

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.44 (mar. 2026).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026
104 p:il; color

Mensal

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

1. Educação. 2. Arte na educação. 3. Arte e tecnologia
4. Arte de contar histórias 5. Crianças - desenvolvimento
6 Práticas pedagógicas 7. Psicologia infantil 8. Alfabetização
9. Crianças - livros e leituras 10. Língua espanhola - estudo e ensino
11 Educação inclusiva 12. Música na educação
13. Filmes de ficção científica
14. Língua portuguesa - Brasil - fonologia 15. Educação infantil
16 Motivação na educação 17. Psicologia educacional
18 Aprendizagem 19. Direito ambiental - Brasil 20. Brincadeiras
21 Jogos educativos 22. Racismo na educação - Brasil

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

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente ocupa posição central nos debates educacionais e na produção científica da área. Em março, a Revista Unifahe dedica-se à discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento profissional e os desafios enfrentados no exercício da docência em contextos cada vez mais complexos.

As pesquisas evidenciam a necessidade de políticas formativas articuladas à prática pedagógica e sustentadas por referenciais teóricos consistentes. A valorização do professor enquanto sujeito crítico, pesquisador de sua própria prática e agente de transformação social é fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS TECNOLOGIAS

ALCIONE TERESA HECHERT

09. ARTES E A GESTÃO DAS TECNOLOGIAS HOJE

AMARILDO ANDRADE DA SILVA

13. A ARTE DE ENCANTAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

ANA PAULA DA LUZ DE ARAUJO

17. O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

BIANCA DOS SANTOS FERNANDES

21. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

CRISTIANA ANTONIA PINTO DOS SANTOS

26. A CENTRALIDADE DA LEITURA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

DIANE EIRE BIZO

29. COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA

EDIRAILDE LIMA TORRES

33. INTERFACES ENTRE MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO

38. TERRITÓRIO, RECURSOS NATURAIS E CONFLITOS DE PODER: LEITURAS GEOGRÁFICAS A PARTIR DE DUNA (PARTES I E II)

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

45. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA

KELLY HESSEL DE ARAUJO

50. NOVAS CONCEPÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA

55. MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

LUZIA DIAS DA COSTA

59. AFETO E A DICOTOMIA FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTRUMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS

67. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

MÔNICA JULIA DE SANTANA SILVA

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

PATRÍCIA ANDRESA LIANZA

79. PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

REGIANE CRISTINA BLOTTA DE AZEVEDO

84. AS DESCOBERTAS DAS CRIANÇAS NO QUINTAL DA EMEI CORONEL WALFRIDO DE CARVALHO NA CIDADE DE SÃO PAULO

REGIELE VASCONCELOS LIMA

88. RACISMO AMBIENTAL NA DISCUSSÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILMARA RODRIGUES RASQUINHO

93. LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES

96. ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

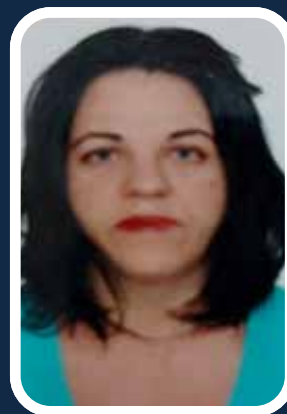
TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES

100. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA



ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS TECNOLOGIAS



ALCIONE TERESA HECHERT - Pedagoga, formada em 2011, atua na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo desde 2018. Possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e extensões universitárias em Inteligências Múltiplas, Aprendizagem e Neurociência. Desenvolve práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência e nas teorias contemporâneas da aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral da criança.

RESUMO

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental constitui-se como um componente curricular essencial para a formação integral dos estudantes, ao favorecer o desenvolvimento articulado das dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e estética. Ao trabalhar com múltiplas linguagens — como desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, audiovisual, arte digital e demais manifestações contemporâneas — a escola amplia as possibilidades de expressão e de construção de sentidos, estimulando a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico. Nesse contexto, a Arte deixa de ser compreendida apenas como prática técnica ou atividade recreativa, assumindo um papel formativo e reflexivo que contribui para a constituição da identidade, da autonomia intelectual e da consciência cultural dos estudantes.

As Artes Visuais promovem o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, interpretação e análise de imagens, fundamentais em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações visuais. Ao possibilitar o contato com produções artísticas de diferentes épocas, culturas e contextos históricos, o ensino de Arte fortalece o respeito à diversidade, amplia o repertório cultural e estimula a valorização das múltiplas formas de expressão humana. Dessa maneira, contribui para a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de dialogar com diferentes perspectivas e de compreender a arte como manifestação histórica, social e política.

No cenário contemporâneo, profundamente impactado pela cultura digital e pelas transformações tecnológicas, o ensino de Artes Visuais passa a dialogar de maneira direta e estratégica com recursos tecnológicos que redefinem os modos de produção, fruição e compartilhamento das imagens. A presença constante de dispositivos digitais, redes sociais, aplicativos de edição e plataformas multimídia exige da escola uma abordagem pedagógica que integre criticamente tais ferramentas ao processo educativo. A utilização planejada de tecnologias digitais amplia as possibilidades criativas, incentiva a autoria, promove experiências interativas e fortalece o protagonismo estudantil. A articulação entre Arte e tecnologia favorece práticas pedagógicas mais dinâmicas, investigativas e contextualizadas, aproximando o ambiente escolar das vivências culturais dos alunos. Além disso, possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital, à ética no uso das mídias e à leitura crítica das imagens, aspectos fundamentais para a formação cidadã na contemporaneidade. Assim, o ensino de Artes Visuais, aliado às tecnologias digitais, consolida-se como espaço privilegiado para a construção de sujeitos criativos, reflexivos e socialmente conscientes, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade por meio das linguagens visuais.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais ocupam um papel estruturante na formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental, constituindo-se como um campo de conhecimento essencial para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Longe de se restringirem à produção estética ou à prática técnica, as Artes Visuais configuram-se como linguagem, como forma de pensamento e como instrumento de leitura crítica da realidade. Por meio de diferentes expressões — como desenho, pintura, escultura, fotografia, gravura, instalação, performance, arte digital e produções audiovisuais — os estudantes desenvolvem habilidades de observação, percepção, imaginação, interpretação e criação, ampliando sua capacidade de compreender o mundo e de se posicionar criticamente diante dele.

No contexto escolar, o ensino de Artes Visuais contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, ao estimular processos de análise, síntese, comparação, resolução de problemas e pensamento simbólico. Simultaneamente, favorece o desenvolvimento emocional e social, pois possibilita a expressão de sentimentos, experiências e identidades, promovendo o respeito à diversidade cultural, étnica e social. A produção artística na escola cria espaços de diálogo, colaboração e constru-



ção coletiva de sentidos, fortalecendo a autoestima e o protagonismo estudantil.

Além disso, as Artes Visuais assumem uma função cultural indispensável, uma vez que permitem o contato com diferentes manifestações artísticas de distintas épocas, contextos históricos e grupos sociais. Ao estudar produções artísticas diversas, os alunos ampliam seu repertório estético e cultural, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer, valorizar e respeitar múltiplas formas de expressão. Nesse sentido, o ensino de Arte contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e culturalmente conscientes.

No cenário educacional contemporâneo, profundamente marcado pelas transformações tecnológicas e pela cultura digital, o ensino de Artes Visuais passa a estabelecer uma relação cada vez mais estreita com as tecnologias digitais. A presença constante de dispositivos eletrônicos, redes sociais, plataformas multimídia e ferramentas de edição redefine as formas de produção, circulação e consumo de imagens. Vivemos em uma sociedade imagética, em que a leitura crítica das imagens se torna competência fundamental. Assim, integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas em Artes Visuais não é apenas uma inovação metodológica, mas uma necessidade formativa.

A utilização de softwares de edição de imagem, aplicativos de desenho digital, produção de vídeos, animações e fotografias amplia as possibilidades criativas dos estudantes, promovendo experiências estéticas contemporâneas e aproximando o currículo escolar das vivências culturais dos alunos. Quando planejado de forma crítica e intencional, o uso das tecnologias fortalece o protagonismo estudantil, estimula a autoria, amplia o repertório visual e desenvolve competências relacionadas à cultura digital, à comunicação e à ética no uso das mídias.

Dessa maneira, o ensino de Artes Visuais, articulado às tecnologias digitais, contribui para a formação de indivíduos sensíveis, criativos e socialmente engajados. Ao promover a reflexão sobre imagens, discursos visuais e práticas culturais, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade por meio das linguagens artísticas.

As Artes Visuais ocupam um lugar de destaque no Ensino Fundamental, uma vez que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Por meio das diferentes linguagens visuais — como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o audiovisual e as manifestações contemporâneas da arte — os alunos são estimulados a observar, interpretar, criar e expressar percepções sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, o ensino de Artes Visuais ultrapassa a dimensão meramente estética, assumindo um papel formativo essencial na construção da sensibilidade, da criatividade, do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por intensas transformações tecnológicas, o ensino de Artes Visuais passa a dialogar de maneira cada vez mais direta com as tecnologias digitais. A presença constante de recursos tecnológicos no cotidiano dos estudantes — como computadores, tablets, celulares, aplicativos, softwares de edição de imagem e vídeo, além de plataformas digitais — redefine as formas de produzir, fruir e compartilhar manifestações artísticas. Essas tecnologias ampliam o repertório visual dos alunos e possibilitam novas experiências estéticas, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às vivências culturais da sociedade atual.

A integração das tecnologias ao ensino de Artes Visuais também contribui para aproximar a escola da realidade dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos. Ao utilizar recursos digitais de forma planejada e crítica, o professor potencializa o protagonismo dos alunos, incentivando a experimentação, a investigação e a produção artística autoral. Dessa forma, o ensino de Artes Visuais, aliado às tecnologias, fortalece a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade por meio das linguagens artísticas.

DESENVOLVIMENTO

No Ensino Fundamental, o ensino de Artes Visuais deve ser compreendido como um campo de conhecimento estruturante, capaz de articular sensibilidade, reflexão crítica, produção simbólica e construção cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o componente curricular Arte tem como finalidade assegurar aos estudantes experiências estéticas significativas, promovendo a experimentação, a criação, a fruição e a contextualização das manifestações artísticas. O documento enfatiza que a aprendizagem em Arte deve possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da criticidade, permitindo que os alunos compreendam a arte como linguagem e como forma de conhecimento historicamente construída (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, as Artes Visuais não se limitam ao domínio técnico de materiais e procedimentos, mas envolvem processos de investigação, interpretação e produção de sentidos. O trabalho pedagógico deve contemplar a apreciação de obras, a análise de contextos culturais e históricos e a produção autoral, promovendo o diálogo entre diferentes tempos, espaços e culturas. Ao reconhecer a arte como prática social e simbólica, a escola contribui para que os estudantes desenvolvam consciência estética e cultural, ampliando sua capacidade de leitura crítica da realidade.

No contexto contemporâneo, marcado pela consolidação da cultura digital e pela intensa circulação de imagens, as tecnologias digitais assumem papel central no ensino de Artes Visuais. A presença constante de dispositivos móveis, redes sociais, plataformas multimídia e softwares de criação redefine os modos de produção, consumo e compartilhamento de conteúdo visuais. Essa realidade impõe à escola o desafio de incorporar tais recursos de forma crítica, reflexiva e pedagogicamente orientada. Conforme Moran (2015), a integração significativa das tecnologias ao planejamento docente amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo metodologias ativas, interativas e centradas no protagonismo estudantil.

Ferramentas como aplicativos de desenho digital, programas de edição de imagem e vídeo, recursos de animação, fotografia digital e design gráfico expandem o repertório expressivo dos estudantes, permitindo novas formas de experimentação estética. Essas práticas não apenas diversificam os processos criativos, mas também promovem a autoria e a autonomia, deslocando o aluno da posição passiva de consumidor de imagens para a condição de produtor crítico de discursos visuais. Conforme defende Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve articular produção, apreciação e contextualização, possibilitando que os estudantes compreendam a arte como linguagem viva e socialmente situada.

Além da produção, o acesso a museus virtuais, exposições online, acervos digitais e plataformas educativas amplia significativamente as possibilidades de fruição artística. Ambientes digitais permitem que os alunos conheçam obras de diferentes períodos históricos, estilos e culturas, superando limitações geográficas e estruturais da escola. De acordo com Hernández (2000), o contato com múltiplas referências culturais favorece a construção de um olhar crítico e investigativo, estimulando a interpretação das imagens como construções sociais carregadas de significados ideológicos, históricos e simbólicos.



A cultura digital, conforme analisa Lúcia Santaella (2013), caracteriza-se pela convergência de linguagens e pela multiplicidade de mídias, exigindo competências específicas relacionadas à leitura e produção de conteúdos multimodais. Nesse contexto, o ensino de Artes Visuais torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, pois integra diferentes linguagens — visual, audiovisual, gráfica e digital — promovendo experiências interativas e colaborativas. Projetos que envolvem pesquisa, criação e socialização de produções artísticas digitais estimulam habilidades como autonomia, resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Entretanto, a incorporação das tecnologias ao ensino de Artes Visuais não deve ocorrer de maneira instrumental ou superficial. O uso acrítico das ferramentas digitais pode reduzir a experiência artística a mero domínio técnico, esvaziando seu potencial formativo. Nesse aspecto, o papel do professor como mediador é fundamental. Inspirado na perspectiva dialógica de Paulo Freire (1996), o educador deve orientar os estudantes para uma postura reflexiva e ética diante das mídias, promovendo a problematização dos conteúdos visuais, a análise de discursos imagéticos e a compreensão das relações de poder que atravessam a produção cultural.

A mediação docente exige planejamento intencional, clareza de objetivos e fundamentação teórica consistente. A tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim, estando a serviço da construção de aprendizagens significativas. Quando articuladas de forma crítica às práticas pedagógicas, as ferramentas digitais potencializam a criatividade, ampliam repertórios culturais e fortalecem a formação estética e cidadã dos estudantes.

Assim, a integração entre Artes Visuais e tecnologias digitais no Ensino Fundamental consolida-se como estratégia pedagógica coerente com as demandas educacionais contemporâneas. Ao promover experiências estéticas diversificadas, incentivar a autoria e desenvolver competências relacionadas à cultura visual e digital, o ensino de Arte contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes. Dessa forma, reafirma-se o papel da escola como espaço de produção de sentidos, reflexão cultural e transformação social por meio das múltiplas linguagens visuais que configuram a experiência humana na contemporaneidade.

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental deve ser compreendido como um campo de conhecimento estruturado, dotado de fundamentos teóricos, históricos e pedagógicos próprios. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular Arte integra as diferentes linguagens artísticas — Artes Visuais, Música, Dança e Teatro — assegurando aos estudantes experiências de criação, apreciação e reflexão estética.

A BNCC destaca que o ensino de Arte deve promover o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da percepção crítica e da expressão criativa, possibilitando que os estudantes compreendam a arte como linguagem e como prática cultural historicamente construída (BRASIL, 2018). Assim, as Artes Visuais não se reduzem ao fazer técnico ou à reprodução de modelos, mas envolvem processos investigativos, experimentais e reflexivos.

Nesse sentido, autores como Ana Mae Barbosa (2010) defendem a abordagem triangular — produção, apreciação e contextualização — como eixo estruturante do ensino de Arte. Essa perspectiva permite que o aluno produza artisticamente, analise obras e compreenda os contextos históricos e culturais em que elas foram criadas, fortalecendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Além disso, John Dewey (1934) argumenta que a experiência estética é fundamental para a formação humana, pois integra emoção, pensamento e ação. Para o autor, a arte é forma de experiência significativa, conectada à vida cotidiana e às relações sociais. Dessa maneira, o ensino de Artes Visuais contribui diretamente para a formação integral do sujeito, articulando conhecimento, sensibilidade e consciência social.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes impõe novos desafios e possibilidades ao ensino de Arte. Dispositivos móveis, softwares de edição, aplicativos de desenho digital, plataformas de compartilhamento e ambientes virtuais transformam radicalmente os modos de criação e fruição artística.

Segundo Moran (2015), as tecnologias, quando integradas ao planejamento pedagógico de forma intencional, favorecem metodologias ativas e ampliam a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. No ensino de Artes Visuais, essas ferramentas possibilitam a experimentação com diferentes linguagens, como fotografia digital, animação, edição de vídeo, design gráfico e arte digital interativa.

Essas práticas ampliam as formas de expressão artística e fortalecem a autoria, pois os estudantes deixam de ser apenas consumidores de imagens para se tornarem produtores de conteúdos visuais. Ao desenvolver projetos digitais, exercitam criatividade, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

Além disso, o acesso a museus virtuais, galerias online e acervos digitais democratiza o contato com obras de diferentes períodos históricos e culturas, superando limitações geográficas. Essa ampliação de repertório fortalece a formação estética e cultural dos estudantes.

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela cultura visual. A circulação massiva de imagens por meio de redes sociais, plataformas digitais, publicidade, cinema e televisão redefine as formas de interação social e construção de identidades. Conforme analisa Lúcia Santaella (2013), a cultura digital é caracterizada pela convergência de mídias e pela multiplicidade de linguagens, exigindo novas competências de leitura e produção simbólica.

Nesse cenário, o ensino de Artes Visuais assume papel estratégico na formação de leitores críticos de imagens. Não se trata apenas de ensinar técnicas artísticas, mas de desenvolver a capacidade de interpretar discursos visuais, compreender suas intenções e questionar seus significados. Fernando Hernández (2000) reforça que a educação em cultura visual deve considerar as imagens como construções sociais que expressam relações de poder, valores culturais e ideologias.

Assim, a escola precisa ampliar o repertório visual dos estudantes, promovendo o contato com produções artísticas diversas — clássicas, modernas, contemporâneas, populares e digitais — estimulando a análise crítica e o respeito à diversidade cultural.

Embora as tecnologias ampliem possibilidades, seu uso não deve ser acrítico ou meramente instrumental. Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve promover consciência crítica e autonomia, evitando práticas que reduzam o ensino à mera aplicação técnica de ferramentas.

O professor, nesse contexto, exerce papel fundamental como mediador. Cabe-lhe orientar o uso ético e responsável das mídias digitais, promover a reflexão sobre a produção e circulação de imagens e estimular a análise crítica de conteúdos visuais.

A tecnologia deve ser compreendida como meio pedagógico e não como fim. Sua integração exige planejamento, definição



clara de objetivos e alinhamento com as competências previstas na BNCC. Quando utilizada de forma consciente, torna-se potente instrumento de aprendizagem, criação e reflexão.

A articulação entre Artes Visuais e tecnologias digitais fortalece o protagonismo estudantil, promovendo experiências colaborativas, investigativas e autorais. Projetos interdisciplinares, produções digitais coletivas e exposições virtuais estimulam a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Além de desenvolver competências técnicas, o ensino de Arte contribui para a formação ética e cidadã, ao incentivar o respeito à diversidade, a valorização cultural e a expressão identitária. A formação estética torna-se, assim, componente essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e socialmente conscientes.

A integração entre Artes Visuais e tecnologias digitais no Ensino Fundamental responde às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela cultura visual e pela convergência midiática. Fundamentado na BNCC e em referenciais teóricos da área, o ensino de Arte deve promover experiências significativas que articulem criação, apreciação e contextualização, fortalecendo a formação estética, cultural e crítica dos estudantes.

Ao incorporar tecnologias de maneira planejada e reflexiva, a escola amplia possibilidades expressivas, incentiva a autoria e contribui para a formação de cidadãos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade por meio das linguagens visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental, quando articulado de maneira crítica, intencional e fundamentada às tecnologias digitais, consolida-se como um dos pilares da formação integral dos estudantes na contemporaneidade. Ao integrar criação artística, reflexão estética, leitura crítica de imagens e uso consciente das mídias digitais, a escola amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, promovendo experiências formativas que dialogam com a cultura visual que permeia o cotidiano dos alunos.

Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de imagens, pela convergência de mídias e pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se imprescindível que o ambiente escolar não apenas reconheça essa realidade, mas a incorpore de forma pedagógica e reflexiva. A articulação entre Artes Visuais e tecnologias digitais permite que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à autoria, à criatividade, à análise crítica e à expressão identitária. Mais do que dominar ferramentas técnicas, os alunos são convidados a compreender os processos de produção, circulação e interpretação das imagens, construindo uma postura investigativa diante dos discursos visuais que atravessam a vida social.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o componente curricular Arte deve promover experiências de criação, fruição e contextualização, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade. A integração das tecnologias digitais amplia essas experiências, possibilitando novas linguagens, suportes e formas de interação artística. Museus virtuais, plataformas digitais, softwares de edição e ambientes colaborativos expandem o repertório cultural dos estudantes e democratizam o acesso a diferentes manifestações artísticas, superando limitações físicas e geográficas.

Entretanto, essa integração exige planejamento pedagógico consistente, formação continuada docente e condições estruturais adequadas. O uso das tecnologias não pode ser reduzido a uma prática meramente instrumental ou recreativa, sob pena de esvaziar seu potencial formativo. Conforme defende Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato crítico e emancipador, comprometido com a autonomia dos sujeitos. Assim, o professor assume papel central como mediador, orientando os estudantes para o uso ético, responsável e consciente das tecnologias, promovendo a problematização das imagens e incentivando a reflexão sobre os impactos culturais e sociais das mídias digitais.

Além disso, como analisa Lúcia Santaella (2013), a cultura digital transforma profundamente as formas de percepção, comunicação e produção simbólica, exigindo da escola uma educação estética que considere as novas linguagens multimodais e os processos de convergência midiática. Nesse contexto, o ensino de Artes Visuais torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura crítica da cultura visual contemporânea, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e ressignificar os discursos imagéticos presentes na sociedade.

Ao incorporar tecnologias digitais de maneira planejada e reflexiva, a escola rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na reprodução técnica e amplia o horizonte das práticas pedagógicas, promovendo metodologias mais ativas, colaborativas e investigativas. Essa transformação fortalece o protagonismo estudantil, estimula a autonomia intelectual e favorece a construção de aprendizagens significativas.

Portanto, as Artes Visuais, associadas às tecnologias digitais, afirmam-se como campo essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e socialmente conscientes. Ao valorizar a diversidade cultural, incentivar a autoria e promover o uso ético das mídias, o ensino de Arte contribui para uma educação humanizadora, democrática e alinhada às demandas do século XXI. Dessa forma, reafirma-se o papel da escola como espaço de produção de sentidos, de reflexão cultural e de transformação social, no qual a arte e a tecnologia se articulam como instrumentos de emancipação e construção cidadã.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

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

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.





ARTES E A GESTÃO DAS TECNOLOGIAS HOJE

AMARILDO ANDRADE DA SILVA - Formado em licenciatura plena em Educação Física, pós-graduado em educação Física escolar segunda licenciatura em sociólogo e história, pós graduado em educação especial. Atua como diretor concursado na secretaria da educação do Estado. Atualmente atua como professor de ensino fundamental II e médio em cargo efetivo na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo analisa a relação entre Artes e a gestão das tecnologias na contemporaneidade, destacando as transformações provocadas pela cultura digital nos processos de criação, produção, difusão e fruição artística. Em uma sociedade marcada pela conectividade, pela virtualização das experiências e pela circulação instantânea de informações, as tecnologias digitais tornam-se mediadoras fundamentais das práticas artísticas, redefinindo linguagens, suportes e modos de interação entre artistas, instituições culturais e público.

A gestão das tecnologias nas Artes envolve não apenas o domínio técnico de ferramentas digitais, mas também a compreensão crítica de seus impactos estéticos, sociais, éticos e educacionais. Plataformas digitais, inteligência artificial, realidade aumentada, mídias interativas e redes sociais ampliam as possibilidades expressivas e democratizam o acesso à produção cultural, ao mesmo tempo em que impõem desafios relacionados à curadoria, à autoria, à preservação digital e à formação docente. No contexto educacional, especialmente à luz da Base Nacional Comum Curricular, a integração das tecnologias no ensino de Artes exige planejamento pedagógico, letramento digital e uma gestão consciente dos recursos tecnológicos, visando ao desenvolvimento de competências criativas, críticas e colaborativas. Assim, a gestão tecnológica nas Artes não se limita à instrumentalização, mas configura-se como estratégia de inovação, inclusão e transformação cultural.

Conclui-se que a articulação entre Arte e tecnologia demanda uma abordagem interdisciplinar, reflexiva e ética, capaz de potencializar a expressão artística sem perder de vista o papel humanizador da Arte na formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Arte; Tecnologias digitais; Cultura digital; Ensino de Artes; Inovação educacional.

INTRODUÇÃO

A Arte sempre dialogou com as tecnologias de seu tempo, configurando-se como campo sensível às transformações técnicas, sociais e culturais da humanidade. Desde a invenção da imprensa no século XV, passando pela fotografia, pelo cinema e pela televisão, cada inovação tecnológica reconfigurou as linguagens artísticas, os modos de produção estética e as formas de circulação cultural. Como destaca Walter Benjamin, a reprodutibilidade técnica modificou profundamente a experiência estética e o estatuto da obra de arte, alterando sua aura e ampliando seu alcance social. Na contemporaneidade, marcada pela sociedade da informação e pela cultura digital, esse diálogo entre Arte e tecnologia torna-se ainda mais intenso, dinâmico e multifacetado.

O avanço da internet, das mídias interativas e da inteligência artificial inaugurou um cenário em que a produção artística se apresenta híbrida, colaborativa e transdisciplinar. Softwares de edição de imagem e som, plataformas digitais, redes sociais, ambientes de realidade aumentada e virtual e sistemas algorítmicos ampliam as possibilidades expressivas e desafiam concepções tradicionais de autoria, originalidade e materialidade da obra. Segundo Lucia Santaella, vivemos em um contexto de convergência das mídias, no qual as linguagens se interpenetram e se expandem em múltiplas plataformas, gerando novas experiências estéticas e sensoriais.

Nesse contexto, as reflexões de Pierre Lévy sobre a cibercultura tornam-se fundamentais ao evidenciar a emergência de uma inteligência coletiva mediada pelas redes digitais, capaz de transformar as práticas culturais, comunicacionais e educativas. De modo complementar, Manuel Castells analisa a sociedade em rede como estrutura organizadora das dinâmicas contemporâneas, nas quais informação, tecnologia e cultura se entrelaçam de forma indissociável. A Arte, inserida nesse ambiente, deixa de ocupar apenas espaços físicos tradicionais e passa a existir também em ambientes virtuais, interativos e colaborativos.

