presencial simultaneamente com 100% das crianças matriculadas, porém com algumas reservas de algumas famílias, pois ainda estavam com receio de deixarem seus filhos na escola.

Durante o período da pandemia, muitas crianças e suas famílias permaneceram realmente confinadas em suas casas, saindo apenas para atividades estritamente necessárias. Entretanto, houve também famílias que não conseguiram manter o isolamento social, permitindo que as crianças permanecessem na rua, muitas vezes por não haver outras alternativas de lazer ou organização da rotina familiar.

A ausência da escola foi fortemente sentida pela sociedade, especialmente no desenvolvimento das crianças. Quando o retorno presencial foi autorizado, foi possível observar que muitas crianças apresentavam dificuldades em realizar ações básicas esperadas para a faixa etária, como correr, pular e rolar. Essas habilidades, próprias da infância, mostravam-se pouco desenvolvidas, e durante propostas de brincadeiras como pega-pega, era comum que as crianças caíssem com mais facilidade do que antes do período pandêmico.

Além disso, algumas famílias ainda demonstravam insegurança em deixar seus filhos na escola. Contudo, o aspecto mais marcante observado foi a falta de coordenação motora e de habilidades sociais, especialmente relacionadas ao ato de brincar livremente, dividir e partilhar brinquedos. Essas aprendizagens precisaram ser retomadas mesmo com crianças mais velhas, que, em outros contextos, já estariam em um estágio de desenvolvimento mais avançado.

Esse cenário evidenciou o impacto significativo da pandemia no desenvolvimento infantil e reforçou a importância da escola como espaço fundamental de socialização, movimento e aprendizagem.

O advento da pandemia da Covid-19 provocou transformações significativas no contexto escolar, especialmente no que se refere à incorporação das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil. Dentre as principais mudanças, destaca-se a instalação de kits multimídia em todas as salas de aula, possibilitando a utilização de sites, links educativos, plataformas de brincadeiras digitais, músicas e recursos de edição, ampliando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

Os professores passaram a contar com notebooks fornecidos pela rede municipal, o que contribuiu de forma significativa para a elaboração dos planejamentos pedagógicos, registros das atividades e organização do trabalho docente. Outro avanço importante foi a implementação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), ferramenta da prefeitura que passou a ser utilizada também na Educação Infantil, etapa que anteriormente não dispunha desse recurso. Por meio desse sistema, tornou-se possível o acompanhamento mais sistemático do desenvolvimento das turmas, das unidades escolares e da frequência dos estudantes, fortalecendo a gestão educacional e o monitoramento das práticas pedagógicas.

Como parte desse processo de modernização, foram distribuídos tablets para as crianças, com o objetivo de promover o contato inicial com as tecnologias digitais de forma mediada e pedagógica. Esses dispositivos passaram a ser utilizados como recursos tecnológicos que favorecem a exploração, a curiosidade e a aprendizagem, respeitando as especificidades da infância. Dessa forma, as tecnologias deixaram de ser apenas ferramentas emergenciais e passaram a integrar de maneira permanente



o cotidiano escolar.

Assim, as mudanças impulsionadas pela pandemia contribuíram para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto tecnológico contemporâneo, no qual as crianças já estão inseridas desde muito cedo. Tais transformações evidenciam que a escola precisou se reinventar e acompanhar as demandas de uma geração que nasce imersa em um ambiente digital, reafirmando o papel da tecnologia como aliada no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 provocou impactos profundos na Educação Infantil, especialmente nas EMEIs da cidade de São Paulo. As dificuldades enfrentadas durante esse período evidenciaram a importância da escola como espaço de socialização, cuidado e desenvolvimento integral da criança.

Apesar das adversidades, foi um período de grande aprendizado. As devolutivas recebidas, especialmente no Classroom, mostraram que as famílias se reinventaram, assim como nós, professores. O momento exigiu criatividade, empatia, adaptação e fortalecimento das relações entre escola e família, reforçando o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. Todavia, também ficou evidente que para as famílias, instituições e os profissionais da educação, o ensino remoto não substitui a vivência presencial na Educação Infantil. Assim, torna-se fundamental investir em políticas públicas que fortaleçam a Educação Infantil, valorizem os profissionais da área e garantam condições adequadas para o desenvolvimento das crianças no período pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do calendário escolar em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: < Parecer CP 2020 — Ministério da Educação> Acesso 13 jan. 2026.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <L9394> Acesso 12 jan. 2026.

BONFIM, Maria Soares de Sousa. Tecnologia na Educação Infantil: Letramento Digital e Computação Desplugada. SIELO Brasil, 2023. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bqrYC4HdpVdKfpHq7qZyxQc/?format=html&lang=pt>> Acesso 12 jan. 2026.

COSTA, Priscila. Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento infantil durante a pandemia da COVID-19. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 56, 2022. Disponível em: < [scielo.br/j/reeusp/a/PRHtVKgCzbKcyytZ6ytPtCk/?format=pdf&lang=en](https://www.scielo.br/j/reeusp/a/PRHtVKgCzbKcyytZ6ytPtCk/?format=pdf&lang=en)> Acesso 13 jan. 2026.

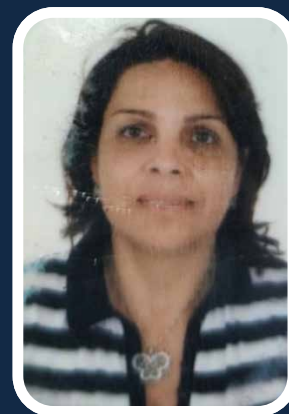
EMEI, Coronel Walfrido de Carvalho. Projeto Político Pedagógico/Projeto Especial de Ação. Escola Municipal, São Paulo, 2021

SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação infantil e pandemia: desafios e possibilidades. Educação em Foco, Juiz de Fora, 2023. Disponível em:<Alfabetização e (pós-)pandemia: Intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação> Acesso 15 jan. 2026.

Volta às aulas presenciais: como será o segundo semestre nas escolas de São Paulo. G1, 2021. Disponível em:<Volta às aulas presenciais: como será o segundo semestre nas escolas de São Paulo | G1> Acesso 15 jan. 2026.



O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA



SANDRA REGINA SANTIAGO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho em 2013; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC) em 2014, Segunda Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales em 2016; Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Itaquá em 2019; Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE em 2021. Professora de Educação Infantil na CEMEI Andaguçu.

RESUMO

O trabalho mostra, de forma direta, como a presença dos pais nas atividades da escola na primeira infância ajuda a criança a se desenvolver por inteiro e dá firmeza ao que acontece em sala. É uma revisão de livros, artigos e documentos publicados desde 2015, no Brasil e fora, usando diretrizes oficiais e relatórios de referência. O estudo reúne práticas que aproximam casa e escola acolhida, conversa que vai e volta, leitura em família, jogos de linguagem, situações simples de matemática no dia a dia, horários mais flexíveis e acessibilidade pensada desde o começo e também aponta as pedras no caminho, como jornadas longas de trabalho, mensagens pouco claras, regras duras da instituição e falta de internet ou aparelhos em casa. As evidências apontam que práticas orientadas pela escola, metas curtas e documentação simples, com devolutivas frequentes, geram ganhos em linguagem, raciocínio lógico, autorregulação, pertencimento e bem-estar, sem transferir o papel docente para o lar. Conclui-se que a parceria, tratada como parte do método pedagógico, amplia a potência das rotinas de aprendizagem e contribui para a continuidade entre casa e escola.

Palavras-chave: Primeira Infância; Participação Dos Pais; Parceria Escola–Família.