No campo educacional, tais transformações impactam diretamente o ensino de Artes. Historicamente associado à experimen-

tação sensível, à expressão subjetiva e à valorização das diferentes linguagens culturais, o componente curricular Arte é desafiado a incorporar as tecnologias digitais de maneira crítica, ética e significativa. Conforme argumenta Vani Moreira Kenski, as tecnologias alteram o ritmo da informação e exigem novas formas de organização do trabalho pedagógico, demandando do professor planejamento intencional e formação continuada.

A presença de computadores, tablets, smartphones, softwares de criação, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem amplia as possibilidades pedagógicas no ensino artístico, permitindo novas formas de produção, como arte digital, fotografia digital, edição audiovisual, música eletrônica e projetos multimídia colaborativos. No entanto, como alerta José Manuel Moran, o uso pedagógico das tecnologias só se torna significativo quando articulado a metodologias ativas, reflexivas e contextualizadas, nas quais o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, evidencia-se a importância da gestão das tecnologias no ensino de Artes. Gestão, aqui, não se restringe à administração de equipamentos ou ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve planejamento pedagógico, definição clara de objetivos formativos, organização de recursos, curadoria digital e reflexão ética sobre o uso das tecnologias. Trata-se de compreender a tecnologia como meio para potencializar processos criativos e críticos, e não como fim em si mesma.

À luz da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a cultura digital como competência essencial da Educação Básica, o ensino de Artes assume papel estratégico na articulação entre sensibilidade estética e letramento digital. A BNCC enfatiza o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da comunicação e da responsabilidade ética no uso das tecnologias, aspectos que dialogam diretamente com as práticas artísticas contemporâneas.

Além disso, a integração entre Artes e tecnologias contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, ampliando o acesso a bens culturais e favorecendo a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento. Conforme destaca Ana Mae Barbosa, o ensino de Arte deve promover a leitura crítica das imagens e das produções culturais, estimulando a contextualização histórica e social das manifestações artísticas — tarefa que se amplia no contexto digital.

Contudo, essa integração também exige atenção às desigualdades de acesso às tecnologias, às questões relacionadas à autoria, aos direitos autorais e à ética digital. A escola, portanto, assume a responsabilidade de formar sujeitos críticos, criativos e conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade tecnológica em que estão inseridos.

Dessa forma, refletir sobre Artes e a gestão das tecnologias hoje implica reconhecer que estamos diante de uma reconfiguração paradigmática do fazer artístico e do ensinar Arte. A tecnologia não substitui a dimensão humana da criação, mas amplia seus horizontes expressivos e comunicativos. Cabe à escola integrar tradição e inovação de forma equilibrada, garantindo que a educação artística continue sendo espaço de sensibilidade, reflexão e emancipação.

Assim, discutir Artes e tecnologias no contexto contemporâneo torna-se imprescindível para repensar o papel da escola, do professor e do estudante na construção de uma educação estética alinhada às demandas do século XXI, reafirmando o caráter humanizador e transformador da Arte na formação integral do sujeito.

DESENVOLVIMENTO

A inserção das tecnologias digitais no ensino de Artes representa uma das transformações mais significativas no cenário educacional contemporâneo, pois dialoga diretamente com as mudanças culturais, comunicacionais e estéticas que caracterizam a sociedade em rede. A cultura digital redefine modos de produzir, compartilhar e experienciar a arte, exigindo da escola novas posturas pedagógicas e uma gestão consciente dos recursos tecnológicos. Nesse contexto, as tecnologias deixam de ser compreendidas apenas como ferramentas instrumentais e passam a configurar-se como linguagens e ambientes de produção simbólica, capazes de ampliar a experiência estética e o processo criativo dos estudantes.

De acordo com as reflexões de Vani Moreira Kenski, as tecnologias digitais transformam não apenas os meios de comunicação, mas também as formas de ensinar e aprender, exigindo novas competências docentes e discentes. No campo da Arte, essa transformação se evidencia no uso de editores de imagem, softwares de edição de áudio e vídeo, aplicativos de desenho digital, plataformas colaborativas, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas baseadas em inteligência artificial. Tais recursos possibilitam a experimentação estética em múltiplos formatos, promovendo a criação de obras híbridas que articulam som, imagem, movimento e interatividade.

Sob a perspectiva de Lucia Santaella, vivemos em uma era de convergência das linguagens, em que o digital promove a integração entre diferentes mídias e amplia as possibilidades de expressão artística. A arte digital, a videoarte, a fotografia digital, a música eletrônica, as performances multimídia e as produções interativas exemplificam como a tecnologia se torna parte constitutiva do processo criativo contemporâneo. Ao incorporar essas manifestações no contexto escolar, o ensino de Artes aproxima-se do universo cultural dos estudantes, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

Além disso, a abordagem contemporânea do ensino de Arte encontra respaldo nas contribuições de Ana Mae Barbosa, especialmente em sua proposta triangular — que articula apreciação, contextualização e produção artística. Quando mediada pelas tecnologias digitais, essa abordagem amplia-se, pois permite ao estudante não apenas produzir artisticamente, mas também pesquisar referências online, visitar museus virtuais, analisar obras em alta resolução e compartilhar criações em plataformas digitais, promovendo um processo formativo mais dinâmico e interativo.

Entretanto, a integração das tecnologias no ensino de Artes exige uma gestão pedagógica planejada, crítica e intencional. A simples disponibilidade de equipamentos não garante inovação educativa. É necessário que o professor selecione recursos adequados aos objetivos formativos, organize propostas coerentes com a faixa etária dos estudantes e promova experiências que integrem criação, reflexão e análise crítica. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do desenvolvimento da cultura digital como competência geral, destacando o uso ético, crítico e criativo das tecnologias no processo educativo.

A gestão das tecnologias no ensino de Artes também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral do estudante. Ao criar obras mediadas por recursos digitais, os alunos exercitam a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Conforme aponta José Manuel Moran, as tecnologias, quando utilizadas pedagogicamente, favorecem metodologias ativas e aprendizagens mais significativas, nas quais o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à democratização do acesso à arte e à cultura. Por meio da internet, os estudantes podem acessar acervos digitais de museus, exposições virtuais, espetáculos artísticos, concertos, produções audiovisuais e manifestações culturais de diferentes contextos históricos e sociais. Essa ampliação do repertório cultural contribui para uma educação mais inclusiva, plural e intercultural, promovendo o reconhecimento da diversidade artística. Contudo, a gestão das tecnologias



deve considerar também os desafios da inclusão digital, buscando estratégias que garantam equidade no acesso e no uso pedagógico dos recursos tecnológicos.

Ademais, é imprescindível abordar as dimensões éticas que envolvem o uso das tecnologias no ensino de Artes. Questões relacionadas à autoria, direitos autorais, uso de imagens, privacidade e circulação de produções nas redes digitais devem ser discutidas em sala de aula, formando estudantes conscientes e responsáveis. A mediação docente torna-se fundamental nesse processo, orientando o uso crítico das ferramentas digitais e estimulando reflexões sobre os impactos sociais, culturais e estéticos das tecnologias na contemporaneidade.

O professor de Artes, portanto, assume papel central como gestor, mediador e curador de experiências formativas mediadas por tecnologias. Sua atuação envolve planejamento estratégico, atualização profissional constante e sensibilidade para integrar tradição e inovação. A tecnologia não substitui as práticas artísticas tradicionais, mas amplia suas possibilidades, permitindo que desenho, pintura, música, teatro e dança dialoguem com recursos digitais de forma criativa e significativa.

Dessa maneira, a gestão das tecnologias no ensino de Artes configura-se como elemento estruturante de uma educação alinhada às demandas do século XXI. Ao integrar recursos digitais de forma crítica, ética e criativa, o ensino artístico reafirma seu papel humanizador, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e transformar a cultura em uma sociedade profundamente marcada pela mediação tecnológica. Assim, Arte e tecnologia não se opõem, mas se complementam, constituindo um campo fértil para inovação pedagógica, inclusão social e desenvolvimento integral dos estudantes.

As mudanças ao longo do tempo: Artes e Tecnologias

A relação entre Arte e tecnologia não é recente; ao contrário, constitui um processo histórico contínuo de transformações que acompanham as mudanças sociais, culturais e científicas da humanidade. Cada avanço tecnológico modificou não apenas os instrumentos utilizados pelos artistas, mas também as linguagens estéticas, os modos de circulação das obras e a forma como o público se relaciona com a produção artística.

Nas sociedades antigas e medievais, as técnicas artísticas estavam diretamente vinculadas aos materiais disponíveis e ao domínio artesanal. Pintura, escultura e arquitetura dependiam do conhecimento técnico manual e do acesso a pigmentos, pedras e metais. A invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, representou uma das primeiras grandes revoluções tecnológicas no campo artístico e cultural, ao permitir a reprodução em larga escala de textos e imagens, ampliando o acesso ao conhecimento e democratizando parcialmente a cultura.

Posteriormente, no século XIX, o surgimento da fotografia provocou uma ruptura significativa na história da arte. A possibilidade de registrar imagens com precisão mecânica alterou profundamente o papel da pintura e impulsionou movimentos artísticos que buscavam novas formas de expressão, como o Impressionismo e as vanguardas do século XX. A tecnologia, nesse momento, deixou de ser apenas ferramenta auxiliar e passou a influenciar diretamente as concepções estéticas.

O século XX foi marcado pela consolidação dos meios de comunicação de massa. O cinema introduziu a linguagem audiovisual como forma artística autônoma; o rádio transformou a experiência sonora; e a televisão ampliou a circulação de imagens e narrativas. Esses meios redefiniram o consumo cultural e aproximaram arte e indústria cultural, intensificando debates sobre reprodução técnica e originalidade da obra.

A reprodutibilidade técnica modificou o conceito de autoria e ampliou o alcance das produções artísticas, tornando-as acessíveis a públicos cada vez maiores. Ao mesmo tempo, surgiram críticas relacionadas à padronização cultural e à mercantilização da arte.

A partir do final do século XX e início do século XXI, a revolução digital instaurou uma nova etapa nas transformações artísticas. A internet, os computadores pessoais e posteriormente os dispositivos móveis criaram um ambiente de produção colaborativa e circulação instantânea de conteúdo. Conforme analisa Pierre Lévy, a cibercultura inaugura um modelo de inteligência coletiva, no qual o conhecimento é construído em rede.

Da mesma forma, Manuel Castells descreve a sociedade contemporânea como estruturada em redes digitais, onde informação e cultura circulam de maneira descentralizada. Nesse cenário, a Arte assume novas configurações: surgem a arte digital, a net art, as performances virtuais, as instalações interativas e produções baseadas em inteligência artificial.

A obra deixa de ser necessariamente um objeto físico e passa a existir como arquivo digital, experiência interativa ou processo colaborativo. O público também deixa de ser mero espectador e torna-se participante ativo, interagindo, remixando e compartilhando produções artísticas.

Essas transformações históricas impactam diretamente o ensino de Artes. Se antes o foco estava predominantemente nas técnicas tradicionais, hoje torna-se indispensável incluir as linguagens digitais e contemporâneas no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a cultura digital como competência fundamental, incentivando práticas pedagógicas que integrem tecnologia de forma crítica e criativa.

Ao longo do tempo, a escola passou de um modelo transmissivo para propostas mais participativas e interativas. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume papel de mediador e gestor das tecnologias, orientando os estudantes na produção artística e na reflexão crítica sobre os impactos culturais das inovações tecnológicas.

As mudanças ao longo do tempo também trazem desafios. Entre eles destacam-se:

- A necessidade de formação docente continuada;
- A inclusão digital e o acesso equitativo às tecnologias;
- Questões éticas relacionadas à autoria e aos direitos autorais;
- A preservação de obras digitais;
- O equilíbrio entre tradição artística e inovação tecnológica.

Além disso, a rapidez das transformações tecnológicas exige constante atualização pedagógica e reflexão crítica, para que a tecnologia não seja utilizada de forma superficial ou meramente instrumental.

Ao analisar as mudanças ao longo do tempo, percebe-se que a relação entre Arte e tecnologia é dinâmica, histórica e dialógica. Cada inovação não substitui completamente as anteriores, mas amplia o repertório expressivo da humanidade. A tecnologia transforma a Arte, e a Arte, por sua vez, ressignifica a tecnologia, atribuindo-lhe sentidos culturais e estéticos.

Assim, compreender essas transformações históricas é fundamental para construir práticas educativas que integrem tradição e inovação, promovendo uma formação crítica, criativa e sensível diante das constantes mudanças do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, evidencia-se que a relação entre Artes e a gestão das tecnologias



na contemporaneidade ultrapassa a dimensão meramente instrumental e se configura como elemento estruturante das práticas educativas atuais. Em um contexto social profundamente marcado pela cultura digital, pela conectividade em rede e pela circulação acelerada de informações e imagens, a escola não pode permanecer alheia às transformações tecnológicas que atravessam o cotidiano dos estudantes. Nesse cenário, o ensino de Artes assume papel estratégico ao possibilitar que tais tecnologias sejam compreendidas não apenas como ferramentas técnicas, mas como linguagens culturais, espaços de criação simbólica e meios de expressão estética.

As tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de criação, produção e apreciação artística. Softwares de edição, plataformas digitais, recursos audiovisuais, ambientes virtuais e dispositivos móveis permitem que os estudantes experimentem múltiplas formas de expressão, dialogando com linguagens contemporâneas e desenvolvendo novas competências criativas. Conforme analisa Vani Moreira Kenski, as tecnologias transformam os modos de ensinar e aprender, exigindo novas posturas pedagógicas e a construção de práticas educativas alinhadas às demandas da sociedade do conhecimento.

Entretanto, tais potencialidades somente se concretizam quando há uma gestão pedagógica consciente, planejada e intencional. A presença de recursos tecnológicos no ambiente escolar, por si só, não garante inovação nem qualidade educativa. É imprescindível que sua utilização esteja articulada a objetivos formativos claros, a metodologias adequadas e a uma reflexão crítica sobre seus impactos culturais, sociais e éticos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular destaca a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, reforçando a necessidade do uso crítico, ético e criativo das tecnologias no processo de formação integral dos estudantes.

A gestão das tecnologias no ensino de Artes deve priorizar práticas que promovam a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, evitando abordagens reducionistas ou tecnicistas. Conforme argumenta José Manuel Moran, o uso pedagógico das tecnologias deve favorecer metodologias ativas, colaborativas e reflexivas, nas quais o estudante se torne protagonista da aprendizagem. No campo das Artes, isso significa possibilitar que os alunos não apenas utilizem ferramentas digitais, mas compreendam os processos culturais que as envolvem, questionem seus usos e produzam significados próprios por meio delas.

Outro aspecto central refere-se à democratização do acesso à cultura e à valorização da diversidade artística. As tecnologias digitais possibilitam o contato com diferentes manifestações culturais, ampliando o repertório estético dos estudantes e contribuindo para uma educação mais inclusiva e plural. Contudo, essa democratização requer políticas de inclusão digital e estratégias pedagógicas que considerem as desigualdades sociais, garantindo que todos os estudantes tenham condições reais de participação.

Além disso, torna-se fundamental destacar a dimensão ética envolvida no uso das tecnologias no ensino de Artes. Questões relacionadas à autoria, direitos autorais, circulação de imagens, responsabilidade digital e preservação de produções artísticas demandam reflexão constante. O professor, nesse contexto, assume papel central como mediador, orientador e gestor dos processos formativos, articulando tradição e inovação, sensibilidade estética e cultura digital.

Assim, conclui-se que a integração entre Artes e tecnologias reafirma a educação artística como componente essencial da formação humana, cultural e social. Quando mediada por uma gestão pedagógica comprometida, crítica e reflexiva, essa integração fortalece práticas educativas inovadoras, contextualizadas e transformadoras. Mais do que incorporar ferramentas digitais, trata-se de construir experiências formativas que ampliem a sensibilidade, a criatividade e a capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para atuar de maneira consciente e ética em uma sociedade profundamente marcada pelas tecnologias.

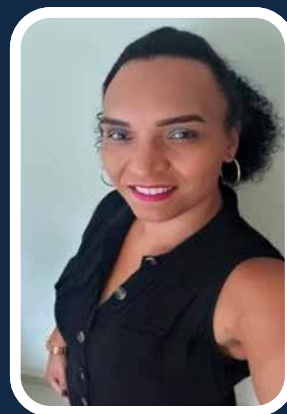
Portanto, a gestão das tecnologias no ensino de Artes não deve ser compreendida como adaptação superficial às demandas contemporâneas, mas como compromisso pedagógico com a formação integral do sujeito. Ao promover o diálogo entre tradição artística e inovação tecnológica, a escola contribui para a construção de uma educação estética que humaniza, emancipa e transforma, reafirmando o papel da Arte como espaço de reflexão, expressão e construção de sentidos no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2013.



A ARTE DE ENCANTAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL



ANA PAULA DA LUZ DE ARAUJO - Graduação de Pedagogia pela faculdade Unisa, conclui em junho de 2021, Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Centro universitário Uninefacear, em 2022 PEIF

RESUMO

A contação de histórias ocupa um lugar central na Educação Infantil por favorecer a construção do imaginário, a ampliação da linguagem oral e o fortalecimento das relações afetivas entre crianças e educadores. Este artigo analisa a relevância da narrativa oral como prática pedagógica, discutindo como o ato de contar histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças pequenas. A partir de referenciais teóricos sobre literatura infantil, oralidade e mediação leitora, o estudo destaca que o contador de histórias atua como ponte entre a criança e o mundo simbólico, criando condições para que ela interprete emoções, compreenda regras sociais e desenvolva a criatividade. Além disso, examina-se a importância do ambiente, da escolha intencional dos livros e da expressividade do educador

como elementos que potencializam a experiência estética e formativa. Os resultados evidenciam que a contação de histórias não se restringe ao entretenimento, mas representa uma estratégia educativa capaz de promover vínculos, estimular a imaginação e favorecer aprendizagens significativas na primeira infância. Conclui-se que investir nessa prática fortalece a formação integral e contribui para a construção de leitores sensíveis e críticos desde cedo.

Palavras-chave: Contação de histórias; Literatura infantil; Oralidade; Educação Infantil; Mediação leitora.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias ocupa um papel fundamental na Educação Infantil, constituindo-se como uma prática cultural e pedagógica capaz de ampliar experiências, fortalecer vínculos e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Ao narrar histórias, o educador oferece muito mais do que entretenimento: ele cria um espaço simbólico em que a linguagem, a imaginação e as emoções se entrelaçam, possibilitando que a criança compreenda o mundo, reelabore vivências e aprenda a expressar pensamentos de maneira criativa. Diante dessa relevância, o presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de analisar como a contação de histórias pode se consolidar como prática pedagógica potente na Educação Infantil, especialmente quando realizada de forma intencional e mediada por um educador sensível às necessidades das crianças. Para alcançar esse objetivo geral, o estudo se dedica a investigar, de maneira específica, três aspectos essenciais: o papel do educador como mediador da narrativa, a importância da escolha criteriosa das histórias e dos materiais literários e as contribuições da oralidade para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças pequenas.

A justificativa deste estudo baseia-se na constatação de que, embora a contação de histórias esteja presente no cotidiano das instituições, muitas

vezes ela é realizada de maneira rápida, improvisada ou sem intencionalidade pedagógica, reduzindo seu potencial formativo. Em um contexto em que a Educação Infantil ganha reconhecimento como etapa fundamental para o desenvolvimento humano, refletir sobre essa prática torna-se essencial. Estudos de autores como Abramovich, Bettelheim e Coelho apontam que a literatura oral, quando mediada com cuidado e planejamento, contribui para a construção da identidade, para a ampliação de vocabulário, para a compreensão de emoções e para o fortalecimento da escuta. Portanto, investigar a contação de histórias



significa também defender uma prática que reconhece a criança como sujeito de direitos, imaginativo, sensível e capaz de construir narrativas sobre si e sobre o mundo.

Dessa forma, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que maneira a contação de histórias, enquanto prática pedagógica intencional, contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças da Educação Infantil, e quais elementos precisam ser considerados para que essa prática seja efetiva e significativa? A partir dessa questão, a pesquisa adota como caminho metodológico a revisão de literatura e a análise teórica de autores que estudam a infância, a oralidade e a mediação leitora, permitindo situar o leitor no campo conceitual que sustenta a discussão.

Assim, esta introdução oferece uma visão global do estudo, apresentando sua relevância, seus objetivos e sua problemática, além de justificar a escolha do tema. Ao longo do artigo, aprofundam-se as reflexões sobre o papel da narrativa oral como instrumento formativo, suas contribuições para o desenvolvimento infantil e os desafios de sua implementação cotidiana nas instituições de Educação Infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas da humanidade e acompanha o desenvolvimento cultural dos povos desde tempos remotos. De acordo com Abramovich (1997), contar histórias é um ato que cria vínculos, desperta sensibilidade e possibilita à criança acessar diferentes formas de compreender o mundo. No contexto da Educação Infantil, essa prática assume um papel ainda mais significativo, pois interage com os processos de constituição da linguagem, da imaginação e da construção simbólica que marcam a infância. As histórias, nesse sentido, não são apenas entretenimento, mas experiências estéticas que ampliam repertórios e permitem que a criança elabore sentidos sobre si e sobre o outro.

Do ponto de vista teórico, diversos autores têm destacado o valor da narrativa oral para o desenvolvimento infantil. Bettelheim (1980), ao analisar os contos de fadas, argumenta que as histórias atuam no campo emocional da criança, oferecendo metáforas e imagens que ajudam a lidar com conflitos internos e sentimentos complexos. Para ele, os contos funcionam como espelhos simbólicos que auxiliam a criança na formação de sua personalidade e no enfrentamento de desafios próprios do crescimento. Já Coelho (2000) reforça que a literatura infantil, ao ser apresentada de maneira sensível e contextualizada, contribui para a formação estética, para a ampliação da imaginação e para o desenvolvimento do pensamento crítico, mesmo nas idades mais precoces.

A oralidade, aspecto central da contação de histórias, também desempenha papel essencial na constituição da linguagem. Soares (2004) destaca que o contato com narrativas orais favorece a aquisição de vocabulário, a percepção de estruturas sintáticas e a construção da competência discursiva. Ao ouvir histórias, a criança é exposta a diferentes formas de narrar, descrever e argumentar, ampliando sua capacidade de organização do pensamento e expressão verbal. Esse processo acontece de maneira natural e prazerosa, o que reforça a ideia de que aprender pela narrativa é mais do que um exercício cognitivo: é uma vivência afetiva, cultural e relacional.

Além disso, a contação de histórias está diretamente relacionada ao desenvolvimento social. As narrativas permitem que as crianças compreendam

diferentes pontos de vista, reconheçam sentimentos, desenvolvam empatia e aprendam a conviver com a diversidade de modos de ser. Segundo Vygotsky (2009), o desenvolvimento humano ocorre nas interações com o outro, e a linguagem tem papel mediador nesse processo. As histórias, portanto, funcionam como mediadoras simbólicas que introduzem a criança nas práticas culturais e sociais de sua comunidade.

No campo pedagógico, a contação de histórias é reconhecida pela BNCC (BRASIL, 2017) como uma prática essencial na Educação Infantil, especialmente no que se refere aos campos de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Traços, sons, cores e formas”. A narrativa oral, ao integrar expressões corporais, sonoras e verbais, contribui para aprendizagens múltiplas, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, sensoriais e emocionais. A BNCC reafirma que o ato de contar histórias é uma forma de promover experiências ricas e diversificadas, que ampliam a compreensão de mundo e o repertório cultural das crianças.

Diante desses fundamentos, fica evidente que a contação de histórias não pode ser vista como prática secundária ou recreativa, mas como recurso pedagógico potente e estruturante da Educação Infantil. Ao integrar imaginação, linguagem, cultura e afetividade, ela se torna um instrumento formativo que acompanha a criança em todo o seu processo de desenvolvimento. Essa base teórica sustenta as discussões subsequentes, que aprofundam o papel do educador, a importância da mediação sensível e os desafios de inserir a narrativa oral de maneira consistente no cotidiano escolar.

O EDUCADOR COMO MEDIADOR: INTENCIONALIDADE, SENSIBILIDADE E A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

A contação de histórias, para além da escolha de bons livros, depende essencialmente da atuação do educador enquanto mediador. É ele quem cria as condições para que o encontro da criança com a narrativa seja significativo, afetivo e transformador. Conforme aponta Abramovich (1997), o modo como o

educador conta, olha, entona a voz e organiza o espaço é determinante para que a história ganhe vida. A mediação não se limita a transmitir uma narrativa, mas envolve possibilitar que a criança sinta, interprete, imagine e atribua sentidos próprios ao que escuta.

A intencionalidade pedagógica é um aspecto central dessa mediação. Para Coelho (2000), o educador que conta histórias deve ter clareza dos objetivos formativos da prática: desenvolver a linguagem oral, estimular a imaginação, ampliar repertórios



culturais, favorecer vínculos afetivos ou promover debates sobre valores e emoções. Essa intencionalidade não compromete o caráter lúdico e encantador da narrativa; ao contrário, torna a experiência mais rica, pois permite que o educador articule escolhas conscientes em relação aos textos, aos gestos e às interações que deseja promover.

Entretanto, a mediação eficaz não depende apenas da intencionalidade, mas também de uma postura ética e sensível diante da criança. Moura (2018) destaca que a escuta atenta é condição indispensável para que o educador compreenda como as crianças percebem e ressignificam a história. Ao valorizar perguntas, comentários, expressões e movimentos corporais, o educador reconhece que cada criança constrói significados de maneira singular. Essa escuta sensível transforma a contação de histórias em um diálogo e não em um ato unilateral. Assim, a narrativa torna-se espaço de participação, em que o educador conduz, mas não monopoliza os sentidos.

Outro aspecto crucial é o ambiente preparado para a contação. Falk e Proença (2020) defendem que o espaço influencia diretamente a experiência estética da criança. Almofadas, tapetes, iluminação suave e organização acolhedora criam uma atmosfera que favorece a escuta e o envolvimento emocional. O educador, ao organizar esse ambiente, demonstra cuidado, presença e respeito às necessidades infantis, contribuindo para que a narrativa seja vivenciada com tranquilidade e concentração.