INTRODUÇÃO

Quando se olha para a primeira infância, vê-se um período em que cada gesto, cada palavra e cada presença moldam caminhos. Nesse cenário, a participação dos pais nas atividades escolares volta a aparecer como um daqueles fundamentos que sempre sustentaram a educação, mesmo antes de virar assunto de pesquisa. A escola e a família formam um laço que atravessa gerações, já que o aprender não se limita às paredes da sala, mas respira no cotidiano do lar. Hoje, num tempo em que a vida corre mais depressa e as rotinas são estreitas, esse vínculo começa a mostrar sinais de desgaste, o que recoloca o tema no centro das discussões pedagógicas com força renovada.

O interesse em compreender como a presença ativa dos responsáveis influencia o desenvolvimento infantil se justifica porque a escola vive desafios que ganham corpo logo nos primeiros anos. Professores relatam que crianças pequenas mostram maior segurança emocional e maior curiosidade quando têm apoio familiar constante, enquanto a ausência desse acompanhamento parece estreitar oportunidades de aprendizagem. A pergunta que guia o trabalho é: como a presença dos pais nas atividades da escola, nos primeiros anos da criança, ajuda no seu desenvolvimento por completo e dá mais força ao que acontece na sala?

O objetivo geral é entender esse impacto com clareza. Como desdobramentos, o estudo procura mostrar quais práticas aproximam a família, entender o que ainda atrapalha essa aproximação e reunir provas do que funciona para manter escola e família caminhando juntas.

A investigação segue o caminho de uma pesquisa bibliográfica baseando-se em livros, artigos e documentos oficiais publicados a partir de 2015, no Brasil e em outros países, que tratam da relação entre família e escola na primeira infância.

PRÁTICAS QUE FAVORECEM O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Quando a escola convida a família a participar, a criança sente que o que vive em casa continua na sala de aula. Isso alimenta



a curiosidade, dá segurança e torna o aprender mais gostoso. Essa ligação já faz parte do dia a dia escolar, e, nos últimos anos, ganhou novo impulso com normas, pesquisas e experiências que mostram, na prática, como envolver responsáveis, professores e crianças com respeito e resultado (BRASIL, 2017; OECD, 2017; UNESCO, 2020; EPSTEIN, 2018).

Um primeiro grupo de práticas diz respeito ao acolhimento. Visitas iniciais, conversas de apresentação e escuta ativa constroem confiança desde o começo do ano. Quando a escola mapeia rotinas, histórias e valores do lar, o planejamento pedagógico se alinha ao que a criança vive fora da instituição e a família se sente parceira real do processo. A literatura mostra que essa escuta organizada, com registros breves sobre o dia e devolutivas claras, aumenta o sentimento de pertencimento e sustenta a participação ao longo do tempo (EPSTEIN, 2018; UNESCO, 2020). No Brasil, a BNCC reforça que a relação com as famílias é parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil, orientando interações estáveis e intencionalidade nas experiências propostas (BRASIL, 2017).

Outro conjunto de práticas aproxima a família do centro da aprendizagem. Roteiros de leitura compartilhada, oficinas de brincadeiras, exposições de portfólios e rodas temáticas tornam visíveis as intenções pedagógicas e ajudam os responsáveis a entender o que se espera da criança naquele estágio do desenvolvimento. Isso reduz ruídos, fortalece a confiança e cria um clima de cooperação que se reflete no engajamento cotidiano em casa, como pequenas conversas sobre o que foi vivido na escola, cantigas, jogos de linguagem e exploração de materiais simples do lar (EPSTEIN, 2018; OECD, 2017; UNICEF, 2019).

A comunicação constante, clara e respeitosa sustenta esse laço. Bilhetes, agendas, aplicativos institucionais e murais informativos mantêm a família informada sobre rotinas, projetos e objetivos de aprendizagem. O que faz diferença, segundo as evidências, é a regularidade das mensagens, o foco em avanços observáveis e o convite explícito para que os responsáveis comentem, perguntem e tragam contribuições, evitando uma comunicação unilateral (MAPP; BERGMAN, 2019; EPSTEIN, 2018). Esse fluxo de mão dupla ajuda a escola a ajustar propostas e garante à família a sensação de participação com propósito.

A flexibilidade também pesa. As famílias vivem realidades distintas de tempo e trabalho. Por isso, oferecer horários variados de reunião, abrir canais assíncronos de devolutiva e propor tarefas simples e possíveis para o lar favorece a adesão. As diretrizes e os relatórios internacionais indicam que a flexibilidade é um fator de equidade: permite que cuidadores com menos disponibilidade presencial também acompanhem a jornada da criança, sem culpa e com sentido (OECD, 2017; UNESCO, 2020; UNICEF, 2019). No âmbito brasileiro, o Marco Legal da Primeira Infância sustenta a corresponsabilidade entre família e serviços, lembrando que políticas e práticas devem considerar contextos reais de cuidado (BRASIL, 2016).

Há ainda as práticas colaborativas, em que a família ajuda a construir e a avaliar projetos. Convidar responsáveis a sugerir temas, compartilhar repertórios culturais, narrar memórias e participar de vivências específicas cria um terreno fértil para que a criança perceba continuidade entre sua história e o que a escola oferece. Pesquisas sobre parcerias escola-família mostram que, quando os adultos caminham na mesma direção, as crianças apresentam maior persistência nas tarefas, mais autonomia e melhor autorregulação, indicadores essenciais na primeira infância (EPSTEIN, 2018; MAPP; BERGMAN, 2019).

A escola colhe melhores resultados quando transforma essas práticas em rotina institucional. Definir momentos fixos de escuta, registrar e devolver resultados de observação, combinar expectativas de forma transparente e celebrar pequenas conquistas criam um ciclo virtuoso. A BNCC aponta para a centralidade das interações e brincadeiras e, nesse espírito, o vínculo com a família vira parte do método: planeja-se, observa-se, documenta-se e compartilha-se, sempre com foco no desenvolvimento integral (BRASIL, 2017). Relatórios internacionais reforçam que políticas claras, formação docente em parceria com famílias e instrumentos simples de acompanhamento consolidam a cultura de engajamento, com impactos duradouros (OECD, 2017; UNESCO, 2020).

BARREIRAS QUE DIFICULTAM A APROXIMAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Quando se fala em parceria, muita gente imagina um caminho reto. Na prática, o terreno é cheio de buracos. Há barreiras que, somadas, enfraquecem o vínculo e fazem a participação dos responsáveis perder fôlego logo nos primeiros anos. Entender esses obstáculos ajuda a escola a reorganizar rotas e a família a se sentir parte do processo, sem culpas nem promessas vazias.

Um primeiro bloco de barreiras nasce das condições de vida. Jornadas de trabalho extensas, deslocamentos demorados e empregos com pouca previsibilidade de horário reduzem a presença em reuniões e atividades. Em muitos lares, a renda apertada também pesa no acesso a transporte, internet estável e dispositivos, o que limita canais digitais de comunicação e participação em propostas remotas. Relatórios internacionais apontam que tempo, custo e acesso às tecnologias se tornam filtros de participação quando a escola não oferece alternativas viáveis de contato e devolutiva (OECD, 2017; UNESCO, 2020; UNICEF, 2019).

Há ainda os obstáculos de linguagem. Comunicados longos, termos técnicos e expectativas pouco claras criam distância. Quando a escola fala difícil, a família hesita em perguntar e acaba se afastando. Pesquisas sobre parcerias mostram que mensagens unilaterais e avaliações centradas só em notas e queixas fragilizam a confiança e reduzem a vontade de acompanhar o cotidiano escolar. A comunicação de mão dupla, por outro lado, exige tempo e método, o que nem sempre está previsto na rotina docente (EPSTEIN, 2018; MAPP; BERGMAN, 2019).