Do ponto de vista da relação pedagógica, a contação de histórias também atua como ferramenta para o fortalecimento dos vínculos entre adulto e criança. Ao compartilhar uma história, o educador oferece tempo de qualidade, olhar disponível e afeto, elementos fundamentais para o desenvolvimento

socioemocional, como enfatiza Wallon (2007). Esse vínculo afetivo é, muitas vezes, o que permite que a criança sinta segurança para explorar o imaginário da narrativa, expressando emoções e pensamentos que ainda não domina completamente. Além disso, o educador-mediador precisa considerar a diversidade cultural presente na sala. Segundo Corsino (2012), ao selecionar histórias de diferentes origens culturais, o educador amplia o repertório das crianças e contribui para a formação de identidades abertas, respeitadas e diversas. A mediação, portanto, também é responsabilidade ética: contar histórias que representem diferentes povos, modos de vida, famílias e realidades é parte do compromisso com uma educação inclusiva e plural.

Assim, o papel do educador não se resume a narrar; ele envolve planejar, observar, escutar, interpretar e provocar reflexões. A mediação sensível e intencional transforma a contação de histórias em prática fecunda, integrando dimensão estética, cognitiva e afetiva. Essa compreensão prepara o terreno para a próxima seção, que aprofunda a relação entre oralidade, linguagem e o desenvolvimento infantil.

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias, além de promover o encantamento e ampliar o repertório cultural das crianças, representa um potente instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Ao lidar com narrativas que apresentam conflitos, personagens diversos, dilemas éticos e diferentes perspectivas, as crianças começam a construir formas próprias de interpretar o mundo. Como afirma Larrosa (2018), a experiência com o texto literário possibilita que o sujeito se confronte com aquilo que é diferente de si, produzindo sentidos e ressignificando vivências. Nesse processo, a mediação docente torna-se fundamental para que a leitura não seja reduzida a mera decodificação, mas compreendida como ato de reflexão, interpretação e posicionamento.

Além disso, quando o professor utiliza estratégias intencionais — como perguntas abertas, pausas reflexivas, retomadas de trechos e conversas após a narrativa — favorece o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Freire (1996) reforça que o diálogo é condição essencial para que o educando produza conhecimento, e não apenas o receba de forma passiva. Aplicado à contação de histórias, o diálogo se manifesta na interação entre crianças, texto e educador, promovendo aprendizagens que vão além da compreensão literal.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da literatura infantil na construção da consciência crítica desde os primeiros anos escolares. Segundo Coelho (2020), a literatura apresenta ao leitor pequenas metáforas da vida real, permitindo que ele compreenda fenômenos sociais, culturais e emocionais de forma simbólica. Assim, ao ouvir histórias que abordam temas como diversidade, respeito, empatia, coragem ou injustiça, as crianças começam a desenvolver valores e atitudes alinhadas à convivência democrática.

Por fim, a formação do leitor crítico não se limita aos momentos formais de leitura, mas envolve também práticas cotidianas de exploração do ambiente escrito e da oralidade. Nesse sentido, a contação de histórias se mostra um caminho fértil, pois integra imaginação, linguagem, afetos e construção coletiva de sentidos. Como destaca Abramovich (1997), “é ouvindo histórias que a criança descobre o prazer de imaginar e de compreender o mundo”, o que reforça o papel indispensável da literatura na educação infantil.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A mediação docente desempenha um papel central na qualidade das experiências que envolvem a contação de histórias na Educação Infantil. Mais do que narrar, o professor atua como articulador de sentidos, criando condições para que as crianças interajam com o texto, expressem suas interpretações e estabeleçam relações com o mundo que vivenciam. Como aponta Solé (1998), a mediação é o elemento que transforma a atividade de

leitura — ou de escuta — em prática de construção ativa de conhecimento. Assim, ao planejar intencionalmente cada momento narrativo, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, garantindo que a literatura cumpra sua função formativa. Estratégias como o uso de vozes diferenciadas, exploração de imagens, objetos simbólicos e dinâmicas corporais permitem que a contação ganhe dimensões sensoriais e afetivas. De acordo com Kishimoto (2011), experiências lúdicas potencializam o engajamento e favorecem a participação das crianças, aspectos imprescindíveis para a aprendizagem nessa etapa escolar.



Quando o professor incorpora elementos do brincar, a história deixa de ser apenas um texto a ser compreendido e passa a ser um território de experimentação e imaginação.

A mediação também envolve o estímulo à fala da criança. Abrir espaço para que elas interpretem, perguntem e reconstruam a narrativa favorece não apenas a oralidade, mas também o pensamento crítico e a autonomia. Vygotsky (2009) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação social, e a contação de histórias oferece um cenário privilegiado para que tais interações aconteçam de forma significativa.

Outro ponto importante é a escolha criteriosa das obras literárias. O professor deve selecionar textos de qualidade estética, diversidade temática e representatividade cultural, garantindo que todas as crianças se vejam contempladas. Candido (2004) lembra que a literatura é um direito e, portanto, deve ser acessível a todos, funcionando como instrumento de humanização. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa considerar critérios éticos, estéticos e pedagógicos que respeitem as infâncias e promovam aprendizagens integradas.

Por fim, a mediação docente requer formação continuada, reflexão crítica e sensibilidade. O professor que narra histórias não apenas lê um texto: ele cria pontes, provoca perguntas, desperta emoções e amplia horizontes. A contação, quando planejada e vivida de maneira intencional, torna-se uma prática pedagógica potente para a construção de sujeitos sensíveis, criativos e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado permitiu compreender que a contação de histórias é uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, capaz de promover experiências afetivas, cognitivas e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do artigo, investigou-se de que forma essa prática contribui para a ampliação da linguagem, a construção da imaginação, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a expressão criativa dos pequenos, além de destacar o papel decisivo da mediação docente nesses processos.

Constatou-se que o problema proposto — compreender como a contação de histórias pode favorecer aprendizagens significativas — foi plenamente contemplado, uma vez que a análise evidenciou que a narrativa literária, quando articulada a práticas intencionais, transforma-se em um recurso potente de socialização e de formação subjetiva. Autores como Abramovich, Bettelheim, Vygotsky e Kishimoto mostram que a literatura não se limita a entreter, mas desempenha papel estruturante na constituição do pensamento, das emoções e da identidade cultural da criança.

Os resultados apontam que a presença ativa do professor como mediador é um fator determinante para que as histórias alcancem maior profundidade pedagógica. O planejamento intencional, a escolha de obras de qualidade, a criação de ambientes acolhedores e o incentivo à participação infantil são elementos que qualificam a prática, garantindo que a literatura se torne um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de sentidos.

Além disso, o estudo reforça que a contação de histórias é um instrumento de democratização do acesso à cultura, permitindo que as crianças entrem em contato com múltiplas linguagens, narrativas e visões de mundo. Essa dimensão cultural e humanizadora confirma a necessidade de que o trabalho com literatura seja contínuo, diversificado e articulado ao projeto pedagógico das instituições.

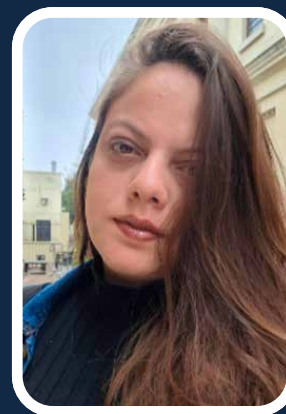
Conclui-se, portanto, que investir na formação docente, ampliar o repertório literário das escolas e reconhecer a importância da narrativa como eixo estruturante do currículo são caminhos indispensáveis para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis. A contação de histórias, quando vivida de forma consciente e intencional, revela-se muito mais que uma atividade lúdica: torna-se um processo de formação humana e social que acompanha a criança em sua trajetória de descobertas e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



BIANCA DOS SANTOS FERNANDES - Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS-2016); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Bristol.

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da educação socioemocional na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Considerando que a aprendizagem na primeira infância envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais, o estudo discute como o trabalho intencional com competências socioemocionais favorece a construção da autonomia, da empatia, do autocontrole e das habilidades de convivência. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget, que compreendem o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a formação integral e o fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, evidencia que práticas pedagógicas que promovem a escuta, a mediação de conflitos e a valorização das emoções contribuem significativamente para a aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos. Conclui-se que a inserção sistemática da educação socioemocional na rotina da Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e fortalece o ambiente educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Socioemocional; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Nessa perspectiva, a educação socioemocional emerge como elemento essencial no processo formativo, uma vez que possibilita à criança reconhecer, compreender e expressar suas emoções, além de desenvolver habilidades relacionadas à convivência, à empatia e à resolução de conflitos. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget evidenciam que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, sendo as interações sociais e afetivas elementos estruturantes da aprendizagem. Assim, a escola assume papel relevante na promoção de experiências que favoreçam não apenas a construção do conhecimento, mas também o fortalecimento das competências socioemocionais desde os primeiros anos de vida.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se ainda mais necessário promover práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional da criança como parte constitutiva do processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a formação integral e o desenvolvimento de competências que envolvem o “eu”, o “outro” e o “nós”, evidenciando a importância das relações interpessoais no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação socioemocional não deve ser compreendida como um conteúdo isolado, mas como prática transversal que permeia as experiências cotidianas da Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação da educação socioemocional na prática pedagógica enfrenta diversos desafios, entre eles a formação insuficiente dos professores para lidar com questões emocionais, a priorização excessiva de conteúdos cognitivos e a ausência de estratégias sistematizadas no planejamento escolar.

Além disso, muitos contextos escolares ainda apresentam dificuldades na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente acolhedor e participativo, o que pode comprometer o desenvolvimento integral das crianças. Tais desafios evidenciam a necessidade de reflexão e de reorganização das práticas educativas, a fim de garantir que o trabalho com as emoções seja



realizado de maneira intencional e fundamentada.

A justificativa deste estudo reside na compreensão de que o desenvolvimento socioemocional na infância contribui significativamente para a aprendizagem, para a construção da autonomia e para a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Ao considerar que as experiências vivenciadas na primeira infância influenciam etapas posteriores da vida escolar e social, torna-se imprescindível aprofundar discussões acerca da inserção sistemática da educação socioemocional na Educação Infantil, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a convivência respeitosa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da educação socioemocional na Educação Infantil e seus impactos no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem, identificar os principais desafios para sua implementação no cotidiano escolar e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é compreendida como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais de forma indissociável.

Nesse contexto, a educação socioemocional ganha destaque por contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e regular emoções, estabelecer relações saudáveis e participar ativamente do meio social. Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o desenvolvimento integral deve contemplar competências que articulem o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

O desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações estabelecidas no ambiente social. Para Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1998), a aprendizagem é mediada pelas relações sociais, sendo o outro elemento fundamental na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as experiências vividas na Educação Infantil influenciam diretamente a maneira como a criança compreende e expressa suas emoções.

A dimensão afetiva também ocupa lugar central nas discussões de Henri Wallon (WALLON, 2007), ao afirmar que emoção e cognição são inseparáveis no processo de desenvolvimento. Para o autor, a afetividade constitui elemento estruturante da personalidade, especialmente na primeira infância, fase em que a criança aprende a reconhecer a si mesma e ao outro.

De modo complementar, Jean Piaget (PIAGET, 1994) destaca que o desenvolvimento moral ocorre gradativamente, a partir das interações sociais e das experiências de cooperação. A construção da autonomia moral está relacionada à capacidade de compreender regras, respeitar limites e agir com responsabilidade.

No campo contemporâneo da inteligência emocional, Daniel Goleman (GOLEMAN, 2012) evidencia que habilidades como empatia, autocontrole e motivação são determinantes para o sucesso acadêmico e social. Tais competências podem e devem ser desenvolvidas desde a infância, por meio de práticas educativas intencionais.

Estudos recentes reforçam que o desenvolvimento socioemocional impacta diretamente o desempenho escolar. Segundo John D. Mayer e Peter Salovey (MAYER; SALOVEY, 1997), a capacidade de perceber e regular emoções favorece processos de aprendizagem mais significativos e relações interpessoais mais equilibradas.

No contexto brasileiro, pesquisadores como Tânia Zagury (ZAGURY, 2010) defendem que a escola deve assumir papel ativo na formação ética e emocional das crianças, considerando que muitas aprendizagens sociais são construídas nesse espaço coletivo.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) organiza a Educação Infantil em campos de experiências que valorizam o convívio, a participação e a construção da identidade, reforçando a necessidade de práticas que estimulem a expressão de sentimentos e a resolução de conflitos.

A promoção da escuta ativa e do diálogo constitui estratégia fundamental para o fortalecimento das competências socioemocionais. Para Paulo Freire (FREIRE, 1996), a educação deve ser fundamentada na dialogicidade, no respeito e na valorização da experiência do educando.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das emoções no ambiente escolar. De acordo com Antônio Nóvoa (NÓVOA, 2019), a formação docente precisa contemplar dimensões humanas e relacionais, preparando o educador para lidar com situações de conflito e diversidade emocional.

A prática pedagógica voltada à educação socioemocional requer planejamento intencional. Atividades que envolvem rodas de conversa, contação de histórias e jogos cooperativos favorecem a expressão emocional e o desenvolvimento da empatia.

A construção da autonomia, nesse cenário, não se limita à realização de tarefas individuais, mas envolve a capacidade de tomar decisões responsáveis e respeitar o coletivo. Tal perspectiva dialoga com os princípios defendidos por PIAGET (1994) acerca da cooperação.

A convivência no ambiente escolar possibilita à criança vivenciar situações de frustração, negociação e partilha, experiências essenciais para o amadurecimento emocional.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de uma cultura escolar que valorize o cuidado e o acolhimento como elementos estruturantes do currículo.

Pesquisas atuais na área da psicologia educacional indicam que crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais apresentam maior capacidade de adaptação e melhor desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a educação socioemocional deve ser compreendida como parte integrante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade complementar.

A articulação entre família e escola também se mostra fundamental para fortalecer as aprendizagens emocionais, garantindo coerência nas orientações e nas práticas educativas.

Por fim, entende-se que investir na educação socioemocional na primeira infância significa contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade, consolidando uma educação verdadeiramente integral.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A consolidação da educação socioemocional na Educação Infantil exige mais do que reconhecimento teórico de sua importância; demanda reorganização das práticas pedagógicas e do próprio olhar sobre a criança. Embora os documentos oficiais enfatizem o desenvolvimento integral, ainda persiste, em muitos contextos escolares, uma valorização predominante de conteúdos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais e relacionais (BRASIL, 2017).

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo específico para trabalhar competências socioemocionais de forma sistemática. Conforme aponta António Nóvoa (NÓVOA, 2019), a profissionalidade docente precisa incorporar dimensões éticas, relacionais e reflexivas, superando modelos centrados apenas na transmissão de conteúdo.

Além disso, lidar com emoções no ambiente escolar requer sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Para Henri Wallon (WALLON, 2007), a afetividade é elemento estruturante do desenvolvimento, o que implica reconhecer que conflitos, frustrações e manifestações emocionais fazem parte do processo educativo e não devem ser ignorados.

Outro obstáculo presente nas instituições de Educação Infantil é a dificuldade na mediação de conflitos entre as crianças. Situações de disputa por brinquedos, divergências em atividades coletivas e reações impulsivas são frequentes nessa faixa etária. Segundo Jean Piaget (PIAGET, 1994), tais conflitos são fundamentais para a construção da moralidade e da autonomia, desde que mediados adequadamente pelo adulto.

A mediação pedagógica, nesse contexto, assume papel central. Para Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1998), o aprendizado ocorre na interação social, sendo o professor responsável por organizar experiências que ampliem as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Outro desafio contemporâneo relaciona-se ao impacto das transformações sociais e tecnológicas na infância. O uso precoce de dispositivos digitais pode influenciar as formas de interação e comunicação, reduzindo experiências presenciais de diálogo e cooperação. Diante desse cenário, torna-se ainda mais necessário que a escola promova vivências que estimulem a empatia e a convivência respeitosa.

Apesar dos desafios, diversas práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento socioemocional. As rodas de conversa, por exemplo, configuram-se como espaços de escuta, partilha de sentimentos e construção coletiva de soluções. Para Paulo Freire (FREIRE, 1996), o diálogo constitui elemento essencial da prática educativa libertadora.

A literatura infantil também se apresenta como recurso potente para trabalhar emoções. Histórias que abordam medo, amizade, respeito e diversidade permitem que a criança se identifique com personagens e reflita sobre suas próprias vivências.

Jogos cooperativos são igualmente relevantes, pois estimulam a colaboração em vez da competição excessiva. De acordo com Daniel Goleman (GOLEMAN, 2012), competências como empatia e trabalho em equipe podem ser desenvolvidas por meio de experiências práticas e intencionais.

A organização do ambiente escolar também influencia o desenvolvimento socioemocional. Espaços acolhedores, que valorizem a participação e a autonomia da criança, contribuem para a construção de vínculos positivos e para o sentimento de pertencimento.

A relação entre escola e família constitui outro elemento fundamental. Quando há diálogo e parceria, as orientações sobre limites, respeito e expressão emocional tornam-se mais coerentes, favorecendo a internalização de valores e atitudes.

A avaliação, por sua vez, deve considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também avanços nas interações, na cooperação e na autonomia. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância de acompanhar o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos e singularidades.

Cabe destacar que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma imediata, mas constitui processo contínuo e gradual. Exige constância, coerência e intencionalidade nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores revela-se indispensável para ampliar repertórios teóricos e metodológicos, fortalecendo práticas fundamentadas e conscientes.

Também é necessário que a gestão escolar valorize projetos institucionais voltados à convivência, à cultura de paz e ao respeito às diferenças, integrando tais princípios ao projeto político-pedagógico.

Superar a fragmentação entre cuidar e educar é outro passo essencial. Na Educação Infantil, cuidado e educação são dimensões indissociáveis, especialmente quando se trata do acolhimento das emoções.

Assim, a efetivação da educação socioemocional depende de um compromisso coletivo da comunidade escolar, envolvendo professores, gestores e famílias na construção de um ambiente seguro e participativo.

Conclui-se que, apesar dos desafios existentes, é possível implementar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional de maneira consistente e fundamentada, contribuindo para a formação de crianças mais autônomas, empáticas e preparadas para a convivência social.

Ao comparar as concepções de Vygotsky, Wallon e Piaget acerca do desenvolvimento infantil, observa-se que, embora partam de enfoques distintos, os três autores reconhecem a indissociabilidade entre aspectos cognitivos e sociais na formação da criança.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação elemento central na construção do conhecimento. Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a afetividade como fundamento do desenvolvimento humano, defendendo que emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis.

Já Piaget (1994) concentra-se na construção progressiva das estruturas cognitivas e morais, destacando a importância da cooperação e da vivência de regras para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, como Vygotsky privilegia a dimensão sociocultural, Wallon ressalta a centralidade da emoção e Piaget enfatiza os processos construtivos da inteligência e da moralidade.

No que se refere à formação moral e às competências socioemocionais, Piaget (1994) e Vygotsky (1998) aproximam-se ao reconhecer que o convívio social é indispensável para a internalização de normas e valores. Contudo, diferenciam-se na ênfase dada ao papel do adulto: para Vygotsky, a mediação intencional do professor potencializa o desenvolvimento, especialmente na zona de desenvolvimento proximal; para Piaget, a construção da autonomia moral ocorre nas relações de cooperação entre pares.

Wallon (2007), ao inserir a afetividade como eixo estruturante, amplia essa discussão ao afirmar que as experiências emocionais vivenciadas nas interações sociais influenciam diretamente a formação da personalidade, evidenciando que o desenvolvi-



mento moral não pode ser dissociado das vivências afetivas.

Ao relacionar essas perspectivas com as contribuições contemporâneas de Goleman (2012), percebe-se um diálogo entre as teorias clássicas do desenvolvimento e os estudos atuais sobre inteligência emocional. Goleman reforça a importância de habilidades como empatia, autocontrole e consciência emocional para o sucesso acadêmico e social, aproximando-se da visão walloniana sobre a centralidade das emoções e da concepção vygotskiana acerca da aprendizagem mediada socialmente.

Os autores clássicos estruturam as bases teóricas do desenvolvimento infantil, Goleman atualiza a discussão ao evidenciar a necessidade de práticas educativas intencionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional, consolidando a compreensão de que cognição, emoção e interação social são dimensões interdependentes no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a importância da educação socioemocional na Educação Infantil, evidenciando seus impactos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

A partir da fundamentação teórica construída ao longo do estudo, foi possível compreender que as dimensões cognitiva, afetiva e social não se desenvolvem de maneira isolada, mas se articulam continuamente nas experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação socioemocional se consolida como elemento essencial na formação infantil, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das habilidades de convivência.

As contribuições de Vygotsky (1998) reforçam que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, destacando o papel do professor como organizador de experiências significativas. Wallon (2007), ao enfatizar a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano, amplia essa compreensão ao demonstrar que emoção e cognição são inseparáveis, sobretudo na primeira infância.

Piaget (1994), por sua vez, evidencia que a construção da autonomia moral se dá nas relações de cooperação e no respeito mútuo, elementos indispensáveis para a formação ética da criança.

Em diálogo com essas perspectivas, Goleman (2012) contribui ao destacar que competências como empatia, autocontrole e consciência emocional são determinantes para o sucesso acadêmico e social, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional.

Ao longo da análise, constatou-se que a efetivação da educação socioemocional ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e à priorização excessiva de conteúdos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais.

Muitas instituições ainda carecem de estratégias sistematizadas que integrem o trabalho com emoções ao planejamento pedagógico de forma contínua e estruturada. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, bem como de uma reorganização curricular que reconheça o desenvolvimento socioemocional como parte constitutiva do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da construção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize a escuta ativa, o diálogo e a mediação de conflitos como práticas permanentes.

A promoção de espaços de participação, como rodas de conversa e atividades cooperativas, favorece a expressão de sentimentos e o fortalecimento das relações interpessoais. Nesse sentido, a parceria entre escola e família mostra-se fundamental para garantir coerência nas orientações e fortalecer o desenvolvimento emocional das crianças em diferentes contextos de convivência.

Conclui-se, portanto, que a educação socioemocional na Educação Infantil deve ser compreendida como compromisso ético e pedagógico das instituições escolares, uma vez que contribui significativamente para a formação de sujeitos mais empáticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Investir nessa dimensão significa promover uma educação verdadeiramente integral, que reconhece a criança em sua totalidade e compreende que aprender envolve também sentir, conviver, dialogar e construir sentidos sobre si e sobre o mundo. Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar práticas educativas que integrem conhecimento e emoção, fortalecendo a base para trajetórias escolares mais significativas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

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

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Basic Books, 1997. p. 3–31.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ZAGURY, Tânia. Limites sem trauma: construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2010.



DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS



CRISTIANA ANTONIA PINTO DOS SANTOS - Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP (2005); Professora de Educação Infantil – no CEI Frei Airton Pereira da Silva, Professora de Educação Básica – na EM Deputado José Salvador Julianelli.

RESUMO

A educação socioemocional na primeira infância tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, considerando que competências como autocontrole, empatia, cooperação e resolução de conflitos influenciam diretamente a aprendizagem e as interações sociais ao longo da vida. Este artigo discute a relevância das práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional em ambientes de Educação Infantil, analisando contribuições teóricas e evidências que apontam para os benefícios dessas experiências no bem-estar e na formação de vínculos seguros. Além disso, examina-se o papel do professor como mediador das emoções e promotor de um clima positivo de convivência, bem como a importância da parceria entre escola e família para a consolidação dessas competências. Conclui-se que a inserção sistematizada da educação socioemocional favorece a autonomia, fortalece a autoestima e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, constituindo um componente essencial para a formação integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Primeira Infância; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A promoção da educação socioemocional na primeira infância apresenta desafios relevantes para a prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que exige dos professores a capacidade de reconhecer, acolher e mediar emoções no cotidiano escolar.

A complexidade desse processo envolve compreender o desenvolvimento emocional das crianças, lidar com conflitos interpessoais, estimular a autorregulação e criar ambientes que favoreçam relações positivas. Entretanto, esses desafios frequentemente se intensificam diante de limitações formativas e estruturais, como a falta de capacitação específica, escassez de materiais adequados, rotinas escolares sobrecarregadas e dificuldade de articular teoria e prática.

Além disso, a diversidade sociocultural das famílias e a multiplicidade de experiências que as crianças trazem para o ambiente educativo ampliam a necessidade de práticas intencionais, sensíveis e fundamentadas em referenciais teóricos sólidos.

Justifica-se, portanto, a realização deste estudo pelo reconhecimento crescente da importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral na primeira infância. Pesquisas têm evidenciado que habilidades como empatia, cooperação, autocontrole e consciência emocional influenciam diretamente a aprendizagem cognitiva, a socialização e a formação da identidade.

Nesse sentido, a Educação Infantil se configura como espaço privilegiado para promover experiências que contribuem para o fortalecimento dessas capacidades, desde que sustentadas por práticas pedagógicas estruturadas e mediadas por profissionais preparados.

Assim, uma revisão bibliográfica torna-se fundamental, pois permite sistematizar produções acadêmicas, analisar evidências empíricas e identificar estratégias de ensino reconhecidas pela literatura, contribuindo para o aprimoramento da atuação docente e para a qualificação das práticas institucionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional das crianças.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições da educação socioemocional para o desenvolvimento integral de crianças na primeira infância.



Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: investigar os principais conceitos e referenciais teóricos que fundamentam a educação socioemocional; identificar evidências sobre os impactos das habilidades socioemocionais no desenvolvimento infantil; mapear os desafios enfrentados por professores na implementação de práticas socioemocionais na Educação Infantil; e apresentar estratégias pedagógicas e abordagens sugeridas pela literatura que favorecem a promoção dessas competências no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação socioemocional tem ganhado centralidade nas discussões contemporâneas sobre a formação integral das crianças, especialmente na primeira infância. Diversas pesquisas apontam que a capacidade de compreender e gerenciar emoções constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, influenciando tanto a aprendizagem quanto as relações sociais.

Segundo Goleman (2012), as emoções permeiam todos os processos cognitivos, afetando diretamente a forma como as crianças lidam com desafios, constroem vínculos e se relacionam com o ambiente escolar.

Nesse sentido, a primeira infância representa um período sensível, marcado por rápidas mudanças cognitivas, motoras e afetivas. Estudos de Denham (2018) destacam que crianças pequenas aprendem habilidades socioemocionais por meio da interação com adultos mediadores e com seus pares, o que reforça a importância de profissionais preparados e ambientes adequados. A escola, portanto, constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências.