A cultura institucional também pode travar a aproximação. Reuniões em horários rígidos, pouca acolhida a diferentes arranjos familiares, pouca abertura para repertórios culturais do lar e práticas que culpabilizam responsáveis desestimulam a presença. Questões estruturais como racismo, capacitismo e preconceito linguístico deixam marcas e fazem algumas famílias se sentirem julgadas antes mesmo de serem ouvidas. Documentos de referência chamam atenção para a necessidade de ambientes inclusivos e acessíveis, com comunicação respeitosa e participação mediada por princípios de equidade (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Outro conjunto de barreiras aparece na organização do trabalho pedagógico. Rotatividade de professores, ausência de tempos institucionais para escuta e devolutiva, documentação pouco transparente e metas pouco compartilhadas dificultam o alinhamento entre casa e escola. Sem um roteiro simples do que observar, como acompanhar e quando devolver, a parceria fica no improvisado. Diretrizes recentes indicam que a participação familiar precisa ser planejada, com objetivos, instrumentos e responsabilidades definidas, para que não dependa só do esforço individual de cada docente (MAPP; BERGMAN, 2019; BRASIL, 2017).

Aspectos emocionais também contam. Muitos responsáveis carregam memórias escolares doloridas e se aproximam da



instituição com receio. Outros se sentem inseguros sobre como ajudar em casa, principalmente quando o diálogo vira lista de cobranças. A literatura destaca que a confiança se fortalece quando a escola reconhece saberes familiares, legítima pequenas práticas do cotidiano e devolve avanços observáveis das crianças, evitando comparações e rótulos (EPSTEIN, 2018; UNESCO, 2020).

Há barreiras ligadas à acessibilidade ampla. Espaços físicos pouco adequados a crianças e adultos com deficiência, ausência de materiais em formatos acessíveis, falta de intérpretes e de comunicação alternativa restringem a participação de parte das famílias. As normativas nacionais e internacionais lembram que inclusão não se resume a matrícula. Envolve condições concretas de permanência, participação e aprendizagem, com ajustes razoáveis e desenho universal desde o planejamento (BRASIL, 2016; UNESCO, 2020; BRASIL, 2017).

Enfim, tempo escasso, custos e acesso desigual, linguagem pouco amigável, cultura institucional fechada, rotinas pedagógicas sem planejamento para a parceria, receios emocionais e falhas de acessibilidade formam um conjunto de barreiras que se alimentam entre si. Enxergá-las com clareza permite redesenhar práticas e políticas. Quando a escola reconhece esses nós e cria caminhos possíveis de participação, a família volta a se sentir convidada a caminhar junto, e a criança colhe os frutos dessa presença.

EVIDÊNCIAS QUE APONTAM CAMINHOS PARA UMA PARCERIA MAIS VIVA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Quando escola e família caminham na mesma direção, a criança sente que há um fio contínuo ligando o que vive em casa e o que experimenta na sala. A literatura recente mostra que esse fio se fortalece com ações simples, planejadas e acompanhadas com critérios claros. O que segue organiza achados de pesquisas e diretrizes públicas em trilhas práticas que tendem a produzir efeitos observáveis na primeira infância.

1. Comunicação de mão dupla com foco em avanços concretos

Mensagens regulares que mostram o que a criança está investigando, exemplos de produções e pequenas orientações para o lar aumentam a participação e a confiança dos responsáveis. Estudos indicam ganhos quando a escola evita bilhetes genéricos e prioriza devolutivas curtas, frequentes e abertas a resposta, por meio de agenda, aplicativo ou encontros rápidos no portão (MAPP; BERGMAN, 2019; EPSTEIN, 2018). Diretrizes nacionais reforçam que a documentação e a devolutiva fazem parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil e devem valorizar processos, não só resultados isolados (BRASIL, 2017).