A literatura também enfatiza que as emoções e as relações sociais não podem ser dissociadas dos processos de aprendizagem. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos emocionais, sociais e culturais. Assim, trabalhar a dimensão socioemocional não significa acrescentar um conteúdo extra ao currículo, mas reconhecer sua transversalidade no desenvolvimento global da criança.

Além disso, autores como Wallon (2007) ressaltam que o desenvolvimento infantil depende da unidade entre emoção, motricidade e inteligência, sendo a emoção um dos principais organizadores da experiência humana. A abordagem socioemocional, portanto, está em consonância com perspectivas teóricas que compreendem o sujeito em sua totalidade.

Entretanto, apesar da relevância reconhecida, a implementação de práticas socioemocionais na Educação Infantil enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, destaca-se a formação insuficiente dos professores. Conforme observa Oliveira (2015), muitos educadores não se sentem preparados para atuar como mediadores emocionais, sobretudo diante de situações de conflito ou comportamentos desafiadores.

A carência de políticas específicas também constitui um desafio, especialmente em contextos em que o foco ainda se concentra em aspectos cognitivos tradicionais.

Para Cunha e Libâneo (2018), a escola brasileira tende a privilegiar conteúdos instrumentais, deixando em segundo plano dimensões subjetivas essenciais ao desenvolvimento das crianças. Isso dificulta a consolidação de práticas pedagógicas que integrem a dimensão socioemocional à rotina.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da família. Diversos estudos, como os de Alvarenga e Piccinini (2019), destacam que o desenvolvimento emocional depende de interações consistentes entre escola e família. A falta de diálogo e de continuidade entre esses espaços pode comprometer a aquisição de habilidades como empatia, autorregulação e comunicação emocional.

Ao mesmo tempo, há um crescente reconhecimento da necessidade de fortalecer o vínculo afetivo entre educadores e crianças. Conforme argumenta Bondía (2002), aprender envolve experiência, e experiência supõe afetividade. Assim, práticas pedagógicas que desconsiderem o aspecto emocional tendem a perder oportunidades de aprendizagem significativa.

No campo internacional, instituições como CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) defendem a importância do ensino sistemático de competências socioemocionais desde os primeiros anos escolares.

De acordo com CASEL (2020), programas bem estruturados contribuem para o aumento do engajamento escolar, melhora do comportamento e fortalecimento das habilidades sociais.

No Brasil, iniciativas recentes têm buscado ampliar a discussão. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece explicitamente a importância do desenvolvimento socioemocional, propondo competências gerais que incluem empatia, cooperação, responsabilidade e autogestão. Dessa forma, a educação socioemocional passa a ser compreendida como componente essencial do processo educativo.

A literatura também aponta estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar emoções na primeira infância. Práticas como rodas de conversa, contação de histórias, atividades de dramatização e jogos cooperativos têm demonstrado impacto positivo na construção do autocontrole e da empatia (SOUZA; DANTAS, 2020). Essas metodologias favorecem a expressão emocional e fortalecem os vínculos entre crianças e educadores.

Do ponto de vista psicológico, a autorregulação é uma das habilidades mais delicadas e importantes a serem desenvolvidas. Segundo Kopp (2011), as crianças aprendem gradualmente a controlar seus impulsos e emoções, especialmente quando encontram adultos que modelam comportamentos e oferecem suporte emocional consistente.

Outro ponto central refere-se ao papel do professor como mediador. Para Tardif (2014), o trabalho docente é profundamente relacional, exigindo habilidades comunicacionais e afetivas. Isso significa que o professor não apenas ensina conteúdos, mas estabelece relações que impactam a formação socioemocional das crianças.

Além disso, práticas inclusivas também são essenciais para garantir que todas as crianças desenvolvam competências socioemocionais. Conforme defendem Mantoan (2015) e Mittler (2017), ambientes inclusivos favorecem a convivência na diversidade e ampliam oportunidades para que os pequenos aprendam a lidar com diferenças, fortalecendo o respeito mútuo.

É importante destacar, ainda, que o desenvolvimento socioemocional influencia diretamente a aprendizagem acadêmica. Pesquisas recentes demonstram que crianças com bons níveis de autorregulação apresentam maior capacidade de concentração, melhor desempenho escolar e atitudes mais colaborativas (ZINS; ELIAS, 2016). Assim, investir nessa dimensão traz benefícios amplos para o processo educativo.

Apesar dos avanços teóricos e práticos, é fundamental que a área continue sendo investigada. Uma revisão bibliográfica, como a proposta neste trabalho, contribui para integrar diferentes perspectivas, identificar lacunas e orientar práticas futuras. A atualização constante sobre o tema é essencial para garantir que as escolas respondam adequadamente às demandas emocionais



das crianças.

Por fim, este capítulo reforça a ideia de que a educação socioemocional deve ser compreendida como compromisso pedagógico e ético. Investir na formação docente, fortalecer a parceria com as famílias e incorporar práticas baseadas em evidências são passos fundamentais para garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel na construção de sujeitos autônomos, empáticos e socialmente responsáveis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ABORDAGENS TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância requer práticas pedagógicas intencionais que integrem o cuidado, a mediação e a promoção ativa das emoções. Pesquisas recentes mostram que ambientes afetivos e organizados favorecem significativamente a aprendizagem e a autorregulação emocional (SHONKOFF; PHILLIPS, 2016).

Dessa forma, a escola tem o papel de estruturar experiências que permitam às crianças reconhecer, nomear e compreender suas emoções.

Entre as abordagens que mais contribuem para esse processo está a aprendizagem socioemocional estruturada, defendida por CASEL (2020), que sugere o ensino progressivo de competências como autoconhecimento, empatia e tomada de decisão responsável. Esse modelo reforça a importância de inserir atividades regulares que promovam reflexão e expressão emocional, e não apenas ações pontuais.

As rodas de conversa são uma das práticas mais recomendadas para a Educação Infantil, pois estimulam a comunicação, o diálogo e o acolhimento. Conforme aponta Dyer (2021), crianças que participam de momentos dialógicos desenvolvem melhor habilidade de escuta ativa e cooperação. Além disso, esse tipo de atividade fortalece o senso de pertencimento ao grupo.

A contação de histórias também se destaca como prática eficaz, pois permite que as crianças se identifiquem com personagens e situações, favorecendo a compreensão de emoções e valores. Bettelheim (2015) explica que narrativas infantis possibilitam o contato com conflitos simbólicos, contribuindo para a elaboração emocional e para o desenvolvimento da linguagem.

Atividades lúdicas são igualmente fundamentais, já que o brincar é reconhecido como base do desenvolvimento infantil. Froebel (2001) e Kishimoto (2011) reforçam que o jogo é um meio privilegiado para as crianças explorarem o mundo, interagirem com seus pares e desenvolverem competências socioemocionais como cooperação e negociação.

Outra estratégia relevante consiste nos jogos cooperativos, que substituem a lógica competitiva por ações compartilhadas. Segundo Brotto (2018), atividades cooperativas favorecem a construção de vínculos afetivos, o respeito às diferenças e a resolução conjunta de desafios, aspectos essenciais ao desenvolvimento emocional.

No âmbito das práticas diárias, a rotina escolar organizada também desempenha papel fundamental. Para Barbosa e Horn (2019), uma rotina equilibrada oferece segurança emocional e previsibilidade às crianças, permitindo que se sintam mais confiantes ao realizar atividades e transições no ambiente escolar.

A abordagem Reggio Emilia, referência internacional na Educação Infantil, destaca o protagonismo infantil e o papel do ambiente como “terceiro educador”. Edwards, Gandini e Forman (2012) descrevem que espaços bem planejados estimulam a autonomia e criam condições para que as crianças expressem emoções por meio de múltiplas linguagens.

Outra contribuição relevante é trazida pela pedagogia de Montessori, que valoriza a autodisciplina e o desenvolvimento da autonomia. Segundo Lillard (2017), ambientes preparados e materiais específicos permitem que a criança experimente escolhas, construindo autoconfiança e responsabilidade emocional.

Além disso, a pedagogia Freiriana oferece fundamentos importantes ao afirmar que a educação deve ser dialógica e humanizadora. Para Freire (1996), o respeito à singularidade das crianças e a construção de relações pedagógicas horizontais são condições essenciais para o desenvolvimento integral, incluindo o emocional.

A mediação do professor é um dos pontos mais enfatizados pela literatura. De acordo com Tardif (2014), o docente é um profissional das relações humanas e precisa ser capaz de interpretar expressões emocionais e responder adequadamente. Isso exige sensibilidade, formação contínua e reflexão crítica sobre as próprias emoções.

A formação docente, contudo, ainda é insuficiente em muitos contextos. Estudos de Campos e Faria (2018) indicam que programas de formação inicial raramente contemplam conteúdos específicos sobre o desenvolvimento socioemocional, o que dificulta o planejamento de práticas consistentes.

Nesse sentido, a formação continuada se torna essencial. Libâneo (2020) destaca que processos formativos precisam articular teoria e prática, oferecendo espaços de estudo e reflexão coletiva. Essa perspectiva ajuda professores a compreender o desenvolvimento infantil e a criar estratégias pedagógicas mais eficazes.

O trabalho colaborativo entre professores e famílias também deve ser integrado às práticas socioemocionais. Bronfenbrenner (2011) afirma que o desenvolvimento da criança resulta da interação entre múltiplos contextos, incluindo casa e escola. Portanto, a comunicação entre esses ambientes é indispensável.

A avaliação do desenvolvimento socioemocional é outro desafio importante. De acordo com Santos e Silveira (2017), a avaliação deve ser qualitativa, contínua e baseada na observação, evitando classificações que possam rotular a criança. Essa perspectiva respeita os ritmos individuais e reconhece a complexidade das emoções.

Pesquisas apontam que práticas socioemocionais bem estruturadas impactam positivamente não apenas o desenvolvimento emocional, mas também a aprendizagem acadêmica. Jones e Kahn (2017) demonstram que crianças emocionalmente mais competentes têm melhor desempenho cognitivo, maior capacidade de concentração e relações sociais mais estáveis.

Assim, este capítulo evidencia que a promoção das competências socioemocionais depende da articulação entre abordagens teóricas, práticas pedagógicas planejadas e formação qualificada. Investir nesse conjunto de ações significa contribuir para a construção de ambientes educativos mais humanos, acolhedores e capazes de atender às necessidades integrais das crianças na primeira infância.

A comparação das abordagens apresentadas no capítulo evidencia que, embora autores como Edwards, Gandini e Forman (2012), Lillard (2017) e Freire (1996) partam de fundamentos pedagógicos distintos, todos convergem na defesa do protagonismo infantil e na importância das relações afetivas para a aprendizagem.

A perspectiva de Reggio Emilia enfatiza o ambiente e a expressão por múltiplas linguagens; Montessori prioriza a autonomia e a autodisciplina; já Freire destaca o diálogo e a humanização. Apesar das diferenças, esses autores entendem que o desen-



volvimento socioemocional depende de práticas que respeitem a singularidade das crianças, favoreçam a autonomia e promovam interações significativas com adultos e pares.

Quando comparadas às contribuições de CASEL (2020) e de Jones e Kahn (2017), observa-se uma convergência entre teorias pedagógicas e evidências científicas recentes. CASEL propõe um modelo curricular sistematizado para o ensino de competências socioemocionais, Jones e Kahn demonstram empiricamente os efeitos positivos dessas competências sobre o desempenho acadêmico.

Isso revela que práticas inspiradas em abordagens humanistas e lúdicas, como as defendidas por Froebel (2001) e Kishimoto (2011), encontram respaldo em pesquisas contemporâneas que confirmam a relevância da autorregulação e das interações sociais para o desenvolvimento infantil.

Por outro lado, autores como Tardif (2014), Campos e Faria (2018) e Libâneo (2020) enfatizam a necessidade de formação docente qualificada, destacando que a implementação dessas práticas depende diretamente do preparo dos profissionais. Assim, quando se relaciona a teoria pedagógica com os desafios formativos, percebe-se que a eficácia das abordagens de Reggio Emilia, Montessori ou dos programas socioemocionais depende das condições concretas de trabalho e da compreensão que o professor tem sobre o desenvolvimento emocional.

A comparação dos autores mostra, portanto, que a integração entre teoria, formação docente e práticas pedagógicas é indispensável para garantir que o desenvolvimento socioemocional das crianças ocorra de maneira intencional, consistente e alinhada às necessidades da primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a educação socioemocional na primeira infância constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente processos cognitivos, afetivos e sociais. Ao analisar os desafios, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas à promoção das habilidades socioemocionais, verificou-se que a formação docente, a organização do ambiente escolar e a parceria com as famílias são elementos indispensáveis para o sucesso dessa abordagem.

A literatura consultada reforça que a aprendizagem emocional não ocorre de forma isolada, mas integrada ao cotidiano escolar, às interações e às experiências que compõem a trajetória das crianças nos primeiros anos de vida.

Os autores estudados demonstram convergência ao reconhecer que competências como empatia, autorregulação, cooperação e comunicação emocional devem ser cultivadas desde a infância, pois repercutem positivamente na convivência social, na autonomia e no desempenho acadêmico.

Abordagens pedagógicas como Reggio Emilia, Montessori, a pedagogia Freiriana e práticas lúdicas tradicionais oferecem contribuições significativas, destacando a importância do protagonismo infantil, da expressão por múltiplas linguagens e do diálogo como elementos estruturantes da aprendizagem.

Além disso, pesquisas contemporâneas evidenciam que crianças emocionalmente mais competentes apresentam maior engajamento escolar e melhores estratégias de resolução de conflitos, reforçando a necessidade de incorporar práticas socioemocionais ao currículo da Educação Infantil.

Por outro lado, os desafios identificados, como a insuficiência na formação inicial e continuada dos professores, a falta de políticas específicas e a dificuldade de articulação entre teoria e prática, indicam que ainda há um longo caminho a percorrer para consolidar a educação socioemocional de forma efetiva no contexto brasileiro.

Assim, destaca-se a importância de investimentos em formação docente, de políticas públicas que reconheçam e valorizem essa dimensão e de estudos que aprofundem a compreensão sobre o impacto das práticas socioemocionais na infância.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação socioemocional representa não apenas uma demanda contemporânea, mas um compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento pleno das crianças, proporcionando-lhes condições para se tornarem sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, R.; PICCININI, C. Desenvolvimento emocional e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, A.; HORN, C. Rotina escolar e segurança emocional: estratégias na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BONDÍA, J. A afetividade na educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

BROTTO, L. Jogos cooperativos na Educação Infantil. Curitiba: Appris, 2018.

BRONFENBRENNER, U. Ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL, 2020.

CAMPOS, M.; FARIA, L. Formação docente e competências socioemocionais. São Paulo: Papirus, 2018.



CUNHA, L.; LIBÂNEO, J. Políticas e práticas pedagógicas na escola brasileira. São Paulo: Cortez, 2018.

DENHAM, S. Habilidades socioemocionais na primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DYER, M. Rodas de conversa e desenvolvimento socioemocional. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation. Santa Barbara: Praeger, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, F. Educação e pedagogia infantil. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JONES, S.; KAHN, J. The impact of social-emotional learning on academic outcomes. New York: Teachers College Press, 2017.

KISHIMOTO, T. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KOPP, C. O desenvolvimento da autorregulação emocional na criança. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LILLARD, A. Montessori: a ciência por trás do método. New York: Oxford University Press, 2017.

LIBÂNEO, J. Formação de professores: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2020. 256 p.

MANTOAN, M. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 18. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 96 p.

MITTLER, P. Working towards inclusive education: social contexts. London: David Fulton, 2017.

OLIVEIRA, R. Formação de professores e mediação emocional. São Paulo: Loyola, 2015.

SANTOS, L.; SILVEIRA, P. Avaliação socioemocional na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academies Press, 2016.

SOUSA, R.; DANTAS, M. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional. Recife: UFPE, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

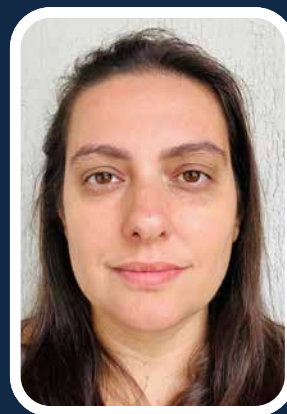
VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. São Paulo: Summus, 2007.

ZINS, J.; ELIAS, M. Social and emotional learning: promoting the development of all students. New York: Teachers College Press, 2016.



A CENTRALIDADE DA LEITURA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA



DIANE EIRE BIZO - Mestrado em Educação pela Universidade de Petrópolis (2015); Graduação em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga (2002); Pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia pela Faculdade de Mirassol (2005) e em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Autismo pela La Faculdades (2026); Professora universitária no Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP; Professora de Ensino Fundamental na EMEF Maria Rita Lopes Pontes.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a centralidade da leitura no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, compreendendo-a como eixo estruturante da alfabetização. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem da escrita não se restringe à decodificação do código, mas se constrói em articulação com práticas significativas de leitura. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em produções teóricas consolidadas no campo da alfabetização e do letramento. A análise evidencia que a leitura desempenha papel fundamental na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, contribuindo para a construção de hipóteses sobre a língua escrita e para a formação do leitor iniciante. Conclui-se que práticas pedagógicas que colocam a leitura no centro do processo alfabetizador favorecem uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e socialmente referenciada.

Palavra-chave: Alfabetização; leitura; sistema de escrita alfabética; letramento.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, pois é nesse processo que a criança se apropria do sistema de escrita alfabética e passa a utilizar a linguagem escrita como forma de expressão e comunicação social. Historicamente, as práticas alfabetizadoras foram marcadas por abordagens centradas na memorização de letras, sílabas e palavras, frequentemente dissociadas de contextos reais de uso da linguagem escrita. No entanto, pesquisas contemporâneas têm evidenciado que a aprendizagem da escrita ocorre de forma mais significativa quando articulada a práticas de leitura socialmente situadas. Nesse sentido, a leitura assume papel central no processo de alfabetização, uma vez que possibilita à criança compreender as funções sociais da escrita, refletir sobre seu funcionamento e construir sentidos a partir dos textos. Conforme afirma Soares (2016), alfabetizar não se resume a ensinar o código, mas envolve inserir o aprendiz em práticas sociais de leitura e escrita desde o início do processo.

O presente artigo analisa a centralidade da leitura no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a partir de uma revisão bibliográfica de autores que discutem alfabetização e letramento. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em obras clássicas e contemporâneas da área, buscando compreender como a leitura contribui para a construção do conhecimento sobre a escrita.

A relevância da presente investigação fundamenta-se na necessidade de superar práticas alfabetizadoras fragmentadas e descontextualizadas, ainda recorrentes em muitas escolas, reafirmando a leitura como eixo estruturante do processo de alfabetização. Nesse contexto, o estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: qual é o papel da leitura no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética? Com esse propósito, o objetivo geral consiste em analisar a centralidade da leitura nesse processo, desdobrando-se em objetivos específicos que visam compreender a apropriação do sistema de escrita alfabética, discutir a relação entre alfabetização e letramento e analisar as contribuições das práticas de leitura para a aprendizagem da escrita. Justifica-se, portanto, pela necessidade de aprofundar a compreensão da leitura como elemento constitutivo da alfabetização, contribuindo para a reflexão de professores e pesquisadores acerca de práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem da escrita mais significativa e contextualizada.

A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA



A apropriação do sistema de escrita alfabética constitui um processo complexo, que envolve a compreensão de princípios que regem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Diferentemente de concepções tradicionais, que entendiam a alfabetização como simples memorização de letras e sílabas, estudos contemporâneos demonstram que a criança constrói ativamente conhecimentos sobre a escrita a partir de suas interações com textos e práticas sociais de leitura e escrita.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky representam um marco teórico nesse campo, ao evidenciarem que a criança elabora hipóteses progressivas sobre o funcionamento da escrita. Segundo as autoras, “a criança não aprende a escrita por repetição ou treino, mas por reconstrução conceitual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34). Tal compreensão desloca o foco do ensino para o processo de aprendizagem, reconhecendo o sujeito como ativo na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a escrita não é percebida inicialmente como representação sonora, mas como um sistema simbólico dotado de regras próprias. A criança observa regularidades, compara palavras, analisa quantidades e estabelece relações entre o que se escreve e o que se fala. Esse processo é profundamente influenciado pelas experiências de leitura vivenciadas no cotidiano escolar e social.

De acordo com Magda Soares (2016), a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre de forma mais consistente quando a criança participa de práticas sociais reais de leitura. Para a autora, a alfabetização não pode ser dissociada do uso social da escrita, pois é nesse contexto que o sistema alfabético adquire sentido e funcionalidade.

Assim, a leitura assume papel estruturante na apropriação da escrita, uma vez que possibilita à criança compreender para que se escreve, como se escreve e em quais situações a escrita é utilizada. A aprendizagem do sistema alfabético, portanto, não ocorre isoladamente, mas integrada à compreensão textual e às práticas discursivas.

A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

A apropriação do sistema de escrita alfabética não pode ser compreendida apenas como um processo individual e cognitivo, mas como uma construção social mediada pelas interações e pelas práticas culturais. Essa compreensão encontra fundamento na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e da linguagem.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem antecede o desenvolvimento e atua como promotora de novas formas de pensamento. Para o autor, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 57). Essa afirmação evidencia que a apropriação da escrita ocorre inicialmente nas interações sociais, sendo posteriormente internalizada pelo sujeito.

No contexto da alfabetização, isso significa que o contato com práticas de leitura, a mediação do professor e a interação com pares mais experientes são elementos fundamentais para a compreensão do sistema de escrita alfabética. A leitura compartilhada, a escuta de textos lidos e a observação do uso social da escrita constituem-se como situações privilegiadas de aprendizagem.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky dialogam com essa perspectiva ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências com textos. Conforme afirmam as autoras, “a criança reconstrói o sistema de escrita a partir de sua própria atividade intelectual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34), atividade está profundamente marcada pelas interações sociais mediadas pela leitura.

Assim, a apropriação do sistema alfabético deve ser compreendida como um processo culturalmente situado, no qual a leitura desempenha papel central ao possibilitar o acesso da criança às funções sociais da escrita.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A ampliação do debate sobre alfabetização foi significativamente impulsionada pela incorporação do conceito de letramento, que desloca o foco do ensino da escrita para as práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita. Nesse campo, Leda Verdiani Tfouni destaca que o letramento não se limita à escolarização, mas refere-se às formas como a escrita circula e produz sentidos na sociedade.

Para Tfouni (2010), “o letramento diz respeito aos usos sociais da escrita e às práticas discursivas que se organizam em torno dela” (TFOUNI, 2010, p. 18). Essa concepção evidencia que a criança pode participar de práticas de letramento mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema de escrita alfabética, especialmente por meio da leitura mediada por adultos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Magda Soares, ao afirmar que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Segundo Soares (2016), alfabetizar letrando implica inserir o aluno em práticas reais de leitura e escrita desde o início do processo alfabetizador, atribuindo sentido à aprendizagem do código.

A leitura, nesse contexto, assume papel central na construção de sentidos, pois permite à criança compreender que a escrita serve para comunicar, informar, narrar e registrar experiências. Ao participar de práticas de leitura, o aprendiz amplia seu repertório linguístico e discursivo, o que contribui para a consolidação do sistema de escrita alfabética.

Dessa forma, a alfabetização não se restringe à aquisição técnica do código, mas envolve a formação de sujeitos letrados, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais.

A LEITURA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

A centralidade da leitura na prática alfabetizadora pode ser compreendida à luz da concepção de linguagem como prática social e constitutiva do pensamento. Nesse sentido, as contribuições de Ana Luiza Smolka são fundamentais para compreender a leitura como atividade mediadora do desenvolvimento.

Smolka (2008) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da interação e da produção de sentidos, sendo a linguagem elemento central desse processo. Para a autora, “é na relação com o outro e com os textos que a criança se constitui como sujeito da linguagem” (SMOLKA, 2008, p. 69).

Essa perspectiva reforça a importância da leitura como prática pedagógica intencional, mediada pelo professor, que possibilita à criança dialogar com os textos, antecipar sentidos, formular hipóteses e refletir sobre a escrita. A leitura pelo professor e a



leitura compartilhada configuram-se, assim, como situações didáticas privilegiadas na alfabetização.

Do ponto de vista cultural, Roger Chartier (1999) contribui ao afirmar que a leitura é uma prática social historicamente construída, marcada por modos específicos de interação com os textos. Já Jean Foucambert (1994) defende que ler é atribuir sentido ao texto, e não apenas decodificá-lo, o que reforça a necessidade de práticas de leitura significativas desde o início da escolarização.

Nesse sentido, ambientes alfabetizadores ricos em textos e práticas de leitura favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita, pois possibilitam à criança observar regularidades do sistema alfabético em contextos reais de uso. A leitura, portanto, atua como mediadora entre o sujeito e a escrita, articulando código, sentido e função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como problema central compreender de que modo a leitura ocupa lugar estruturante no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, superando concepções restritas que a associam apenas à decodificação ou a etapas posteriores à alfabetização. Ao longo da análise, buscou-se demonstrar que a leitura, quando compreendida como prática social, cultural e cognitiva, constitui-se como eixo organizador da alfabetização, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se inserem no universo da cultura escrita.

Os resultados teóricos discutidos permitem afirmar que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que as contribuições dos autores analisados convergem para a compreensão da alfabetização como um processo mediado socialmente, no qual a leitura exerce papel fundamental desde os momentos iniciais de contato da criança com a escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar não se reduz ao ensino de correspondências grafofonêmicas, mas envolve a inserção do aprendiz em práticas significativas de leitura que possibilitam a construção de sentidos e a compreensão das funções sociais da escrita.

A abordagem histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky, foi essencial para sustentar essa compreensão. Ao conceber o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem, o autor permite compreender a leitura como uma atividade cultural complexa, apropriada progressivamente pelos sujeitos por meio da mediação do outro mais experiente. Assim, a leitura, enquanto prática social, integra a zona de desenvolvimento proximal, favorecendo a internalização de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Smolka, que compreende a alfabetização como um processo discursivo, no qual a criança se constitui como sujeito da linguagem. Para a autora, a leitura não é um momento isolado, mas uma prática constitutiva da relação do sujeito com o texto e com o outro, permitindo que a criança compreenda a escrita como forma de interlocução social. Desse modo, a centralidade da leitura manifesta-se na medida em que ela possibilita à criança participar de práticas discursivas reais, atribuindo sentido ao que lê e escreve.