2. Leitura compartilhada e jogos de linguagem no cotidiano

Intervenções de leitura mediada por adultos em casa, com cantigas, reconto de histórias e jogos de rimas, mostram ganhos consistentes em vocabulário, consciência fonológica e interesse por textos. Metanálises e guias de evidência apontam que sessões curtas, frequentes e com orientação simples da escola têm melhor aderência e impacto em anos iniciais (EEF, 2018; EPSTEIN, 2018; OECD, 2017). Quando a escola oferece um roteiro de leitura e sugere perguntas abertas, a participação tende a se manter mesmo em famílias com pouco tempo disponível.

3. Rotinas de matemática na vida diária

Brincadeiras de contar objetos, comparar quantidades e explorar medidas na cozinha ou no mercado ajudam a construir noção de número e raciocínio simples. Experiências descritas em relatórios internacionais indicam que propostas com materiais do lar e linguagem acessível obtêm maior participação e efeitos mais duradouros do que listas extensas de tarefas (OECD, 2017; EEF, 2018). A BNCC incentiva situações de exploração e resolução de problemas com sentido para a criança pequena, o que abre espaço para a família participar sem transformar a casa em sala de aula formal (BRASIL, 2017).

4. Transições bem cuidadas entre casa e escola

Períodos de adaptação com visitas prévias, entrevistas de acolhimento e combinados claros reduzem ansiedade infantil e melhoram a cooperação dos responsáveis. As evidências mostram que rotinas de chegada previsíveis, combinadas com a família, diminuem comportamentos de estresse e favorecem a participação continuada ao longo do ano (OECD, 2017; UNESCO, 2020). A lei brasileira para a primeira infância orienta serviços a integrarem atenção, educação e proteção com diálogo sistemático com os cuidadores (BRASIL, 2016).

5. Oficinas e encontros centrados em práticas possíveis

Reuniões que demonstram como cantar, brincar, contar histórias, organizar cantinhos de exploração e observar avanços funcionam melhor do que encontros expositivos. Guias baseados em evidências destacam que a participação aumenta quando a família sai do encontro com uma ideia simples para testar no lar e um canal para contar como foi (EEF, 2018; MAPP; BERGMAN, 2019). Esse formato reconhece saberes domésticos e evita culpabilizações.

6. Planejamento com metas compartilhadas e critérios observáveis

Quando escola e família definem metas curtas do período letivo em linguagem simples, com exemplos do que observar, cresce a sintonia do adulto em casa e a persistência da criança nas tarefas exploratórias. Pesquisas sobre parcerias mostram melhora na autorregulação infantil e na continuidade das experiências entre casa e instituição quando metas e critérios estão claros e são revisitados em devolutivas periódicas (EPSTEIN, 2018; MAPP; BERGMAN, 2019).

7. Flexibilidade e equidade de acesso

Horários alternativos de reunião, canais assíncronos e materiais impressos para quem tem internet instável ampliam a participação. Relatórios internacionais e nacionais apontam que ajustes razoáveis de tempo, linguagem e formato favorecem famílias com restrições de trabalho, mobilidade ou conectividade, aumentando a presença e a permanência no diálogo com a escola (UNESCO, 2020; UNICEF, 2019; BRASIL, 2016).

8. Inclusão como desenho de base

Materiais acessíveis, intérprete quando necessário, pictogramas, braille, comunicação alternativa e espaços legíveis para todos ampliam a participação de crianças e responsáveis com deficiência. Evidências de políticas inclusivas mostram que, quando a acessibilidade entra no planejamento desde o início, a participação familiar se estabiliza e a criança encontra menos barreiras para aprender (UNESCO, 2020; BRASIL, 2017).

9. Parcerias que respeitam repertórios culturais

Convites para que famílias compartilhem histórias, músicas, receitas, memórias e modos de brincar conectam o projeto pedagógico à vida da comunidade. Pesquisas sobre envolvimento parental relatam aumento de engajamento, pertencimento e persistência da criança quando a cultura do lar aparece como fonte legítima de conhecimento escolar (EPSTEIN, 2018; OECD,



2017; UNESCO, 2020).

10. Monitoramento simples e melhoria contínua

Quadros de acompanhamento mensal, com dois ou três indicadores de processo por turma por exemplo, frequência de devolutivas, adesão às leituras em casa e participação em encontros ajudam a equipe a ajustar a rota. Experiências sistematizadas sugerem que ciclos curtos de planejar, agir, observar e devolver resultados à comunidade escolar mantêm a parceria viva e evitam ações isoladas (MAPP; BERGMAN, 2019; EPSTEIN, 2018).

Em conjunto, as evidências convergem para um norte prático: comunicar com propósito, propor experiências possíveis no lar, cuidar das transições, pactuar metas simples, garantir acessibilidade e acompanhar os resultados em ciclos curtos. Quando essas trilhas viram rotina institucional, a parceria deixa de depender de esforços individuais e passa a fazer parte do jeito de a escola funcionar, o que dá previsibilidade à família e segurança à criança para explorar o mundo com alegria e coragem.

COMO A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E FORTALECE AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Na primeira infância, quando a família se aproxima da escola, a criança passa a viver uma continuidade entre casa e sala que repercute no modo de sentir, pensar e conviver. A literatura recente descreve mecanismos pelos quais esse envolvimento opera: o ambiente letrado e brincante no lar, com leitura mediada, conversas, cantigas e jogos de linguagem, impulsiona vocabulário, consciência fonológica e curiosidade pela escrita, sobretudo quando a escola orienta práticas curtas e frequentes que os responsáveis conseguem manter no cotidiano (EEF, 2018; EPSTEIN, 2018).

Rotinas combinadas entre educadores e cuidadores fortalecem a autorregulação e a atenção sustentada, o que favorece a exploração de materiais e a interação com os pares, enquanto uma comunicação de mão dupla, regular e acessível, alinha expectativas e permite respostas rápidas a dificuldades, evitando que pequenos tropeços se transformem em lacunas persistentes (OECD, 2017; UNESCO, 2020; MAPP; BERGMAN, 2019; BRASIL, 2017).

Os efeitos aparecem em várias frentes do desenvolvimento integral: no campo da linguagem e do letramento inicial, programas de leitura conjunta e reconto de histórias geram ganhos consistentes; no pensamento matemático emergente, brincadeiras domésticas de contagem, comparação e medidas, articuladas ao que se vive na escola, sustentam avanços na noção de número e na resolução de problemas do dia a dia; no plano socioemocional, parcerias estáveis reduzem a ansiedade nas transições, fortalecem vínculos e aumentam a persistência em tarefas; na saúde e no bem-estar, orientações conjuntas sobre sono, alimentação e higiene elevam a prontidão para aprender e reduzem ausências evitáveis; quando repertórios culturais das famílias entram em cena, o pertencimento cresce e o engajamento se aprofunda, conectando o projeto pedagógico à vida da comunidade (EEF, 2018; EPSTEIN, 2018; OECD, 2017; UNICEF, 2019; BRASIL, 2016; UNESCO, 2020).

A parceria também reconfigura o trabalho pedagógico: metas de curto prazo, enunciadas em linguagem simples e acompanhadas por documentação de processos, permitem planejar com precisão, observar com critérios e devolver resultados de modo formativo, em ciclos curtos de planejar, agir, observar e comunicar, o que aumenta a adesão das famílias e dá consistência às práticas em sala (MAPP; BERGMAN, 2019; BRASIL, 2017).