A contribuição de Tfouni amplia essa discussão ao deslocar o foco da alfabetização para o campo do letramento, evidenciando que a apropriação do sistema de escrita não ocorre de forma dissociada das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. A autora demonstra que é possível haver sujeitos alfabetizados sem pleno letramento, o que reforça a importância de práticas de leitura significativas desde os primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, a leitura assume papel central não apenas para aprender a escrever, mas para compreender os usos sociais da escrita e participar ativamente da cultura letrada.

A articulação entre essas perspectivas teóricas evidencia que a leitura, quando integrada ao processo de alfabetização, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. As análises realizadas ao longo do artigo permitem concluir que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na mecânica da escrita tendem a limitar o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos estudantes, reforçando processos de exclusão escolar.

Dessa forma, a principal contribuição deste estudo reside na reafirmação da leitura como princípio estruturante da alfabetização, e não como atividade complementar ou posterior. Ao integrar leitura, escrita e oralidade em práticas socialmente significativas, o professor cria condições para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de maneira mais profunda, crítica e contextualizada.

Conclui-se, portanto, que a centralidade da leitura no processo de alfabetização não é apenas uma escolha metodológica, mas uma exigência teórica e pedagógica, sustentada por diferentes campos do conhecimento. Ao reconhecer a leitura como prática social mediada, o trabalho docente contribui para a efetivação de uma alfabetização comprometida com o letramento e com a democratização do acesso à cultura escrita, ampliando as possibilidades de participação dos sujeitos na vida social, escolar e cultural.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA



EDIRAILDE LIMA TORRES - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo há sete anos. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, segunda licenciatura em Artes e em Educação Especial, além de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, entre outras formações na área da educação. Atua na rede pública com foco nos processos de ensino-aprendizagem, alfabetização e educação inclusiva, mantendo formação continuada voltada ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

RESUMO

A compreensão e a expressão oral em Língua Espanhola constituem eixos estruturantes no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois possibilitam ao estudante participar ativamente de situações reais de comunicação. A oralidade envolve não apenas o domínio de aspectos gramaticais e lexicais, mas também a capacidade de interpretar, produzir e negociar sentidos em diferentes contextos sociais e culturais.

A compreensão oral (comprensión auditiva) refere-se à habilidade de entender mensagens transmitidas pela fala, exigindo do aprendiz atenção aos sons da língua, à pronúncia, à entonação, ao ritmo, às pausas e às variações linguísticas. Trata-se de um processo cognitivo complexo, que mobiliza conhecimentos prévios, inferências e estratégias de escuta ativa. Além disso, a diversidade do espanhol, falado em mais de vinte países, amplia a necessidade de contato com diferentes sotaques, expressões idiomáticas e contextos culturais, fortalecendo a competência intercultural do estudante.

Por sua vez, a expressão oral (expresión oral) envolve a produção de enunciados coerentes, articulados e adequados à situação comunicativa. Essa competência requer fluência, clareza na pronúncia, organização discursiva, uso apropriado de vocabulário e domínio das estruturas linguísticas. Também pressupõe segurança, espontaneidade e capacidade de interação, elementos que se desenvolvem por meio de práticas pedagógicas participativas, como debates, dramatizações, apresentações orais, jogos de papéis e atividades colaborativas. No contexto educacional, o ensino da oralidade deve superar abordagens centradas apenas na memorização de regras gramaticais, priorizando metodologias comunicativas que promovam o diálogo e a interação. O erro deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento da competência linguística e comunicativa. Dessa forma, o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em Língua Espanhola contribui para a formação integral do estudante, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a ampliação da consciência cultural. Mais do que aprender uma nova língua, o aluno amplia suas possibilidades de interação social, acesso ao conhecimento e participação em contextos multiculturais.

INTRODUÇÃO

A compreensão e a expressão oral constituem competências centrais no aprendizado de uma língua estrangeira, sendo essenciais para a comunicação eficaz e para a construção de significado em contextos culturais e sociais diversos. No ensino de língua espanhola, o desenvolvimento dessas habilidades permite ao aprendiz não apenas decodificar informações orais, mas também produzir discursos coerentes, interpretar diferentes registros linguísticos e interagir de forma significativa (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Segundo Krashen (1985), a aquisição de uma segunda língua ocorre de forma mais eficiente quando o aluno está exposto a input compreensível, ou seja, informações que consegue entender, embora ligeiramente acima de seu nível atual de proficiência. Nesse sentido, a compreensão oral funciona como base para a produção oral, criando um ciclo de aprendizagem em que escuta, compreensão e fala se reforçam mutuamente.

Além disso, a comunicação oral em espanhol envolve não apenas aspectos linguísticos, como vocabulário, fonética e gramática, mas também elementos socioculturais que possibilitam a interpretação de sentidos implícitos e a adaptação a diferentes contextos comunicativos (CELCE-MURCIA, 2001). Assim, a compreensão e expressão oral constituem habilidades interdependentes e fundamentais para a formação de usuários competentes da língua espanhola.

A compreensão e a expressão oral em Língua Espanhola configuram-se como dimensões centrais no processo de ensino-



-aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente em uma sociedade marcada pela globalização, pela mobilidade cultural e pela intensificação das interações interculturais. Desenvolver a capacidade de compreender discursos orais e de expressar-se de maneira clara, adequada e contextualizada não significa apenas dominar estruturas gramaticais, mas construir competência comunicativa capaz de promover interação social significativa.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de espanhol assume relevância estratégica por se tratar de uma das línguas mais faladas no mundo e predominante em países da América Latina, com os quais o Brasil mantém relações históricas, culturais e econômicas. Nesse sentido, a oralidade ocupa lugar de destaque, pois é por meio dela que o estudante estabelece vínculos comunicativos reais, amplia seu repertório cultural e desenvolve habilidades cognitivas relacionadas à escuta ativa, interpretação, argumentação e negociação de sentidos.

A compreensão oral envolve processos complexos que articulam percepção auditiva, reconhecimento lexical, interpretação de estruturas linguísticas e análise de elementos para linguísticos, como entonação, ritmo e pausas. Além disso, exige do aprendiz a capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e contextuais para inferir significados implícitos e compreender variedades linguísticas do espanhol, considerando suas múltiplas expressões regionais.

Por sua vez, a expressão oral pressupõe a produção de enunciados coerentes, articulados e adequados às situações comunicativas. Envolve fluência, pronúncia, domínio de vocabulário, organização discursiva e sensibilidade sociocultural. Trata-se de uma competência que demanda prática constante, interação e ambientes pedagógicos que valorizem o diálogo, a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

Dessa forma, compreender e expressar-se oralmente em Língua Espanhola ultrapassa a perspectiva instrumental da aprendizagem linguística, constituindo-se como elemento formador que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da consciência intercultural e da cidadania. Assim, o trabalho pedagógico voltado à oralidade deve fundamentar-se em metodologias interativas, contextualizadas e significativas, capazes de promover o protagonismo do estudante e fortalecer sua inserção em contextos comunicativos diversos.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão oral constitui uma das competências mais complexas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, pois envolve múltiplos mecanismos linguísticos e cognitivos que operam simultaneamente. Diferentemente da leitura, na qual o sujeito pode controlar o ritmo da recepção da informação, a escuta exige processamento imediato, interpretação em tempo real e constante ativação de conhecimentos prévios. Para Vandergrift e Goh (2012), a compreensão oral não se limita à decodificação de sons e palavras isoladas, mas envolve processos metacognitivos, como planejamento da escuta, monitoramento da compreensão e avaliação da própria performance interpretativa.

Esses autores destacam que o aprendiz bem-sucedido mobiliza estratégias como atenção seletiva — focando nas informações relevantes —, uso da memória de trabalho para reter elementos linguísticos enquanto processa novos dados e ativação de esquemas cognitivos já construídos. Dessa forma, a escuta é entendida como um processo interativo entre o texto oral e o repertório do ouvinte, no qual o significado é construído e não simplesmente recebido.

No ensino da Língua Espanhola, o desenvolvimento da compreensão oral deve contemplar a diversidade linguística do idioma, falado em mais de vinte países e marcado por variações fonéticas, lexicais e prosódicas. A exposição a diferentes sotaques — como os da Espanha, México, Argentina, Colômbia e Chile — amplia a competência auditiva e prepara o estudante para interações reais. Estratégias eficazes incluem:

- Escuta ativa de materiais autênticos, como entrevistas, notícias, músicas, podcasts e vídeos, que aproximam o aluno da linguagem em uso real.
- Uso de legendas e transcrições parciais, favorecendo a associação entre oralidade e escrita, além de auxiliar na percepção fonológica.
- Atividades de escuta global e seletiva, nas quais o estudante identifica ideias principais e informações específicas, desenvolvendo diferentes níveis de compreensão.
- Tarefas de resposta ativa, como resumos, debates e resolução de problemas com base no conteúdo ouvido.

Segundo Goh (2000), a compreensão oral é significativamente aprimorada quando o aluno assume postura ativa diante do texto oral, sendo incentivado a refletir sobre suas dificuldades, estratégias utilizadas e avanços alcançados. Essa perspectiva metacognitiva fortalece a autonomia do aprendiz e amplia sua capacidade de autorregulação.

No que se refere à expressão oral, trata-se da habilidade de produzir discurso coerente, coeso e socialmente adequado, mobilizando competências linguísticas, cognitivas e socioculturais. Brown (2001) afirma que a fluência oral depende da integração entre precisão gramatical, amplitude lexical, inteligibilidade fonética e estratégias comunicativas eficazes. O controle gramatical e lexical permite ao estudante formular enunciados variados e adequados; a pronúncia e a prosódia garantem clareza na comunicação; e as estratégias compensatórias — como paráfrase, uso de sinônimos, reformulação e apoio gestual — auxiliam na superação de lacunas linguísticas.

A prática pedagógica voltada à expressão oral deve privilegiar situações comunicativas significativas e contextualizadas. Entre as estratégias recomendadas destacam-se:

- Simulações e role-plays, como diálogos em restaurantes, aeroportos, entrevistas de emprego ou situações acadêmicas.
- Apresentações orais individuais e em grupo, que desenvolvem planejamento discursivo, organização de ideias e argumentação.
- Debates e mesas-redondas, estimulando pensamento crítico e interação.
- Dramatizações e jogos de improvisação, que fortalecem espontaneidade, criatividade e confiança.
- Projetos colaborativos, nos quais os alunos produzem podcasts, vídeos ou entrevistas em espanhol.

Conforme Celce-Murcia (2001), a integração entre compreensão e expressão oral é essencial, pois a escuta fornece modelos linguísticos, estruturas sintáticas, repertório lexical e padrões discursivos que sustentam a produção verbal. A oralidade, portanto, deve ser trabalhada de forma integrada, evitando fragmentações artificiais entre escutar e falar.

Além dos aspectos linguísticos, o ensino da oralidade em espanhol deve considerar a dimensão sociocultural da língua. Byram (1997) ressalta que a competência comunicativa envolve também competência intercultural, isto é, a capacidade de compreender normas sociais, registros formais e informais, convenções pragmáticas e variações regionais. O estudante precisa reconhecer, por exemplo, diferenças no uso de pronomes de tratamento (tú, usted, vos), variações lexicais e particularidades



RESUMO

A compreensão e a expressão oral em Língua Espanhola constituem eixos estruturantes no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois possibilitam ao estudante participar ativamente de situações reais de comunicação. A oralidade envolve não apenas o domínio de aspectos gramaticais e lexicais, mas também a capacidade de interpretar, produzir e negociar sentidos em diferentes contextos sociais e culturais.

A compreensão oral (comprensión auditiva) refere-se à habilidade de entender mensagens transmitidas pela fala, exigindo do aprendiz atenção aos sons da língua, à pronúncia, à entonação, ao ritmo, às pausas e às variações linguísticas. Trata-se de um processo cognitivo complexo, que mobiliza conhecimentos prévios, inferências e estratégias de escuta ativa. Além disso, a diversidade do espanhol, falado em mais de vinte países, amplia a necessidade de contato com diferentes sotaques, expressões idiomáticas e contextos culturais, fortalecendo a competência intercultural do estudante.

Por sua vez, a expressão oral (expresión oral) envolve a produção de enunciados coerentes, articulados e adequados à situação comunicativa. Essa competência requer fluência, clareza na pronúncia, organização discursiva, uso apropriado de vocabulário e domínio das estruturas linguísticas. Também pressupõe segurança, espontaneidade e capacidade de interação, elementos que se desenvolvem por meio de práticas pedagógicas participativas, como debates, dramatizações, apresentações orais, jogos de papéis e atividades colaborativas. No contexto educacional, o ensino da oralidade deve superar abordagens centradas apenas na memorização de regras gramaticais, priorizando metodologias comunicativas que promovam o diálogo e a interação. O erro deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento da competência linguística e comunicativa. Dessa forma, o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em Língua Espanhola contribui para a formação integral do estudante, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a ampliação da consciência cultural. Mais do que aprender uma nova língua, o aluno amplia suas possibilidades de interação social, acesso ao conhecimento e participação em contextos multiculturais.

INTRODUÇÃO

A compreensão e a expressão oral constituem competências centrais no aprendizado de uma língua estrangeira, sendo essenciais para a comunicação eficaz e para a construção de significado em contextos culturais e sociais diversos. No ensino de língua espanhola, o desenvolvimento dessas habilidades permite ao aprendiz não apenas decodificar informações orais, mas também produzir discursos coerentes, interpretar diferentes registros linguísticos e interagir de forma significativa (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Segundo Krashen (1985), a aquisição de uma segunda língua ocorre de forma mais eficiente quando o aluno está exposto a input compreensível, ou seja, informações que consegue entender, embora ligeiramente acima de seu nível atual de proficiência. Nesse sentido, a compreensão oral funciona como base para a produção oral, criando um ciclo de aprendizagem em que escuta, compreensão e fala se reforçam mutuamente.

Além disso, a comunicação oral em espanhol envolve não apenas aspectos linguísticos, como vocabulário, fonética e gramática, mas também elementos socioculturais que possibilitam a interpretação de sentidos implícitos e a adaptação a diferentes contextos comunicativos (CELCE-MURCIA, 2001). Assim, a compreensão e expressão oral constituem habilidades interdependentes e fundamentais para a formação de usuários competentes da língua espanhola.

A compreensão e a expressão oral em Língua Espanhola configuram-se como dimensões centrais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente em uma sociedade marcada pela globalização, pela mobilidade cultural e pela intensificação das interações interculturais. Desenvolver a capacidade de compreender discursos orais e de expressar-se de maneira clara, adequada e contextualizada não significa apenas dominar estruturas gramaticais, mas construir competência comunicativa capaz de promover interação social significativa.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de espanhol assume relevância estratégica por se tratar de uma das línguas mais faladas no mundo e predominante em países da América Latina, com os quais o Brasil mantém relações históricas, culturais e econômicas. Nesse sentido, a oralidade ocupa lugar de destaque, pois é por meio dela que o estudante estabelece vínculos comunicativos reais, amplia seu repertório cultural e desenvolve habilidades cognitivas relacionadas à escuta ativa, interpretação, argumentação e negociação de sentidos.

A compreensão oral envolve processos complexos que articulam percepção auditiva, reconhecimento lexical, interpretação de estruturas linguísticas e análise de elementos para linguísticos, como entonação, ritmo e pausas. Além disso, exige do aprendiz a capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e contextuais para inferir significados implícitos e compreender variedades linguísticas do espanhol, considerando suas múltiplas expressões regionais.

Por sua vez, a expressão oral pressupõe a produção de enunciados coerentes, articulados e adequados às situações comunicativas. Envolve fluência, pronúncia, domínio de vocabulário, organização discursiva e sensibilidade sociocultural. Trata-se de uma competência que demanda prática constante, interação e ambientes pedagógicos que valorizem o diálogo, a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

Dessa forma, compreender e expressar-se oralmente em Língua Espanhola ultrapassa a perspectiva instrumental da aprendizagem linguística, constituindo-se como elemento formador que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da consciência intercultural e da cidadania. Assim, o trabalho pedagógico voltado à oralidade deve fundamentar-se em metodologias interativas, contextualizadas e significativas, capazes de promover o protagonismo do estudante e fortalecer sua inserção em contextos comunicativos diversos.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão oral constitui uma das competências mais complexas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, pois envolve múltiplos mecanismos linguísticos e cognitivos que operam simultaneamente. Diferentemente da leitura, na qual o sujeito pode controlar o ritmo da recepção da informação, a escuta exige processamento imediato, interpretação em tempo real e constante ativação de conhecimentos prévios. Para Vandergrift e Goh (2012), a compreensão oral não se limita à decodificação de sons e palavras isoladas, mas envolve processos metacognitivos, como planejamento da escuta, monitoramento da compreensão e avaliação da própria performance interpretativa.

Esses autores destacam que o aprendiz bem-sucedido mobiliza estratégias como atenção seletiva — focando nas informações relevantes —, uso da memória de trabalho para reter elementos linguísticos enquanto processa novos dados e ativação de esquemas cognitivos já construídos. Dessa forma, a escuta é entendida como um processo interativo entre o texto oral e o



repertório do ouvinte, no qual o significado é construído e não simplesmente recebido.

No ensino da Língua Espanhola, o desenvolvimento da compreensão oral deve contemplar a diversidade linguística do idioma, falado em mais de vinte países e marcado por variações fonéticas, lexicais e prosódicas. A exposição a diferentes sotaques — como os da Espanha, México, Argentina, Colômbia e Chile — amplia a competência auditiva e prepara o estudante para interações reais. Estratégias eficazes incluem:

- Escuta ativa de materiais autênticos, como entrevistas, notícias, músicas, podcasts e vídeos, que aproximam o aluno da linguagem em uso real.
- Uso de legendas e transcrições parciais, favorecendo a associação entre oralidade e escrita, além de auxiliar na percepção fonológica.
- Atividades de escuta global e seletiva, nas quais o estudante identifica ideias principais e informações específicas, desenvolvendo diferentes níveis de compreensão.
- Tarefas de resposta ativa, como resumos, debates e resolução de problemas com base no conteúdo ouvido.

Segundo Goh (2000), a compreensão oral é significativamente aprimorada quando o aluno assume postura ativa diante do texto oral, sendo incentivado a refletir sobre suas dificuldades, estratégias utilizadas e avanços alcançados. Essa perspectiva metacognitiva fortalece a autonomia do aprendiz e amplia sua capacidade de autorregulação.

No que se refere à expressão oral, trata-se da habilidade de produzir discurso coerente, coeso e socialmente adequado, mobilizando competências linguísticas, cognitivas e socioculturais. Brown (2001) afirma que a fluência oral depende da integração entre precisão gramatical, amplitude lexical, inteligibilidade fonética e estratégias comunicativas eficazes. O controle gramatical e lexical permite ao estudante formular enunciados variados e adequados; a pronúncia e a prosódia garantem clareza na comunicação; e as estratégias compensatórias — como paráfrase, uso de sinônimos, reformulação e apoio gestual — auxiliam na superação de lacunas linguísticas.

A prática pedagógica voltada à expressão oral deve privilegiar situações comunicativas significativas e contextualizadas. Entre as estratégias recomendadas destacam-se:

- Simulações e role-plays, como diálogos em restaurantes, aeroportos, entrevistas de emprego ou situações acadêmicas.
- Apresentações orais individuais e em grupo, que desenvolvem planejamento discursivo, organização de ideias e argumentação.
- Debates e mesas-redondas, estimulando pensamento crítico e interação.
- Dramatizações e jogos de improvisação, que fortalecem espontaneidade, criatividade e confiança.
- Projetos colaborativos, nos quais os alunos produzem podcasts, vídeos ou entrevistas em espanhol.

Conforme Celce-Murcia (2001), a integração entre compreensão e expressão oral é essencial, pois a escuta fornece modelos linguísticos, estruturas sintáticas, repertório lexical e padrões discursivos que sustentam a produção verbal. A oralidade, portanto, deve ser trabalhada de forma integrada, evitando fragmentações artificiais entre escutar e falar.

Além dos aspectos linguísticos, o ensino da oralidade em espanhol deve considerar a dimensão sociocultural da língua. Byram (1997) ressalta que a competência comunicativa envolve também competência intercultural, isto é, a capacidade de compreender normas sociais, registros formais e informais, convenções pragmáticas e variações regionais. O estudante precisa reconhecer, por exemplo, diferenças no uso de pronomes de tratamento (tú, usted, vos), variações lexicais e particularidades culturais que influenciam a interação.

Pesquisas em aquisição de segunda língua reforçam ainda a importância da interação significativa e do feedback corretivo. Long (1996), por meio da Teoria da Interação, destaca que a negociação de significado durante a comunicação favorece o desenvolvimento linguístico, pois obriga o aprendiz a reformular enunciados, esclarecer ideias e ajustar sua produção. O feedback, quando construtivo e contextualizado, contribui para a autocorreção e o refinamento da competência oral.

A tecnologia contemporânea amplia consideravelmente as possibilidades de desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Plataformas digitais, aplicativos de conversação, videoconferências, podcasts e ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam exposição constante à língua autêntica e oportunidades de interação síncrona e assíncrona. Conforme Kenski (2012), as tecnologias digitais, quando integradas de maneira crítica e pedagógica, potencializam a aprendizagem ao oferecer múltiplos canais de acesso à informação e interação.

Assim, o desenvolvimento da compreensão e expressão oral em Língua Espanhola demanda abordagem integrada, interativa e contextualizada, que considere fatores linguísticos, cognitivos, culturais e tecnológicos. Trata-se de um processo contínuo, que exige prática sistemática, reflexão metacognitiva e ambientes educativos que valorizem a participação ativa e significativa do estudante.

PRINCIPAIS MUDANÇAS AO LONGO DOS ANOS NA COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino da compreensão e da expressão oral em Língua Espanhola passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças teóricas na Linguística Aplicada, nas concepções de linguagem e nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Essas mudanças refletem a evolução das perspectivas pedagógicas, que deixaram de privilegiar a memorização mecânica e a tradução para adotar abordagens centradas na comunicação e na interação social.

Da abordagem tradicional à ênfase na gramática e tradução

Até meados do século XX, predominava a abordagem tradicional ou método gramática-tradução, cujo foco estava na leitura e na escrita, com ênfase em regras gramaticais e tradução de textos. A oralidade era pouco valorizada, e a compreensão auditiva praticamente inexistia como objetivo pedagógico estruturado. A língua era vista como sistema formal, e não como instrumento de interação social.

O método audiolingual e a valorização da repetição oral

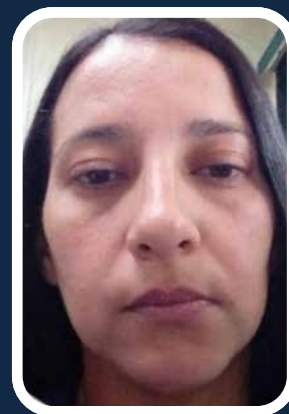
Posteriormente, com o surgimento do método audiolingual, influenciado pelo behaviorismo, passou-se a valorizar mais a oralidade. No entanto, a expressão oral era trabalhada por meio de repetição mecânica de estruturas e diálogos memorizados. Embora tenha representado avanço ao incluir a escuta e a fala no processo, ainda não priorizava a comunicação significativa.

A abordagem comunicativa e a centralidade da interação

A partir das décadas de 1970 e 1980, com os estudos sobre competência comunicativa (Hymes) e abordagens comunicativas, ocorreu mudança significativa. A língua passou a ser compreendida como prática social, e a oralidade tornou-se eixo central do ensino. A compreensão oral passou a envolver interpretação de significados em contextos reais, e a expressão oral passou



INTERFACES ENTRE MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO - Graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade UNICID (2018); Especialista em PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS pela Faculdade ESP (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Umarizal.

RESUMO

O presente estudo investiga como a musicalização pode ser utilizada para desenvolver a musicalidade em pessoas com necessidades especiais, contribuindo para sua inclusão social. A musicalização tem se mostrado uma ferramenta poderosa na educação especial, facilitando a comunicação, interação social e o bem-estar emocional dos indivíduos. O objetivo geral foi investigar como a musicalização pode ser utilizada para desenvolver a musicalidade em pessoas com necessidades especiais. A importância deste estudo reside na possibilidade de promover uma educação mais inclusiva, em que todos os indivíduos possam participar ativamente das atividades sociais. A revisão de literatura abrange autores e obras sobre o tema, destacando a importância da música como mediador para a inclusão social. A pesquisa visa preencher lacunas na compreensão de como a musicalização pode ser implementada de maneira eficaz, promovendo uma educação mais inclusiva e integral.

Palavras-chave: Musicalização; Inclusão Social; Musicalidade.

INTRODUÇÃO

Música, musicalização e musicalidade são conceitos inter-relacionados, porém distintos. A música é a linguagem artística organizada por sons e silêncios, estruturada por elementos como ritmo, melodia e harmonia, constituindo uma forma de expressão cultural e estética presente em diferentes sociedades. A musicalização, por sua vez, corresponde ao processo educativo sistematizado que introduz o indivíduo ao universo musical por meio de vivências planejadas, favorecendo a compreensão e a experimentação dos elementos da música. Já a musicalidade refere-se à capacidade sensível e expressiva de perceber, interpretar e produzir sons com intencionalidade, estando ligada às habilidades desenvolvidas ao longo das experiências musicais. Assim, a música é o objeto artístico, a musicalização é o processo formativo e a musicalidade é a competência construída nesse percurso.

A compreensão dessas distinções torna-se fundamental quando se analisa a musicalização no contexto da educação inclusiva. Ao reconhecer que a música constitui a linguagem artística, que a musicalização representa o processo pedagógico estruturado e que a musicalidade se configura como a competência desenvolvida a partir dessas vivências, evidencia-se o potencial formativo dessa prática. No âmbito das necessidades educacionais especiais, a musicalização assume papel estratégico, pois possibilita experiências sensoriais, cognitivas, afetivas e sociais que favorecem o desenvolvimento integral do sujeito. Por meio de atividades rítmicas, vocais e corporais, promove-se a ampliação da comunicação, da interação social e de demonstração afetiva, corroborando para a estruturação de espaços educacionais mais justos, acessíveis e humanizados.