Para que os resultados se sustentem, a comunicação precisa ser regular e clara, sem jargões; as propostas ao lar devem ser possíveis e conectadas às experiências da turma; horários e formatos flexíveis ampliam o acesso de quem tem jornadas instáveis; e a acessibilidade precisa nascer no planejamento, com materiais legíveis, recursos de comunicação alternativa e apoios que contemplem diferentes necessidades, como orientam as diretrizes nacionais e internacionais voltadas à primeira infância (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017; UNESCO, 2020; UNICEF, 2019). Convém lembrar que participação não se confunde com transferência de tarefas escolares para a casa: recomenda-se evitar sobrecarga de deveres e priorizar práticas com sentido, como uma leitura breve, um reconto, uma brincadeira de rimas ou uma conversa sobre descobertas da criança, preservando o papel docente e mantendo a criança no centro do processo (EEF, 2018; EPSTEIN, 2018).

O monitoramento simples, com poucos indicadores de processo e devolutivas periódicas à comunidade, ajuda a ajustar a rota e torna visível o valor da presença familiar para a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Assim, quando escola e família caminham juntas com orientação prática, comunicação aberta, flexibilidade e acessibilidade, a criança encontra um terreno fértil para desenvolver linguagem, pensamento lógico, vínculos, autonomia e alegria de aprender, enquanto o projeto pedagógico ganha apoio concreto para oferecer experiências mais ricas do que cada parte conseguiria isoladamente (OECD, 2017; MAPP; BERGMAN, 2019; EPSTEIN, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de acolhimento, comunicação de mão dupla, leitura compartilhada, jogos de linguagem, rotinas de matemática no cotidiano, cuidado atento às transições e respeito aos repertórios culturais da família formam um caminho sólido para o desenvolvimento integral. Também se identificou que os resultados aparecem quando a escola trata a parceria como trabalho pedagógico, com metas curtas, documentação simples e devolutivas frequentes, e quando a família encontra propostas possíveis de realizar no correr da vida, sem se sentir cobrada ou julgada.

Jornadas de trabalho extensas, acesso desigual a tecnologia, linguagem escolar pouco transparente, cultura institucional rígida, lembranças negativas da própria escolarização e barreiras de acessibilidade afastam os responsáveis e enfraquecem o vínculo com a escola. Encarar esses limites com realismo permite redesenhar rotas. Não se trata de transferir tarefas docentes para o lar, e sim de abrir portas para práticas que conectem casa e sala, com orientações claras, materiais acessíveis e combinados simples. Quando isso acontece, a criança encontra previsibilidade, sente segurança afetiva, exercita a curiosidade e persevera nas investigações, o que amplia aprendizagens em linguagem, pensamento lógico, convivência e autonomia.

Para as redes e instituições, vale investir em tempos institucionais de escuta e devolutiva, em formação docente voltada à relação com as famílias, em materiais de apoio de leitura e brincadeiras para o lar e em estratégias de monitoramento leve que ajudem a ajustar a rota ao longo do ano. Para as famílias, vale reconhecer que pequenos gestos diários conversar sobre o dia, cantar, ler imagens, contar e comparar quantidades, nomear sentimentos fazem diferença quando a escola orienta e acompanha. Para a gestão pública, valem políticas que garantam condições de participação, como horários alternativos de reunião, canais assíncronos e recursos de acessibilidade.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, 9 mar. 2016.
- BRITTO, Pia Rebello; LYE, Stephen J.; PROULX, Kelley; YOUSAFZAI, Aisha K.; et al. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, v. 389, n. 10064, p. 91-102, 2017.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report. London: EEF, 2018.
- EPSTEIN, Joyce L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 4. ed. New York: Routledge, 2018.
- JEYNES, William H. A meta-analysis: the relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, v. 47, n. 3, p. 195-216, 2016.
- MAPP, Karen L.; BERGMAN, Eyal. Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships (Version 2). Washington, DC: U.S. Department of Education, 2019.
- OECD. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD Publishing, 2017.
- UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO, 2020.
- UNICEF. Situação da Infância e da Adolescência no Brasil 2019. Brasília: UNICEF, 2019.





unifahe.com.br | [@unifaheoficial](https://www.instagram.com/unifaheoficial)

*Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 43 (FEVEREIRO, 2026)
Revista sem fins lucrativos*