Escolher o tema da musicalização para desenvolvimento da musicalidade em pessoas com necessidades especiais e sua aplicação na educação inclusiva se justifica pela crescente demanda por práticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos. A musicalização oferece uma abordagem única e eficaz para atender às necessidades diversificadas das pessoas, utilizando a música como uma ferramenta poderosa para melhorar a comunicação, a interação social e o bem-estar emocional. Este tema é relevante porque aborda questões críticas de inclusão e equidade na educação, oferecendo insights sobre como práticas musicais podem transformar a experiência educacional de indivíduos com necessidades especiais, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Ademais, explorar este tema pode inspirar educadores e profissionais de saúde a integrar a musicalização em suas práticas, promovendo uma educação mais holística e centrada no



indivíduo.

O pertencimento de um grupo com necessidades especiais é um desafio contínuo para educadores e administradores escolares. A musicalização oferece uma abordagem única que pode facilitar a inclusão ao criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos os indivíduos podem participar e se beneficiar. Desenvolver a musicalidade em pessoas com necessidades especiais pode melhorar suas habilidades de comunicação, aumentar a autoestima e promover interações sociais positivas, tornando a experiência mais rica e inclusiva para todos.

Embora a musicalização tenha mostrado benefícios significativos, ainda existem lacunas na compreensão de como ela pode ser utilizada de maneira mais eficaz para desenvolver a musicalidade em pessoas com necessidades especiais. Como a musicalização pode ser implementada para maximizar o desenvolvimento da musicalidade e contribuir para a inclusão social dessas pessoas?

Embora esses estudos forneçam uma base sólida para a compreensão dos benefícios da musicalização na educação inclusiva, ainda há necessidade de mais pesquisas empíricas que avaliem a eficácia específica das técnicas de musicalização no desenvolvimento da musicalidade e no cumprimento da interação social de pessoas com necessidades especiais. A presente pesquisa visa preencher essa lacuna, fornecendo uma análise de como a musicalização pode ser utilizada de maneira mais eficaz para desenvolver a musicalidade e contribuir para a inclusão dessas pessoas.

TÍTULO – MUSICALIZAÇÃO

A musicalização é uma prática que utiliza a música e seus elementos para promover a saúde física, emocional, cognitiva e social de indivíduos. Segundo Benenson (2013), a musicalização pode ser definida como o uso estruturado da música para alcançar objetivos, sob a supervisão de um profissional qualificado. A aplicação da musicalização é ampla, incluindo áreas como saúde mental, reabilitação física, geriatria e, especialmente relevante para este estudo, a educação especial. Os fundamentos teóricos da musicalização baseiam-se em várias disciplinas, incluindo a psicologia, a musicologia e a neurociência. De acordo com Bruscia (2000), a música possui a capacidade de acessar e influenciar as emoções e o comportamento humano de maneiras que outras formas de terapia não conseguem. A interação musical pode criar um espaço seguro e não verbal para a expressão de sentimentos e pensamentos, facilitando a comunicação e a construção de relacionamentos educativos.

A história da musicalização remonta a tempos antigos, quando a música era usada em rituais de cura em diversas culturas ao redor do mundo. No entanto, a prática moderna da musicalização começou a se desenvolver no início do século XX. Durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a música foi usada para ajudar na recuperação de soldados feridos, tanto física quanto emocionalmente. Esses primeiros usos clínicos da música pavimentaram o caminho para o reconhecimento da musicalização como uma profissão. Nos anos 1940 e 1950, a musicalização começou a se formalizar nos Estados Unidos e na Europa, com a criação de programas de formação e associações profissionais. O trabalho pioneiro de musicoterapeutas como E. Thayer Gaston e Juliette Alvin foi fundamental para estabelecer a base teórica e prática da disciplina. No Brasil, a musicalização foi introduzida na década de 1960, ganhando reconhecimento e desenvolvimento contínuo desde então (BRUSCIA, 2000).

As técnicas de musicalização são variadas e adaptáveis às necessidades individuais dos clientes. Algumas das técnicas mais comuns incluem a improvisação musical, onde o terapeuta e o cliente criam música espontaneamente, permitindo a expressão emocional livre e a exploração de sentimentos profundos; a recriação de música, que envolve a execução de músicas conhecidas e pode ajudar na memória, na coordenação e na interação social; a composição, em que o ato de criar músicas novas pode ser uma forma poderosa de autoexpressão e de processamento de experiências pessoais; e a escuta ativa, que utiliza a audição de música para induzir relaxamento, evocar memórias ou promover discussões sobre temas específicos (BRUSCIA, 2000).

Cada uma dessas técnicas pode ser ajustada para atender às necessidades específicas de pessoas com necessidades especiais, proporcionando um meio acessível e envolvente para o desenvolvimento de habilidades musicais e não musicais. A Musicalização trata-se de um recurso “sistemático de intervenção onde o terapeuta ajuda o cliente, visando à promoção de sua saúde, utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança” (BRUSCIA, 2000, p. 22).

As necessidades educacionais especiais abrangem uma ampla gama de desafios que podem afetar o aprendizado, a socialização e o bem-estar das pessoas. Isso inclui deficiências intelectuais, físicas, sensoriais, emocionais e de desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Síndrome de Down.

As manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grandes grupos: deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. Em cada um deles existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais (TRANCOSO, 2020, p. 45).

Essas classificações ajudam a compreender que cada pessoa apresenta necessidades e potencialidades singulares. Além das condições orgânicas, fatores emocionais e o contexto social também influenciam diretamente seu desenvolvimento e processo de aprendizagem (TRANCOSO, 2020).

Segundo Ilari e Moura (2013), a musicalização pode ser particularmente eficaz na educação especial devido à sua natureza multifacetada e sua capacidade de engajar diferentes áreas do cérebro simultaneamente. A musicalização pode ajudar a atender várias necessidades educacionais especiais, promovendo a comunicação, pois a música pode servir como uma linguagem alternativa para aqueles que têm dificuldades com a comunicação verbal; a interação social, onde atividades musicais em grupo podem facilitar a interação e a cooperação entre os pessoas; a regulação emocional, ajudando os pessoas a identificar e expressar suas emoções de maneira segura; e o desenvolvimento motor, onde o uso de instrumentos musicais e o movimento rítmico podem melhorar as habilidades motoras finas e grossas.

Musicalidade refere-se à sensibilidade e capacidade de um indivíduo para compreender, apreciar e criar música. É um conjunto de habilidades que inclui a percepção auditiva, a memória musical, a habilidade rítmica, a entonação e a expressão emocional através da música. Segundo Fonterrada (2008), os indivíduos têm um potencial inato para a musicalidade, que pode ser desenvolvido através de experiências musicais significativas. Para pessoas com necessidades especiais, o desenvolvimento da musicalidade pode oportunizar um crescimento intelectual, afetivo e social. A musicalidade não apenas enriquece a vida



pessoal das pessoas, mas também pode facilitar a aprendizagem em outras áreas curriculares, proporcionando uma abordagem holística para o desenvolvimento social.

A literatura sobre a eficácia da musicalização na educação inclusiva é vasta e diversa. Benenson (2013) afirma que a musicalização pode melhorar significativamente as habilidades sociais e de comunicação em pessoas com necessidades especiais. Estudos conduzidos por Fonterrada (2008) mostram que a musicalização pode ajudar a regular as emoções e melhorar a capacidade de comunicação em crianças com TEA, facilitando sua inclusão. Ilari e Moura (2013) destacam que a música pode ser utilizada para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde as pessoas se sintam valorizadas e engajadas. Por esta razão, as autoras corroboram que “Outro problema é a falta de apoio terapêutico. Muitas das crianças que frequentam as escolas regulares não conseguem fazer as terapias necessárias (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, entre outras) por falta de acesso a locais especializados” (MANTOAN et al, 2006, p. 26). Nesta acepção, pode-se considerar a musicalização.

Dentre as formas de atuação da musicalização no cenário da educação inclusiva, ressalta-se o que Bruscia (2000) denomina nas ações didáticas de “Musicalização do Desenvolvimento”. Segundo o autor, essa abordagem utiliza experiências musicais para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Por intermédio dessas experiências, as pessoas podem melhorar habilidades cognitivas, emocionais e sociais, facilitando sua inclusão e participação ativa. Infere-se que:

Ajudar os clientes a realizarem uma grande variedade de tarefas que foram retardadas ou impedidas nos vários períodos do desenvolvimento. Portanto, a Musicalização do Desenvolvimento, é utilizada com clientes deficientes de todas as idades (de crianças a idosos), que encontram obstáculos para o desenvolvimento em qualquer área (sensório-motora, cognitiva, afetiva, interpessoal) (BRUSCIA, 2000, p. 198).

No contexto da educação inclusiva, para Bruscia (2000), a musicalização apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, compreende-se que determinadas habilidades podem ter sido retardadas ou não plenamente estimuladas ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, Bruscia (2000, p. 198) afirma que a musicalização pode “ajudar os clientes a realizarem uma grande variedade de tarefas que foram retardadas ou impedidas nos vários períodos do desenvolvimento”, evidenciando seu potencial de intervenção nas múltiplas áreas do crescimento humano.

Ainda conforme o autor, a Musicalização do Desenvolvimento é aplicada a pessoas de diferentes faixas etárias que enfrentam obstáculos nas dimensões sensório-motora, cognitiva, afetiva e interpessoal. Transpondo essa compreensão para o âmbito escolar, observa-se que a musicalização pode contribuir significativamente para a inclusão educativa, ao promover experiências que estimulam a coordenação motora, a atenção, a memória, a comunicação e a interação social. Dessa forma, a prática musical torna-se um recurso pedagógico relevante para ampliar possibilidades de aprendizagem, fortalecer a autonomia e favorecer a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar inclusivo (BRUSCIA, 2000).

A pesquisa de Fonterrada (2008) sugere que a musicalização pode ser eficaz no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas em crianças com necessidades especiais, favorecendo para seu progresso global. Apesar dos resultados positivos, ainda há necessidade de mais estudos empíricos que avaliem a eficácia específica das técnicas de musicalização no desenvolvimento da musicalidade e na promoção da inclusão social. A presente pesquisa visa preencher essa lacuna, fornecendo uma análise detalhada de como a musicalização pode ser utilizada de maneira mais eficaz para desenvolver a musicalidade e contribuir para a inclusão dessas pessoas.

O PROCESSO DE CRESCIMENTO DOS SENTIDOS POR MEIO DA MUSICALIDADE

A musicalidade ainda pode ser confundida como meio de diversão, entretanto, a musicalidade propicia ao educando, aprender a conviver melhor com outros indivíduos, proporcionando maior interação, facilitando o relacionamento interpessoal e a convivência entre um grupo, fortalecendo formas de compreensão e consideração recíproca, já que a musicalidade desperta a expressão própria e criação que é justamente o que se constrói com a arte, inovando e propiciando novos valores (BRUSCIA, 2000).

A autora pontua que:

O trabalho da musicalização desde o início da fase escolar é extremamente nobre, uma vez que contribui na formação da criança, ensinando-a a viver em sociedade, oferecendo ao educador inúmeras questões que são fundamentais e que faz parte do currículo escolar, como exemplo: datas comemorativas, manifestações folclóricas, disciplina, respeito ao próximo, hábitos de higiene, boas maneiras, hábitos alimentares, entre outros. (BRÉSCIA, 2003, p. 56)

O trabalho com a musicalização desde o início da escolarização revela-se altamente significativo para a formação integral da criança, pois ultrapassa a dimensão estética e alcança aspectos sociais, culturais e comportamentais. Conforme Bréscia (2003), a música contribui para que a criança aprenda a viver em sociedade, integrando conteúdos e valores presentes no currículo escolar, como datas comemorativas, manifestações folclóricas, disciplina e respeito ao outro. Nesse sentido, a musicalização não se restringe ao ensino de canções, mas configura-se como um recurso pedagógico que articula cultura, identidade e convivência, fortalecendo o processo de socialização (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, ao abordar temas como hábitos de higiene, boas maneiras e alimentação saudável por meio de atividades musicais, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem de forma lúdica e significativa. A música favorece a internalização de normas e valores, pois mobiliza emoção, memória e participação ativa, elementos essenciais no desenvolvimento infantil. Assim, a musicalização assume papel interdisciplinar no currículo, contribuindo para a construção de conhecimentos e atitudes que sustentam a formação cidadã e o desenvolvimento socioemocional das crianças, especialmente no contexto da educação inclusiva (BRÉSCIA, 2003).

A atividade lúdica como a musicalização, para Brito (2003), não educa um aluno, a sua atribuição é de incentivar novos conhecimentos a partir daqueles que ele já possui. A música não pode ser vista como um barulho que se harmoniza, pois também é feita de silêncios. Observa-se que:

O hábito de cantar e dançar com bebês e crianças, presente em praticamente todas as culturas do mundo, auxilia no aprendizado musical, no desenvolvimento da afetividade e socialização, e também no processo da aquisição da linguagem. Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função,



que é o ensino e o aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais (ILARI, 2003, p.14).

O hábito de cantar e dançar com bebês e crianças, prática presente em diversas culturas, evidencia que a música constitui uma linguagem primordial no desenvolvimento humano. Conforme Ilari (2003), essas experiências favorecem não apenas o aprendizado musical, mas também o fortalecimento dos vínculos afetivos, a socialização e a aquisição da linguagem. O contato precoce com ritmos, melodias e movimentos corporais estimula a percepção auditiva, a coordenação motora e a ampliação do repertório linguístico, contribuindo para o desenvolvimento global da criança de maneira integrada e significativa.

Na fase escolar, a música amplia sua função formativa, passando a mediar a construção de conceitos, valores culturais e formas de convivência social. O aprendizado musical, além de seu valor intrínseco, torna-se instrumento pedagógico que favorece a compreensão de ideias e conteúdos curriculares por meio de atividades lúdicas e participativas. Nesse contexto, a musicalização revela-se uma estratégia potente para promover aprendizagens significativas, fortalecer a identidade cultural e estimular a interação social, especialmente em ambientes que buscam consolidar práticas inclusivas e democráticas (ILARI, 2003).

Ainda que a locomoção e compasso exerçam uma função meritória na estruturação do equilíbrio do sistema nervoso, pois garante que toda interatividade musical age diretamente na mente das pessoas, colaborando a descarga emocional e as reações motoras, dando mais agilidade e aumentando o foco dos movimentos, melhorando a coordenação motora nos pequenos e nos grandes movimentos.

A pessoa se sentindo plena, terá condições favoráveis de interação, pois pode se sentir amparada e segura em um ambiente de convivência que vai refletir em sua desenvoltura social. Percebe-se que:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade (SCAGNOLATO, 2006, p. 14).

A reflexão proposta por Scagnolato (2006) evidencia que a música não substitui os demais componentes da educação, mas os complementa ao atuar de maneira integrada nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Ao afirmar que a educação busca desenvolver em cada indivíduo toda a sua potencialidade, o autor destaca que a música se configura como um recurso singular nesse processo, pois mobiliza simultaneamente corpo, emoção e cognição. O ritmo e o som estimulam a motricidade e a percepção sensorial, enquanto a melodia alcança a esfera afetiva, promovendo envolvimento emocional e significado na aprendizagem.

Sob essa perspectiva, para Scagnolato (2006), a música assume papel formativo essencial, sobretudo em contextos educativos que valorizam o desenvolvimento integral. Sua capacidade de engajar o sujeito de forma ativa favorece a construção de experiências significativas, ampliando a atenção, a memória e a expressão. No âmbito da educação inclusiva, essa característica torna-se ainda mais relevante, pois possibilita diferentes formas de participação e aprendizagem, respeitando as singularidades e potencialidades de cada estudante, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos e promove a integração social.

Nessa configuração, a música não pertence a uma exclusiva disciplina, ela é atrevida e pode se instalar conscienciosamente em qualquer conteúdo, já que tem a função também da comunicação. A música é interdisciplinar, pois em qualquer situação em que se instale, pode despertar a vontade da pessoa em pular, brincar, imitar, parodiar, arremedar, divertir-se, dançar, rebolar. Esses são os estímulos que podem provocar em uma pessoa e, assim, atrair e encantar todo o grupo. A música tem condições de tirar a pessoa do ostracismo, oportunizando condições reais para que se adapte e se ajuste ao ambiente dinâmico que é próprio do espaço de vivência. Ela é um verdadeiro condutor do movimento e é vivaz em âmbito emocional.

Porém, é válido ter discernimento sobre a temática, pois:

Após refletirmos sobre educação musical e musicalização no contexto da inclusão de pessoas com transtornos e deficiências, é possível compreender que a educação musical pode, indiretamente, contribuir no desenvolvimento de aspectos cognitivos ou motores, mas, mesmo que isso ocorra, ainda sim continua sendo um processo pedagógico e não terapêutico, pois, tal desenvolvimento pode ser considerado um ganho secundário da prática do estudo musical e não o foco principal (SILVA; LOURO, 2023, p. 14).

O fazer do musicoterapeuta diante de um cliente com necessidades especiais envolve a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde a música é utilizada como ferramenta para facilitar a comunicação, a expressão emocional e o desenvolvimento social. O professor avalia as necessidades individuais do aluno e elabora um plano personalizado, empregando técnicas como improvisação, canto, movimento rítmico e escuta ativa. Assim,

Cabe ressaltar que em ambas as áreas é imprescindível que os profissionais façam um plano de ação, que na área clínica geralmente se chama “protocolo musicoterápico” e na área pedagógica, “plano de aula”. Igualmente importante é, ambos os profissionais, se adequarem metodologicamente a abordagens eficazes com o intuito de contribuir positivamente para o desfecho da ação (ensinar ou reabilitar). Diante de pessoas com deficiências e transtornos, se faz o mesmo em termos de planejamento de ações (“protocolo musicoterápico ou plano de aula”), sendo que ambos precisam levar em consideração as habilidades e dificuldades advindas da condição da pessoa (SILVA; LOURO, 2023, p. 14).

Por intermédio dessas atividades, o musicoterapeuta busca melhorar as habilidades motoras, cognitivas e emocionais do cliente, promovendo sua inclusão social. Para mais, o profissional trabalha em colaboração com outros educadores para garantir uma abordagem holística e integrada ao atendimento.

MÉTODOS

Para a fundamentação teórica do artigo científico sobre inclusão e musicalização, serão utilizadas fontes bibliográficas e documentais de caráter científico e normativo. A pesquisa contemplará livros, artigos publicados em periódicos indexados, dissertações e teses disponíveis em bases como SciELO, CAPES e Google Acadêmico, priorizando produções recentes e de reconhe-



cida relevância na área da Educação Inclusiva e da Educação Musical. Também serão analisados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC e políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva. A seleção das fontes seguirá critérios de atualidade, pertinência temática e rigor metodológico, assegurando consistência teórica e embasamento científico à investigação.

A literatura existente sobre musicalização e educação inclusiva no contexto brasileiro revela uma série de benefícios potenciais para pessoas com necessidades especiais. De acordo com Benenzon (2013), a musicalização pode melhorar habilidades sociais e de comunicação, além de promover o bem-estar emocional. Benenzon destaca a importância da música como uma forma de comunicação não verbal que pode ser particularmente útil para pessoas com dificuldades de expressão verbal. Bruscia (2000) afirma que a música pode atuar como um mediador poderoso para a expressão emocional e interação social. Ele enfatiza que a música tem a capacidade de acessar áreas emocionais e cognitivas que outras formas de terapia não conseguem alcançar, facilitando a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente social. No contexto brasileiro, Ilari e Moura (2013) discutem a aplicação da musicalização em escolas inclusivas, destacando como a música pode ser utilizada para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Eles mencionam que a integração da musicalização pode ajudar a melhorar a autoestima das pessoas, promovendo uma maior interação social e participação nas atividades sociais. Segundo Fonterrada (2008), a musicalização também pode ser eficaz no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas em pessoas com necessidades especiais. Ela argumenta que atividades musicais estruturadas podem estimular áreas do cérebro relacionadas ao movimento e à coordenação, contribuindo para o desenvolvimento integral das pessoas.

O referencial teórico adotado neste estudo será composto por produções publicadas a partir do ano 2000, privilegiando pesquisas contemporâneas que dialoguem com as demandas atuais da inclusão e da musicalização no contexto educacional brasileiro. Será dada prioridade a obras e artigos em língua portuguesa, especialmente de autores brasileiros, a fim de contemplar a realidade sociocultural, legislativa e pedagógica do país. A seleção considerará relevância científica, atualidade, rigor metodológico e alinhamento com as políticas públicas educacionais vigentes. Os descritores foram: Inclusão escolar; Musicalização infantil; Educação especial; Práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Musicalização é o processo de introdução e desenvolvimento das habilidades musicais em indivíduos, mediados por experiências e práticas musicais. Esse processo envolve atividades como cantar, tocar instrumentos, ouvir música e se mover ritmicamente, com o objetivo de despertar o interesse e o prazer pela música. A musicalização não se restringe ao aprendizado técnico da música, mas busca também promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos participantes, tornando a música uma parte integral de sua formação cultural e pessoal.

O educador que utiliza a música, no contexto da inclusão educativa, é o profissional que utiliza a musicalidade e seus elementos — como ritmo, melodia, harmonia e movimento — como recursos pedagógicos para favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comunicativo dos estudantes. Sua atuação vai além da aplicação de atividades musicais isoladas, pois envolve a observação das necessidades educacionais específicas de cada aluno e o planejamento de propostas adaptadas e intencionais. Por meio de estratégias como jogos rítmicos, improvisação sonora, canto coletivo, exploração corporal e escuta orientada, o professor promove a participação ativa, estimula a expressão, fortalece vínculos e contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, acessível e significativo.

Diante da inclusão social e educacional, o educador musical desempenha papel necessário. O educador adapta suas metodologias para incluir indivíduos com diversas habilidades e necessidades, garantindo que todos tenham acesso ao aprendizado musical e possam participar ativamente das atividades escolares, trabalhando para promover a integração social dos indivíduos, utilizando a música para melhorar a interação, a comunicação e a autoestima dos participantes. Juntos, esses profissionais contribuem para a criação de ambientes mais inclusivos, em que a diversidade é valorizada e todos os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e se beneficiar dos impactos positivos da música em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BENZON, Rolando O. Manual de musicalização. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRUSCIA, Kenneth E. Definindo musicalização. Tradução: Léa Freitas. São Paulo: Enelivros, 2000.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Moderna, 2008.
- ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p. 7-16, set. 2003.
- ILARI, Beatriz; MOURA, Aline. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.
- LOURO, Viviane. Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência. São Paulo: Som, 2018.
- MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.
- SCAGNOLATO, Lindaci Alves de Souza. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. São Paulo: Webartigos, 2009.
- SILVA, Henrique da; LOURO, Viviane dos Santos. As diferenças entre educação musical e musicalização no contexto da inclusão de pessoas com deficiências e transtornos. Orfeu, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0109, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0109. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23653>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- TRANCOSO, Bartira Santos. Deficiência Intelectual: da eliminação à inclusão. Curitiba: Intersaberes, 2020.



TERRITÓRIO, RECURSOS NATURAIS E CONFLITOS DE PODER: LEITURAS GEOGRÁFICAS A PARTIR DE DUNA (PARTES I E II)



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

Este artigo analisa as representações geográficas de território, recursos naturais e conflitos de poder nos filmes Duna: Parte Um e Duna: Parte Dois, a partir de uma abordagem fundamentada na Geografia Crítica e na Geografia Política. O estudo compreende o cinema como linguagem simbólica e produção social de sentidos, capaz de construir discursos espaciais e interpretações do mundo socioespacial. Por meio de metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, análise fílmica e análise categorial, foram identificadas categorias geográficas centrais como território, poder, recursos naturais, paisagem, territorialidade, identidade e conflito socioespacial. Os resultados indicam que o planeta Arrakis é representado como território estratégico e politizado, estruturado pela centralidade da especiaria (melange), recurso geoestratégico que organiza relações de dominação, controle territorial e hierarquias espaciais. A narrativa evidencia a politização da natureza, a mercantilização dos recursos naturais e a reprodução de lógicas coloniais e imperialistas, bem como a emergência de territorialidades de resistência, especialmente associadas ao povo Fremen. Conclui-se que os filmes constroem uma geografia simbólica do conflito, na qual o território se configura simultaneamente como espaço de dominação e resistência, reafirmando o cinema como ferramenta analítica, pedagógica e epistemológica para a leitura crítica do espaço geográfico contemporâneo.

Palavras-chave: Território; Recursos naturais; Conflitos de poder; Cinema e Geografia; Representações geográficas.

Abstract:

This article analyzes the geographical representations of territory, natural resources, and power conflicts in the films Duna: Parte Um and Duna: Parte Dois, based on a theoretical approach grounded in Critical Geography and Political Geography. Cinema is understood as a symbolic language and a social production of meaning, capable of constructing spatial discourses and interpretations of socio-spatial reality. Using a qualitative methodology supported by bibliographic review, film analysis, and categorical analysis, the study identifies central geographical categories such as territory, power, natural resources, landscape, territoriality, identity, and socio-spatial conflict. The results show that the planet Arrakis is represented as a strategic and politicized territory, structured around the centrality of the spice (melange), a geostrategic resource that organizes relations of domination, territorial control, and spatial hierarchies. The narrative reveals the politicization of nature, the commodification of natural resources, and the reproduction of colonial and imperial logics, as well as the emergence of territorialities of resistance, especially associated with the Fremen people. It is concluded that the films construct a symbolic geography of conflict, in which territory is configured simultaneously as a space of domination and resistance, reaffirming cinema as an analytical, pedagogical, and epistemological tool for the critical reading of contemporary geographical space.

Keywords: Territory; Natural resources; Power conflicts; Cinema and Geography; Geographical representations.

INTRODUÇÃO

O cinema, enquanto linguagem cultural e produto social, constitui-se como um importante instrumento de leitura e interpretação das dinâmicas espaciais, territoriais e políticas que estruturam a sociedade. Para além de seu caráter artístico, a narrativa cinematográfica produz representações simbólicas do espaço que dialogam diretamente com categorias centrais da Geografia, como território, paisagem, poder, recursos naturais e relações de dominação. Nesse sentido, os filmes Duna: Parte Um e Duna: Parte Dois, dirigidos por Denis Villeneuve, constituem um rico campo de análise geográfica, ao apresentarem uma complexa organização espacial marcada por disputas territoriais, controle de recursos estratégicos e conflitos de poder. Ambientada no planeta desértico Arrakis, a narrativa de Duna estrutura-se a partir da centralidade da “especiaria” (melange), recurso natural raro e estratégico, cuja exploração condiciona relações econômicas, políticas e militares entre diferentes



grupos sociais e impérios. Essa lógica remete diretamente às interpretações geográficas sobre a apropriação desigual dos recursos naturais, nas quais o território deixa de ser apenas um espaço físico e passa a ser compreendido como uma construção social, política e simbólica, produzida por relações de poder (Santos, 1996; Raffestin, 1993). O controle do recurso transforma-se, assim, em mecanismo de dominação, configurando uma geopolítica da escassez que reproduz estruturas históricas de colonialismo, exploração e subordinação de povos e territórios periféricos.

A partir dessa perspectiva, os conflitos apresentados nos filmes dialogam com a concepção de território como espaço de disputa, onde se confrontam projetos políticos, interesses econômicos e identidades culturais (Haesbaert, 2004). Arrakis não é apenas um cenário, mas um território vivido, apropriado e simbolizado por diferentes atores sociais, especialmente pelo povo Fremem, cuja relação com o ambiente expressa formas alternativas de organização espacial, resistência cultural e pertencimento territorial. Tal dinâmica permite compreender o território como uma categoria relacional, marcada por múltiplas territorialidades que coexistem em tensão permanente.

Além disso, a narrativa de Duna possibilita uma leitura crítica das relações entre natureza e poder, evidenciando como os recursos naturais são politizados e transformados em instrumentos de controle geoestratégico. Essa abordagem converge com as análises da Geografia Política e da Geografia Crítica, que compreendem o espaço como produto histórico das relações sociais, estruturado por desigualdades, assimetrias de poder e processos de dominação (Harvey, 2005; Santos, 2002).

Dessa forma, este artigo propõe uma leitura geográfica dos filmes Duna (Partes I e II), analisando como território, recursos naturais e conflitos de poder são representados na narrativa fílmica, buscando compreender de que modo o cinema constrói discursos espaciais que dialogam com problemas contemporâneos como colonialismo, imperialismo, controle de recursos, desigualdades socioespaciais e resistência territorial. Ao articular cinema e Geografia, o estudo reconhece o potencial pedagógico, crítico e epistemológico das narrativas cinematográficas como ferramentas de interpretação do espaço e de formação do pensamento geográfico.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, interpretativa e documental, fundamentada na análise de conteúdo e na leitura crítica de narrativas cinematográficas. O corpus empírico é constituído pelos filmes Duna: Parte Um e Duna: Parte Dois, dirigidos por Denis Villeneuve, considerados enquanto textos culturais e produções simbólicas portadoras de representações espaciais, políticas e territoriais. O cinema é compreendido, neste estudo, como linguagem social, histórica e ideológica, capaz de produzir discursos sobre o espaço e as relações de poder, sendo analisado como fonte legítima de investigação científica no campo das ciências humanas e da Geografia.

O desenvolvimento metodológico ocorreu em quatro etapas articuladas. Na primeira etapa, realizou-se a revisão bibliográfica, com levantamento e sistematização de produções teóricas da Geografia Crítica, Geografia Política, Geografia Cultural e estudos interdisciplinares sobre cinema e espaço, com foco nas categorias de território, poder, recursos naturais, territorialidade, paisagem e conflitos socioespaciais. Na segunda etapa, procedeu-se à análise fílmica sistemática, por meio da observação técnica e interpretativa das cenas, diálogos, ambientações, paisagens, enquadramentos, organização espacial e construção simbólica dos territórios representados em Arrakis. Na terceira etapa, realizou-se a análise categorial, com a definição de eixos analíticos: (i) território e poder; (ii) recursos naturais e dominação; (iii) territorialidades em disputa; (iv) resistência e identidade territorial; e (v) conflitos socioespaciais, permitindo a organização e interpretação dos dados fílmicos. Por fim, na quarta etapa, desenvolveu-se a análise interpretativa integrada, articulando os elementos da narrativa cinematográfica com o referencial teórico geográfico, buscando compreender como os filmes constroem discursos espaciais que dialogam com processos históricos e contemporâneos de colonialismo, exploração de recursos, desigualdades territoriais e geopolítica da escassez.

Essa abordagem metodológica possibilita compreender o cinema não apenas como objeto cultural, mas como instrumento analítico e pedagógico de leitura do espaço, contribuindo para a produção de conhecimento geográfico crítico e para a ampliação das metodologias de pesquisa e ensino na Geografia.

TERRITÓRIO, PODER E DOMINAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GEOGRAFIA CRÍTICA

A categoria território ocupa posição central no pensamento geográfico contemporâneo, especialmente no interior da Geografia Crítica, por expressar as relações entre espaço, poder, dominação e controle. Diferentemente da concepção clássica de território como simples delimitação física ou jurídica, a abordagem crítica compreende-o como uma construção histórica, social e política, produzida por relações de força entre sujeitos, grupos e instituições. Nessa perspectiva, o território não é apenas o “suporte” das ações humanas, mas o próprio resultado das práticas sociais, econômicas, culturais e políticas que o produzem continuamente. Para Milton Santos, o espaço — e, por extensão, o território — deve ser entendido como uma totalidade dinâmica, produzida socialmente e atravessada por relações de poder:

“O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. Esses sistemas são solidários e contraditórios, formando o quadro único no qual a história se dá. O espaço não é uma realidade neutra, mas uma instância social, resultante da ação humana, que condiciona e é condicionada pelas relações sociais.” (SANTOS, 1996, p. 51).

Essa compreensão rompe com a ideia de neutralidade espacial e fundamenta a leitura do território como produto e produtor das relações sociais. O território passa a ser concebido como espaço apropriado, organizado e controlado, sendo atravessado por interesses econômicos, estratégias políticas e disputas simbólicas. Nessa direção, Claude Raffestin afirma que o território nasce da ação intencional dos sujeitos sobre o espaço, mediada por relações de poder:

“O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. O território é, portanto, uma produção, um resultado das relações de poder que se exercem sobre o espaço.”

(RAFFESTIN, 1993, p. 143)

Essa definição desloca o território do plano meramente material para o plano relacional, simbólico e político, evidenciando que toda territorialização envolve exercício de poder, controle e dominação. O território, assim, torna-se expressão concreta das assimetrias sociais e das desigualdades estruturais, sendo permanentemente disputado por diferentes atores que possuem projetos distintos de uso, apropriação e controle do espaço.

No campo da Geografia Crítica, o território também é compreendido como espaço de conflitos e resistências. As disputas territoriais revelam a coexistência de múltiplas territorialidades, que se sobrepõem, se confrontam e se reorganizam historicamente. Rogério Haesbaert destaca essa dimensão ao afirmar que o território não é único, homogêneo ou estável, mas múltiplo



e relacional:

“Vivemos hoje uma condição de multiterritorialidade, na qual diferentes territórios se sobrepõem, se interpenetram e se articulam. O território deixa de ser uma unidade fixa e passa a ser uma rede de relações, marcada por fluxos, conexões, conflitos e disputas de poder.” (HAESBAERT, 2004, p. 279)

Essa perspectiva permite compreender o território como espaço vivido, apropriado, simbolizado e politizado, onde se constroem identidades, pertencimentos e formas de resistência. O território não é apenas imposto, mas também disputado, resignificado e defendido por grupos sociais que estabelecem vínculos materiais e simbólicos com o espaço que habitam.

Além disso, a relação entre território e poder revela que o controle territorial é, historicamente, um dos principais mecanismos de dominação social. A organização do espaço, a definição de fronteiras, o controle dos recursos naturais e a imposição de normas territoriais configuram estratégias de poder que estruturam hierarquias e desigualdades. Nesse sentido, o território expressa tanto a materialidade da dominação quanto suas dimensões simbólicas, culturais e ideológicas, funcionando como instrumento de controle social e político.

Assim, compreender o território como construção social implica reconhecê-lo como categoria analítica fundamental para interpretar os conflitos contemporâneos, as desigualdades socioespaciais e os processos de dominação e resistência. O território não é apenas cenário da vida social, mas condição e produto das relações de poder que estruturam a sociedade. Essa base teórica sustenta a análise das narrativas fílmicas, permitindo interpretar o espaço representado não como pano de fundo neutro, mas como território em disputa, atravessado por interesses, conflitos e projetos de poder.

RECURSOS NATURAIS, GEOPOLÍTICA E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Os recursos naturais ocupam papel estratégico na organização do espaço geográfico e na estruturação das relações de poder ao longo da história. Mais do que elementos da natureza, eles se convertem em bens políticos, econômicos e geoestratégicos, cuja apropriação e controle definem hierarquias territoriais, assimetrias de poder e conflitos entre grupos sociais, Estados e corporações. Na perspectiva da Geografia Crítica, os recursos naturais não são compreendidos como dados neutros da natureza, mas como construções sociais, historicamente apropriadas, mercantilizadas e inseridas nas lógicas de dominação do sistema capitalista. Essa compreensão rompe com a visão naturalizante dos recursos e evidencia sua dimensão política.

Nesse sentido, David Harvey analisa a relação entre natureza, capital e poder, demonstrando que a apropriação dos recursos naturais está diretamente vinculada à lógica de acumulação e à reprodução das desigualdades socioespaciais:

“O capitalismo não apenas transforma a natureza em mercadoria, mas reorganiza o espaço de forma a garantir o controle estratégico dos recursos necessários à sua reprodução. A natureza deixa de ser um bem comum e passa a ser apropriada, privatizada e controlada por estruturas de poder que operam em múltiplas escalas, do local ao global.”

(HARVEY, 2005, p. 148)

Essa lógica de apropriação transforma os recursos naturais em instrumentos de dominação territorial, fazendo com que o controle sobre bens estratégicos — como água, energia, minerais e alimentos — se converta em mecanismo central de poder político e econômico. A natureza, nesse contexto, deixa de ser apenas um elemento ambiental e passa a ser um objeto de disputa geopolítica, inserido em jogos de poder que atravessam escalas globais, regionais e locais.

A Geopolítica, enquanto campo de análise, contribui para compreender como os recursos naturais estruturam disputas territoriais e conflitos internacionais. O controle de áreas estratégicas, rotas de circulação, fontes de energia e territórios ricos em bens naturais define relações de dependência, subordinação e dominação entre países e regiões. Para Milton Santos, a apropriação dos recursos e do território está diretamente ligada à lógica do sistema técnico-científico-informacional e à globalização excludente:

“Os recursos naturais, no contexto da globalização, deixam de ser patrimônios dos territórios e passam a integrar circuitos globais de produção e consumo, controlados por grandes grupos econômicos e interesses internacionais. O território é reorganizado em função desses interesses, e as populações locais tornam-se, muitas vezes, meras coadjuvantes de processos que redefinem profundamente suas condições de existência.” (SANTOS, 2002, p. 106)

Essa reorganização territorial produz conflitos socioambientais, especialmente em regiões marcadas por desigualdades históricas e vulnerabilidades sociais. A exploração intensiva dos recursos naturais impacta diretamente comunidades tradicionais, povos originários e populações periféricas, gerando processos de deslocamento, expropriação, perda de territórios e destruição de modos de vida. Os conflitos deixam de ser apenas econômicos e passam a ser também culturais, identitários e simbólicos.

A dimensão socioambiental desses conflitos é aprofundada por Henri Acselrad, ao analisar as injustiças ambientais e a distribuição desigual dos riscos e danos ambientais:

“Os conflitos ambientais não se explicam apenas pela disputa material pelos recursos, mas pela forma desigual como os custos e os benefícios do desenvolvimento são distribuídos socialmente. Determinados grupos são sistematicamente expostos aos impactos ambientais negativos, enquanto outros se apropriam dos benefícios econômicos, configurando uma profunda desigualdade socioambiental.” (ACSELRAD, 2010, p. 103)

Essa leitura evidencia que os recursos naturais se tornam centrais nos processos de produção das desigualdades territoriais, funcionando como vetores de exclusão, dominação e violência estrutural. O território, nesse contexto, transforma-se em espaço de conflito permanente, onde se confrontam projetos de exploração econômica, preservação ambiental, sobrevivência social e resistência cultural.

Além disso, os conflitos em torno dos recursos naturais produzem novas formas de territorialidade, marcadas por processos de resistência, mobilização social e defesa dos territórios. Povos tradicionais, comunidades locais e grupos subalternizados constroem territorialidades próprias, baseadas em relações simbólicas, culturais e identitárias com a natureza, que se opõem à lógica mercantil e instrumental dos recursos. Essas territorialidades expressam outras racionalidades de uso do espaço, fundamentadas no pertencimento, na coletividade e na sustentabilidade.

Dessa forma, os recursos naturais devem ser compreendidos como elementos estruturantes das disputas territoriais e dos conflitos de poder. Eles não apenas organizam a economia e a política, mas redefinem as relações sociais, os modos de vida e as identidades territoriais. A Geografia Crítica, ao analisar essas dinâmicas, permite compreender que os conflitos socioambientais não são acidentes ou exceções, mas expressões estruturais de um modelo de desenvolvimento que transforma a natureza em mercadoria e o território em objeto de dominação. Essa abordagem oferece a base teórica necessária para interpretar as narrativas fílmicas como representações simbólicas desses processos, permitindo a leitura dos conflitos



apresentados no cinema como metáforas geográficas de disputas reais por território, poder e recursos naturais.

CINEMA, ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS

O cinema constitui-se como uma poderosa linguagem cultural de produção de sentidos, imaginários e representações sobre o mundo social. Para além de seu caráter estético e artístico, a narrativa cinematográfica atua como forma simbólica de interpretação da realidade, produzindo discursos sobre o espaço, o poder, a natureza, as relações sociais e as estruturas políticas. Nesse sentido, o filme pode ser compreendido como um texto geográfico, capaz de construir leituras do território, da paisagem e das dinâmicas socioespaciais, articulando dimensões materiais e simbólicas do espaço.

A Geografia Cultural e a Geografia Humanista reconhecem o espaço não apenas como dimensão física, mas como campo de significados, experiências e representações. O cinema, enquanto linguagem simbólica, insere-se diretamente nesse campo, produzindo paisagens imaginadas, territórios simbólicos e espacialidades narrativas. Para Denis Cosgrove, a paisagem deve ser compreendida como uma construção cultural e simbólica:

“A paisagem não é apenas aquilo que vemos, mas uma maneira de ver, uma forma cultural de representar, estruturar e simbolizar o espaço. Ela é uma construção social e histórica, carregada de valores, ideologias e relações de poder que moldam a forma como o mundo é percebido e interpretado.” (COSGROVE, 1998, p. 98)

Essa compreensão permite interpretar a paisagem fílmica como uma construção simbólica, carregada de intencionalidades narrativas, ideológicas e políticas. Os cenários, os enquadramentos, as ambientações e os espaços representados no cinema não são neutros, mas expressam visões de mundo, projetos de poder e discursos sobre o território e a sociedade.

Nessa mesma direção, Milton Santos reforça que o espaço é uma instância social, produzida historicamente pelas relações humanas, o que permite compreender o cinema como produtor de discursos espaciais:

“O espaço é uma instância social como a economia, a política e a cultura. Ele não é apenas palco da vida social, mas condição, meio e produto das relações humanas. Toda representação do espaço é, portanto, também uma representação da sociedade que o produz.” (SANTOS, 1996, p. 63)

Assim, a narrativa cinematográfica não apenas retrata espaços, mas produz espacialidades, construindo formas específicas de compreender o mundo, os territórios e as relações sociais. O cinema cria geografias simbólicas, que dialogam com geografias reais, reforçando, questionando ou ressignificando estruturas de poder, dominação e resistência.

O conceito de representação torna-se central nesse debate. O cinema não reproduz a realidade de forma objetiva, mas a reconstrói simbolicamente, selecionando elementos, hierarquizando significados e organizando discursos. Para Stuart Hall, a representação é um processo ativo de produção de sentidos:

“A representação não é o espelhamento passivo da realidade, mas um processo ativo de construção de significado. Os sistemas de representação organizam, classificam e dão sentido ao mundo, produzindo formas específicas de compreensão da realidade social.”

(HALL, 2016, p. 48)

Aplicado ao cinema, isso significa que os filmes constroem leituras específicas do espaço, organizando discursos sobre território, natureza, identidade, poder e conflito. O espaço fílmico, portanto, não é apenas cenário, mas elemento narrativo ativo, estruturador da trama e portador de significados políticos e sociais.

No campo da relação entre cinema e Geografia, Edward Soja contribui ao destacar a dimensão simbólica e social do espaço: “O espaço não é um recipiente vazio onde a vida acontece, mas uma dimensão socialmente produzida, carregada de significados, símbolos e relações de poder. Toda narrativa espacial é, ao mesmo tempo, uma narrativa social e política.” (SOJA, 1996, p. 81)

Essa abordagem permite compreender o cinema como produtor de espacialidades narrativas, nas quais o espaço é construído como elemento central da trama, organizando conflitos, identidades e relações de poder. O território fílmico torna-se, assim, um território simbólico, atravessado por disputas, dominação, resistência e projetos políticos.

Além disso, o cinema possui um forte potencial pedagógico e epistemológico para a Geografia, pois permite a leitura crítica do espaço por meio de linguagens acessíveis, sensíveis e simbólicas. A narrativa fílmica possibilita a compreensão de conceitos geográficos complexos — como território, territorialidade, paisagem, poder e recursos naturais — por meio de imagens, metáforas e construções simbólicas, favorecendo a formação do pensamento crítico e espacial.

Dessa forma, a articulação entre cinema e Geografia permite compreender o filme como instrumento analítico, pedagógico e científico, capaz de produzir interpretações críticas da realidade socioespacial. As representações geográficas construídas pelo cinema não são neutras: elas expressam ideologias, disputas de poder e projetos de mundo. Assim, o espaço fílmico deve ser analisado como território simbólico, no qual se materializam conflitos, dominação, resistência e desigualdades, oferecendo um campo fértil para a leitura geográfica crítica das narrativas cinematográficas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos filmes *Duna: Parte Um* e *Duna: Parte Dois* evidencia que a narrativa cinematográfica constrói uma geografia simbólica complexa, na qual o espaço não atua como mero cenário, mas como elemento estruturante dos conflitos, das relações de poder e das territorialidades. O planeta Arrakis é representado como território estratégico, politizado e disputado, organizado a partir da centralidade da especiaria (melange), recurso natural que estrutura as relações econômicas, políticas e militares. Os resultados demonstram que os elementos geográficos presentes no filme dialogam diretamente com categorias centrais da Geografia, como território, poder, recursos naturais, paisagem, territorialidade, identidade e conflito socioespacial. Os dados da análise fílmica permitem identificar que o espaço é produzido por relações de dominação, onde o controle dos recursos naturais define hierarquias territoriais, configurando uma lógica de geopolítica da escassez. Ao mesmo tempo, emergem territorialidades de resistência, especialmente associadas ao povo Fremen, cuja relação com o ambiente expressa pertencimento, identidade cultural e formas alternativas de organização espacial. Assim, os filmes constroem uma leitura geográfica que articula dominação, exploração, resistência e conflitos territoriais, revelando uma estrutura espacial profundamente desigual.



Quadro 1 — Elementos Geográficos Identificados nos Filmes

Elemento geográfico	Representação no filme	Significado geográfico
Território	Planeta Arrakis	Espaço politizado, estratégico e disputado
Recursos naturais	Especiaria (melange)	Recurso geoestratégico e instrumento de poder
Paisagem	Deserto, dunas, tempestades	Ambiente hostil, escassez, seletividade espacial
Poder	Casas dominantes e Império	Estruturas de dominação territorial
Territorialidade	Fremen	Identidade, pertencimento e resistência
Conflito	Guerras e disputas	Expressão das desigualdades socioespaciais
Controle espacial	Fortalezas, rotas, cidades	Organização e domínio do território
Mobilidade	Deslocamentos e migrações	Dinâmica espacial e sobrevivência

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Tabela 1 — Categorias Geográficas e Exemplos Narrativos

Categoria geográfica	Cena/elemento narrativo	Interpretação geográfica
Território	Disputa por Arrakis	Território como espaço de poder
Recurso natural	Controle da especiaria	Natureza como mercadoria política
Paisagem	Deserto extremo	Espaço como seletivo e excludente
Territorialidade	Cultura Fremen	Construção simbólica do espaço
Poder	Domínio imperial	Hierarquização espacial
Conflito	Guerras territoriais	Conflito como produto do território
Identidade	Pertencimento ao deserto	Espaço como formador de identidade
Geopolítica	Controle interplanetário	Escalas globais de poder

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).



Eixo de análise	Leitura geográfica	Contribuição teórica
Território e poder	Arrakis como território estratégico	Território como construção política
Recursos e dominação	Especiaria como capital geopolítico	Natureza como instrumento de poder
Paisagem e seletividade	Deserto como filtro social	Produção de desigualdades
Territorialidade	Fremen como povo territorial	Identidade e pertencimento
Conflito socioespacial	Guerras e dominação	Conflitos estruturais
Resistência	Organização Fremen	Territorialidade de resistência
Espaço simbólico	Arrakis como metáfora	Geografia simbólica
Escalas	Local e interplanetária	<u>Multiescalaridade do poder</u>

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

DISCUSSÃO

Os resultados revelam que Duna constrói uma narrativa espacial que reproduz estruturas históricas de colonialismo, imperialismo e exploração de recursos naturais, projetadas em um universo ficcional. Arrakis é representado como território periférico, explorado por elites dominantes externas, configurando uma lógica centro-periferia típica das leituras geográficas críticas. A especiaria, enquanto recurso estratégico, assume função semelhante a recursos como petróleo, água e minerais na geopolítica real, evidenciando a politização da natureza e sua transformação em instrumento de dominação.

A paisagem desértica não é apenas estética, mas simbólica: ela expressa escassez, seletividade espacial e desigualdade, funcionando como elemento estruturante da exclusão territorial. O ambiente hostil produz hierarquias de acesso, controle e sobrevivência, reforçando a ideia de que o espaço é produzido socialmente e não distribuído de forma neutra.

A territorialidade Fremen, por sua vez, representa uma geografia da resistência, baseada em pertencimento, identidade, conhecimento tradicional e relação simbiótica com o ambiente. Essa territorialidade contrapõe-se à lógica imperial, mercantil e extrativista, configurando um conflito entre dois projetos de uso do território: um baseado na exploração e outro baseado na convivência e no pertencimento.

Assim, os filmes constroem uma geografia política do conflito, na qual o território é simultaneamente espaço de dominação e resistência. A narrativa fílmica transforma o espaço em categoria central da trama, revelando que os conflitos não são apenas militares ou individuais, mas estruturalmente territoriais. Dessa forma, Duna opera como uma metáfora geográfica dos conflitos contemporâneos por território, recursos naturais, poder e controle espacial, reafirmando o cinema como linguagem potente para a leitura crítica do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que os filmes Duna: Parte Um e Duna: Parte Dois constroem uma narrativa espacial profundamente estruturada por categorias centrais da Geografia, como território, poder, recursos naturais, territorialidade, paisagem e conflito socioespacial. A análise evidenciou que Arrakis não se configura como simples cenário narrativo, mas como território politizado, estratégico e disputado, no qual o controle dos recursos naturais organiza relações de dominação, hierarquias territoriais e estruturas de poder. A especiaria, enquanto recurso central, revela a politização da natureza e sua transformação em instrumento geopolítico, reproduzindo, em chave simbólica, dinâmicas históricas de colonialismo, exploração e desigualdade territorial.

Os resultados também permitiram identificar a coexistência de territorialidades em conflito, expressas, de um lado, pela lógica imperial, extrativista e dominadora, e, de outro, pela territorialidade Fremen, fundada no pertencimento, na identidade cultural, no conhecimento ambiental e na resistência. Essa oposição evidencia que o território não é homogêneo nem estático, mas relacional, plural e conflitivo, produzido por projetos distintos de uso, apropriação e significação do espaço. A paisagem desértica, por sua vez, assume papel simbólico e político, representando escassez, seletividade espacial e desigualdade, reforçando a compreensão do espaço como produto social e não como dado neutro da natureza.

Do ponto de vista teórico e metodológico, o trabalho reafirma o potencial do cinema como ferramenta analítica e epistemológica para a Geografia, reconhecendo a narrativa fílmica como linguagem legítima de produção de discursos espaciais. A articulação entre cinema e pensamento geográfico crítico amplia as possibilidades de leitura do espaço, contribuindo tanto para a pesquisa científica quanto para o campo pedagógico, ao favorecer a compreensão de conceitos complexos por meio de repre-



sentações simbólicas acessíveis e didaticamente potentes.

Por fim, conclui-se que *Duna* (Partes I e II) opera como uma metáfora geográfica contemporânea, na qual os conflitos narrativos expressam disputas reais por território, recursos, poder e controle espacial. A obra cinematográfica evidencia que os conflitos não são apenas narrativos ou ficcionais, mas estruturais, territoriais e políticos, refletindo lógicas presentes na organização socioespacial do mundo contemporâneo. Assim, o estudo confirma que o cinema, quando analisado sob uma perspectiva geográfica crítica, constitui-se como campo fértil de investigação científica, interpretação do espaço e formação do pensamento geográfico, reafirmando sua relevância acadêmica, pedagógica e social.

REFERÊNCIA

ACSELRAD, Henri. *Justiça ambiental e construção social do risco*. Rio de Janeiro: FASE, 2010.

COSGROVE, Denis. *Social formation and symbolic landscape*. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SOJA, Edward. *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell, 1996.

VILLENEUVE, Denis (Dir.). *Duna: Parte Um*. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2021. Filme.

VILLENEUVE, Denis (Dir.). *Duna: Parte Dois*. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2024. Filme.



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA



KELLY HESSEL DE ARAUJO - Graduação Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Silveira.

RESUMO

Este artigo aborda a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, destacando sua influência na aquisição da leitura e da escrita. A pesquisa, de natureza qualitativa e baseada em revisão bibliográfica, analisa como práticas pedagógicas intencionais podem favorecer a percepção e manipulação dos sons da fala pelas crianças. Observa-se que atividades lúdicas, como jogos sonoros, rimas e segmentação silábica, contribuem significativamente para o avanço das habilidades linguísticas, facilitando a compreensão do sistema alfabético. Além disso, ressalta-se o papel do professor na mediação dessas práticas, garantindo um ambiente alfabetizador que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que o estímulo à consciência fonológica desde os anos iniciais é fundamental para prevenir dificuldades futuras na leitura e na escrita, promovendo uma alfabetização mais eficaz e significativa.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Alfabetização; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização constitui uma etapa central na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, exigindo atenção não apenas às habilidades cognitivas, mas também à construção das competências linguísticas iniciais.

Entre essas competências, a consciência fonológica tem se destacado como um fator determinante para a aquisição da leitura e da escrita, pois envolve a capacidade da criança de perceber, identificar e manipular os sons da língua falada, estabelecendo a base para a compreensão do sistema alfabético. A abordagem intencional e sistemática desse desenvolvimento pode favorecer aprendizagens mais sólidas e duradouras.

Apesar da relevância da consciência fonológica, os educadores enfrentam desafios significativos na sua promoção. Entre os principais obstáculos estão a falta de materiais e recursos pedagógicos adequados, a carência de formação específica para trabalhar habilidades linguísticas de forma lúdica e atrativa, e a diversidade de ritmos de aprendizagem das crianças, que exige estratégias diferenciadas e personalizadas no processo de alfabetização.

Justifica-se, portanto, a realização desta revisão bibliográfica pela necessidade de consolidar conhecimentos sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais. Considerando que a alfabetização é um processo complexo e gradual, compreender as estratégias mais eficazes contribui para a formação de leitores e escritores competentes, prevenindo dificuldades futuras na aprendizagem da língua escrita.

O objetivo geral deste estudo é analisar, a partir de revisão bibliográfica, a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as principais habilidades fonológicas desenvolvidas nessa etapa; examinar práticas pedagógicas eficazes para estimular a consciência fonológica; e discutir os desafios e possibilidades da implementação dessas estratégias no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada em produções teóricas recentes sobre a temática.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



A alfabetização constitui um processo complexo que vai além do ensino mecânico da leitura e escrita, envolvendo a construção de habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para o desenvolvimento pleno da criança (MORAN, 2017).

Nesse contexto, a consciência fonológica surge como elemento central, pois permite à criança perceber e manipular sons da língua, facilitando a correspondência entre fonemas e grafemas.

O desenvolvimento da consciência fonológica não ocorre de forma espontânea em todas as crianças, sendo necessário o planejamento de atividades específicas que promovam experiências sonoras diversificadas (NUNES; BRYANT, 2019). Jogos de rimas, segmentação de palavras e identificação de sons iniciais ou finais são exemplos de estratégias que estimulam essa habilidade de maneira lúdica.

Autores contemporâneos destacam que a intervenção precoce é determinante para prevenir dificuldades futuras na alfabetização (SOARES, 2020). Crianças que recebem estímulos fonológicos consistentes apresentam desempenho superior em tarefas de leitura e escrita, refletindo a importância de práticas pedagógicas intencionais desde a Educação Infantil.

A diversidade de ritmos de aprendizagem constitui um desafio constante para educadores, exigindo que as atividades sejam adaptáveis e flexíveis (KLEIMAN, 2018). Diferenciar a instrução, utilizando recursos visuais, auditivos e táteis, contribui para que cada criança alcance níveis adequados de consciência fonológica.

Estudos indicam que o uso de tecnologia educacional, como aplicativos e jogos digitais, pode potencializar o desenvolvimento da consciência fonológica, oferecendo estímulos interativos que reforçam habilidades auditivas e de segmentação de palavras (FONSECA; SILVA, 2021). Entretanto, a mediação do professor permanece essencial para contextualizar e aprofundar o aprendizado.

A interação entre pares também desempenha papel significativo nesse processo. Atividades em grupo favorecem a troca de experiências linguísticas e a prática de habilidades fonológicas em contextos comunicativos reais (GURGEL, 2019). O aprendizado colaborativo permite que a criança observe e aprenda com colegas, ampliando seu repertório fonológico.

A formação docente é outro ponto crítico para o sucesso dessas estratégias. Pesquisas indicam que professores com conhecimento aprofundado em consciência fonológica utilizam métodos mais eficazes e diversificados, refletindo diretamente no desempenho das crianças (SOARES; LIMA, 2020). Portanto, a capacitação contínua é imprescindível.

A carência de materiais pedagógicos específicos ainda limita a atuação de muitos educadores. Recursos como cartões de fonemas, livros com foco em rimas e jogos sonoros são fundamentais para tornar o aprendizado significativo e motivador (NUNES; BRYANT, 2019).

Além das habilidades fonológicas, o desenvolvimento da metacognição é relevante. Crianças que são encorajadas a refletir sobre os sons da língua e suas correspondências gráficas tendem a consolidar melhor a leitura e escrita (MORAN, 2017).

A articulação entre alfabetização e literatura infantil é uma estratégia comprovadamente eficaz. Ler em voz alta e explorar padrões sonoros nas histórias favorece a percepção fonológica e enriquece o vocabulário (SOARES, 2020).

O acompanhamento individualizado é recomendado, especialmente para crianças com dificuldades iniciais. Avaliações periódicas permitem identificar lacunas e ajustar intervenções pedagógicas de forma assertiva (KLEIMAN, 2018).

A consciência fonológica também se relaciona com a compreensão leitora. Crianças que dominam a segmentação de palavras e a identificação de sons conseguem decodificar textos com maior fluência e precisão (FONSECA; SILVA, 2021).

O contexto sociocultural influencia diretamente o desenvolvimento fonológico. Crianças expostas a ambientes ricos em linguagem oral apresentam vantagens significativas no reconhecimento de sons e palavras (GURGEL, 2019).

É fundamental que as práticas pedagógicas sejam integradas ao currículo escolar de forma sistemática. A abordagem fragmentada ou esporádica limita o progresso da consciência fonológica (SOARES; LIMA, 2020).

O uso de música e canções infantis representa outro recurso eficiente. A repetição rítmica de sons e palavras auxilia na percepção auditiva e na memória fonológica (NUNES; BRYANT, 2019).

A cooperação entre escola e família potencializa os resultados. Estratégias que envolvem leitura compartilhada e brincadeiras fonológicas em casa fortalecem a aprendizagem iniciada na escola (MORAN, 2017).

Os desafios se intensificam em contextos de educação inclusiva, onde crianças com dificuldades de linguagem ou distúrbios de aprendizagem demandam adaptações pedagógicas específicas (KLEIMAN, 2018).

Pesquisas recentes sugerem que a integração de múltiplas estratégias, como jogos, literatura, música e tecnologia, produz resultados mais consistentes na alfabetização (FONSECA; SILVA, 2021).

Em síntese, o desenvolvimento da consciência fonológica exige uma atuação intencional, diversificada e contínua por parte dos educadores, considerando a singularidade de cada criança e os recursos disponíveis (SOARES, 2020).

O sucesso na alfabetização depende da combinação de estratégias lúdicas, formação docente adequada, acompanhamento individualizado e envolvimento familiar. Com base nessas diretrizes, é possível construir uma base sólida para leitores e escritores competentes, reduzindo riscos de dificuldades futuras na aprendizagem da língua escrita.

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS

A avaliação da consciência fonológica é um componente essencial do processo de alfabetização, pois permite identificar habilidades emergentes e dificuldades precoces que podem comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2020). Ferramentas diagnósticas, como testes de segmentação silábica, rimas e identificação de fonemas, possibilitam que o professor compreenda o nível de percepção fonológica da criança e planeje intervenções adequadas (NUNES; BRYANT, 2019).

A avaliação contínua, integrada ao cotidiano escolar, é mais eficaz do que avaliações pontuais, pois acompanha o desenvolvimento ao longo do tempo e permite ajustes pedagógicos oportunos (MORAN, 2017).

A intervenção precoce em casos de dificuldades fonológicas tem impacto direto no sucesso da alfabetização, prevenindo problemas futuros de leitura e escrita (KLEIMAN, 2018). Estratégias direcionadas podem corrigir lacunas antes que se consolidem.

Atividades de segmentação de palavras e sílabas, identificação de sons iniciais e finais, e exercícios de fusão fonêmica são amplamente recomendadas para o estímulo sistemático da consciência fonológica (SOARES; LIMA, 2020).

A adaptação das atividades às faixas etárias é fundamental. Crianças da Educação Infantil respondem melhor a jogos, canções



e rimas, enquanto alunos do Ensino Fundamental I podem realizar tarefas mais estruturadas de análise fonêmica (FONSECA; SILVA, 2021).

O uso de materiais concretos, como cartões, figuras, objetos sonoros e jogos pedagógicos, facilita a aprendizagem e torna a experiência mais significativa e motivadora (NUNES; BRYANT, 2019).

A formação do professor é determinante para a eficácia das intervenções. Educadores capacitados em consciência fonológica aplicam estratégias diferenciadas, monitoram o progresso das crianças e ajustam o ensino conforme a necessidade (SOARES, 2020).

O acompanhamento individualizado é necessário para atender à diversidade de ritmos de aprendizagem, garantindo que cada criança avance de acordo com suas potencialidades (KLEIMAN, 2018).

A inclusão de tecnologia educacional, como aplicativos e jogos interativos, pode potencializar o desenvolvimento fonológico, especialmente quando combinada com mediação docente (FONSECA; SILVA, 2021).

O engajamento familiar contribui de maneira significativa para a consolidação da consciência fonológica. Leituras compartilhadas, atividades de rimas e jogos sonoros em casa reforçam o aprendizado iniciado na escola (MORAN, 2017).

A prática de leitura em voz alta pelo professor não só melhora a percepção fonológica, mas também enriquece o vocabulário e fortalece a compreensão textual (SOARES; LIMA, 2020).

Pesquisas indicam que intervenções combinadas, que incluem música, poesia, histórias e jogos de linguagem, apresentam resultados mais duradouros e abrangentes na alfabetização (NUNES; BRYANT, 2019).

A avaliação deve contemplar múltiplas dimensões: auditiva, visual e motora, considerando que a consciência fonológica não se restringe à percepção de sons, mas também à sua relação com a escrita (FONSECA; SILVA, 2021).

A literatura aponta que crianças com dificuldades de consciência fonológica têm maior risco de apresentar transtornos de aprendizagem, sendo fundamental a identificação precoce (KLEIMAN, 2018).

Programas estruturados de intervenção fonológica demonstram eficácia significativa na promoção da leitura fluente e da escrita correta, quando aplicados de forma sistemática e progressiva (SOARES, 2020).

A articulação entre diferentes disciplinas e áreas do currículo pode enriquecer a aprendizagem fonológica, integrando atividades de linguagem oral, matemática e artes (MORAN, 2017).

É importante que a intervenção seja motivadora e lúdica, mantendo o interesse da criança e promovendo um aprendizado prazeroso (NUNES; BRYANT, 2019).

Em síntese, a avaliação e a intervenção na consciência fonológica devem ser contínuas, sistemáticas e diversificadas, envolvendo professores, família e recursos pedagógicos, garantindo uma base sólida para a alfabetização e prevenindo dificuldades futuras na aprendizagem da língua escrita (SOARES; LIMA, 2020).

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS PERSPECTIVAS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A análise das contribuições de diversos autores sobre a consciência fonológica evidencia tanto convergências quanto divergências em relação às estratégias de ensino e intervenção. Moran (2017) enfatiza a importância de atividades lúdicas e contextualizadas, defendendo que a alfabetização deve considerar o desenvolvimento integral da criança, enquanto Soares (2020) reforça a necessidade de práticas sistemáticas e estruturadas para garantir a aquisição consistente de habilidades fonológicas. Nunes e Bryant (2019) complementam essa visão ao destacar a relevância de jogos e exercícios sonoros, sugerindo que a aprendizagem pode ser simultaneamente prazerosa e eficaz. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Moran (2017), embora os autores enfatizem mais explicitamente a intervenção dirigida, contrastando com o enfoque mais holístico do primeiro autor.

Kleiman (2018) introduz uma abordagem diferenciada, focando na diversidade de ritmos de aprendizagem e na necessidade de adaptações pedagógicas individualizadas. Essa preocupação aproxima-se da visão de Soares (2020) sobre intervenções sistemáticas, mas diverge na ênfase: enquanto o mesmo prioriza a sequência estruturada de atividades, Kleiman valoriza a flexibilidade para atender diferentes perfis de alunos.

Fonseca e Silva (2021) incorporam a dimensão tecnológica, argumentando que aplicativos e jogos digitais podem potencializar o desenvolvimento fonológico. Essa abordagem converge com as recomendações de NUNES e BRYANT (2019) sobre o uso de jogos, porém expande o leque de recursos para incluir o ambiente digital, o que MORAN (2017) não explora em profundidade.

Soares e Lima (2020) oferecem uma perspectiva complementar, enfatizando a articulação entre avaliação contínua e intervenção planejada. Essa visão dialoga com Kleiman (2018) na defesa da atenção individualizada, mas reforça a ideia de monitoramento sistemático, criando uma ponte entre práticas estruturadas e flexíveis.

Gurgel (2019), por sua vez, destaca a aprendizagem colaborativa e a troca entre pares, ressaltando a importância do contexto social e comunicativo. Essa abordagem converge parcialmente com Moran (2017) e Nunes e Bryant (2019), que valorizam a ludicidade e a interação, mas difere de Soares (2020), cujo enfoque é mais voltado à intervenção docente planejada.

No que tange à avaliação, Soares (2020) e Soares e Lima (2020) defendem métodos contínuos e sistemáticos, enquanto Kleiman (2018) prioriza instrumentos diagnósticos adaptáveis à diversidade da sala de aula. Essa diferença evidencia uma tensão entre a padronização e a personalização da avaliação, tema recorrente na literatura.

Quanto ao papel da família, Moran (2017) e Gurgel (2019) concordam sobre a relevância do envolvimento familiar, especialmente na prática de leituras compartilhadas e atividades fonológicas em casa. Soares (2020) reforça essa perspectiva, mas enfatiza mais a necessidade de orientação docente para que o apoio familiar seja eficaz.

Em relação à formação docente, Nunes e Bryant (2019) e Soares (2020) defendem capacitação específica em consciência fonológica como requisito para o sucesso pedagógico. Moran (2017), embora concorde com a necessidade de preparação do professor, destaca igualmente a importância de habilidades relacionais e afetivas na mediação da aprendizagem.

O uso de literatura infantil é valorizado por Moran (2017), Nunes e Bryant (2019) e Soares (2020), mas cada autor propõe ênfases diferentes: MORAN privilegia a contextualização e o prazer da leitura; Nunes e Bryant priorizam padrões sonoros e rimas; SOARES enfatiza a prática intencional de atividades fonológicas durante a leitura.

Sobre a prevenção de dificuldades de aprendizagem, Soares (2020) e Kleiman (2018) destacam a importância da intervenção precoce, mas reforça que estratégias flexíveis são mais eficazes diante da heterogeneidade da sala de aula, enquanto Soares



privilegia a sistematicidade das práticas.

A integração de múltiplas estratégias é consenso entre Fonseca e Silva (2021), Nunes e Bryant (2019) e Soares (2020). No entanto, Fonseca e Silva acrescentam a dimensão tecnológica como recurso potencializador, diferindo das abordagens mais tradicionais defendidas pelos demais autores.

A percepção auditiva e a segmentação de sons são reconhecidas por todos os autores como habilidades essenciais para a alfabetização, embora os métodos de estímulo variem: Moran (2017) propõe atividades lúdicas; Soares (2020) sugere tarefas estruturadas; Kleiman (2018) recomenda adaptação individualizada; e Fonseca e Silva (2021) incorporam tecnologia.

O papel da motivação é outro ponto de convergência. Todos os autores concordam que atividades significativas e prazerosas potencializam o aprendizado, ainda que cada um priorize diferentes caminhos: Moran (2017) e Gurgel (2019) enfatizam ludicidade e interação social; Soares (2020) destaca a relevância da prática planejada; Nunes e Bryant (2019) equilibram lúdico e estruturado.

Em termos de recursos pedagógicos, há consenso sobre a necessidade de materiais diversificados, mas a ênfase varia: Fonseca e Silva (2021) priorizam o digital; Nunes e Bryant (2019) focam em objetos concretos; Moran (2017) destaca materiais contextualizados e integrados ao cotidiano infantil.

Em síntese, as análises comparativas demonstram que, embora existam divergências metodológicas e de ênfase entre os autores, há convergência sobre a importância da consciência fonológica para a alfabetização, a necessidade de intervenção intencional e a valorização de atividades lúdicas e interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a alfabetização é um processo complexo, que vai além do ensino mecânico da leitura e da escrita, envolvendo a construção gradual de habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

A consciência fonológica se revelou como um elemento central nesse processo, pois possibilita que a criança perceba, identifique e manipule os sons da língua, formando a base para a aquisição consistente da leitura e da escrita.

Foi possível observar que práticas pedagógicas diversificadas, intencionais e sistemáticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica. Atividades lúdicas, como jogos, músicas, rimas e leituras compartilhadas, quando aliadas a estratégias planejadas e acompanhadas de avaliação contínua, promovem aprendizagens mais sólidas e duradouras.

A diversidade de ritmos de aprendizagem exige que as intervenções sejam flexíveis e adaptadas às necessidades individuais de cada criança. O acompanhamento constante permite identificar dificuldades precoces e ajustar estratégias, prevenindo lacunas futuras na alfabetização.

O papel do professor é fundamental nesse processo, não apenas como mediador do conhecimento, mas também como planejador e observador atento às respostas das crianças. A utilização de recursos variados, que incluam materiais concretos e digitais, amplia as possibilidades de estímulo à percepção fonológica e torna o aprendizado mais significativo.

A articulação entre escola e família mostrou-se estratégica, pois práticas compartilhadas fortalecem a aprendizagem iniciada em sala de aula e incentivam a construção de hábitos de leitura e escrita desde cedo. Essa colaboração contribui para a consolidação das habilidades linguísticas e favorece o engajamento das crianças.

A análise das estratégias pedagógicas indicou que a combinação de abordagens, incluindo atividades lúdicas, estruturadas, individuais e coletivas, apresenta melhores resultados do que a aplicação isolada de qualquer método. A integração de diferentes recursos e metodologias permite atender às necessidades específicas de cada criança, tornando o processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz.

Observou-se ainda que a alfabetização deve ser compreendida como uma construção gradual e contínua, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e afetivos. O desenvolvimento da consciência fonológica, quando intencionalmente promovido, estabelece bases sólidas para a formação de leitores e escritores competentes, prevenindo dificuldades futuras e promovendo o sucesso escolar.

Diante disso, é possível concluir que a implementação de práticas pedagógicas planejadas, diversificadas e acompanhadas de avaliação constante, aliadas ao engajamento familiar, constitui a estratégia mais eficaz para estimular a consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade.

Por fim, o estudo reforça a necessidade de políticas educacionais e programas de formação docente que valorizem a alfabetização como um processo integral, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas iniciais. A consolidação dessas práticas contribui para uma educação de qualidade, inclusiva e capaz de formar leitores e escritores competentes.

REFERÊNCIAS

FONSECA, M.; SILVA, R. Tecnologia e alfabetização: aplicações digitais no desenvolvimento da consciência fonológica. *Revista Educação em Foco*, v. 8, n. 2, p. 45-61, 2021.

GURGEL, L. Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento fonológico na Educação Infantil. *Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 3, p. 123-138, 2019.

KLEIMAN, A. *Educação e diversidade: estratégias diferenciadas para alfabetização inicial*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAN, J. M. *Alfabetização e letramento: abordagens integradas para o ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Children's phonological skills and literacy development*. London: Routledge, 2019.



SOARES, M. Consciência fonológica e alfabetização: estratégias e práticas pedagógicas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SOARES, M.; LIMA, C. Avaliação e intervenção na alfabetização inicial: práticas eficazes. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 67, p. 55-70, 2020.



NOVAS CONCEPÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUIZ FELIPE DE MELLO LIMA - Licenciado em Educação Física pela Universidade Brasil em 2018 e bacharel em Educação Física pela Unifaj em 2020, iniciou sua trajetória profissional como professor de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo em 2020. Ao longo de sua atuação, tem se dedicado a promover a prática esportiva, a saúde e o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando hábitos ativos e a valorização do movimento como ferramenta de aprendizagem e qualidade de vida. Em 2024, passou também a integrar o corpo docente da rede municipal de ensino de São Paulo, ampliando seu alcance e compromisso com a formação física e cidadã de crianças e jovens. Com experiência e paixão pela profissão, busca constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas, unindo teoria e prática para contribuir de forma significativa no processo educativo.

RESUMO

A arte na Educação Infantil configura-se como dimensão estruturante do processo formativo da criança, assumindo papel decisivo no desenvolvimento integral que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, culturais e simbólicos. Compreendida para além de práticas meramente recreativas, a arte constitui-se como linguagem fundamental de expressão, comunicação e elaboração de significados, possibilitando à criança interpretar o mundo e posicionar-se diante dele de maneira criativa e crítica. O presente estudo tem como objetivo analisar a relevância das experiências artísticas no contexto da Educação Infantil, evidenciando sua contribuição para a construção do conhecimento, para a formação da sensibilidade estética e para o fortalecimento da autonomia e da identidade infantil.

A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social intencional; de Elliot Eisner, que destaca o papel das artes no desenvolvimento de formas complexas de pensamento; de Lev Vygotsky, cuja abordagem sociocultural enfatiza a mediação e a interação no processo de aprendizagem; e de Paulo Freire, que defende uma educação crítica, dialógica e emancipadora. O estudo dialoga, ainda, com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que reconhece as múltiplas linguagens artísticas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

A análise evidencia que a inserção intencional, planejada e contextualizada da arte no cotidiano escolar favorece processos de experimentação, imaginação, criação e expressão simbólica, além de fortalecer interações sociais e ampliar repertórios culturais. Ao promover vivências estéticas significativas, a prática artística contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade, da autonomia e da construção da identidade. Conclui-se que a arte, quando assumida como eixo pedagógico estruturante, consolida-se como instrumento essencial para uma educação humanizadora, democrática e comprometida com a formação de sujeitos criativos, sensíveis e culturalmente conscientes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento Integral; Formação Estética; Autonomia Infantil; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como período decisivo para a formação integral do ser humano, pois é nesse momento que se estruturam as bases cognitivas, afetivas, sociais, culturais e simbólicas que acompanharão o sujeito ao longo de sua trajetória escolar e social. Nesse contexto, a arte assume papel central, não como atividade complementar ou meramente recreativa, mas como linguagem estruturante do desenvolvimento infantil e como meio privilegiado de construção de significados.

A experiência artística, desde os primeiros anos de vida, possibilita à criança explorar o mundo por meio da imaginação, da sensibilidade e da expressão simbólica. Ao desenhar, pintar, modelar, cantar, dramatizar ou dançar, a criança não apenas reproduz formas, mas elabora percepções, organiza pensamentos, comunica sentimentos e constrói interpretações sobre a realidade que a cerca. Conforme destaca Dermeval Saviani (2009), a educação é prática social intencional voltada à formação humana, e, nesse sentido, a arte integra o processo educativo como instrumento de mediação cultural e desenvolvimento da consciência.

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, Lev Vygotsky (2007) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica. A arte, enquanto linguagem simbólica por excelência, favorece a internalização de significados culturais e amplia as funções psicológicas superiores, como imaginação, memória, atenção e pensamento abstrato. Nessa mesma direção, Elliot Eisner (2002) argumenta que as artes desenvolvem formas particulares de pensamento, amplian-



do a capacidade de percepção, julgamento estético e resolução criativa de problemas, elementos fundamentais para uma educação que valorize a complexidade e a pluralidade das experiências humanas.

Além disso, a perspectiva crítica de Paulo Freire (1996) contribui para compreender a arte como espaço de expressão, diálogo e emancipação. Para o autor, a prática educativa deve promover autonomia, criatividade e consciência crítica, princípios que encontram na experiência artística terreno fértil para sua concretização. Ao favorecer a expressão livre e a valorização das vivências culturais das crianças, a arte contribui para a construção de identidades e para o fortalecimento do protagonismo infantil.

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (2018) reafirma o direito das crianças a experiências artísticas diversificadas, inserindo as múltiplas linguagens — artes visuais, música, dança e teatro — como componentes fundamentais dos campos de experiências. O documento orienta que a Educação Infantil deve promover vivências que estimulem a imaginação, a expressão, a sensibilidade e a interação, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e normativos, ainda se observa, em muitos contextos escolares, a redução da arte a atividades estereotipadas, repetitivas ou desvinculadas de intencionalidade pedagógica. Tal cenário evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da arte na Educação Infantil, superando práticas mecanizadas e valorizando processos criativos, investigativos e significativos.

Diante dessa problemática, emerge a seguinte questão norteadora: de que maneira a arte, enquanto eixo pedagógico estruturante na Educação Infantil, contribui efetivamente para o desenvolvimento integral da criança? A presente pesquisa propõe-se a refletir sobre essa temática, analisando fundamentos teóricos e diretrizes curriculares que sustentam a inserção da arte como elemento essencial das práticas educativas na primeira infância.

Assim, compreender a arte na Educação Infantil implica reconhecê-la como experiência formativa complexa, capaz de articular sensibilidade, pensamento, cultura e identidade. Ao assumir a arte como dimensão constitutiva do processo educativo, a escola reafirma seu compromisso com uma formação humanizadora, crítica e socialmente comprometida, respeitando a infância como tempo de criação, descoberta e construção de sentidos.

DESENVOLVIMENTO

A presença da arte na Educação Infantil possui fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos que a consolidam como dimensão essencial da formação humana. Desde as concepções pedagógicas de matriz humanista e progressista do século XX, a arte passou a ser compreendida não apenas como técnica ou habilidade específica, mas como linguagem estruturante do pensamento e da cultura. Movimentos como a Escola Nova, influenciados por educadores como John Dewey, já defendiam que a experiência estética integra o processo educativo, pois promove reflexão, sensibilidade e interação social.

No contexto brasileiro, a arte ganhou reconhecimento gradual como componente fundamental da formação escolar, especialmente a partir das discussões que culminaram na valorização da Arte como área de conhecimento na legislação educacional e, posteriormente, nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018). Tal reconhecimento reforça a compreensão de que a criança é sujeito histórico e cultural, capaz de produzir sentidos por meio de múltiplas linguagens.

A prática artística na Educação Infantil vai muito além da reprodução formal de imagens, cores ou modelos prontos. Ela configura-se como espaço de investigação, imaginação e construção simbólica. Conforme destaca Oliveira (2015), a arte na primeira infância constitui meio privilegiado de interação com o outro e com o mundo, envolvendo dimensões emocionais, perceptivas e cognitivas de maneira integrada. Essa perspectiva dialoga com a concepção histórico-crítica de Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social intencional voltada à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

No campo da educação artística, Elliot Eisner (2002) argumenta que as artes desenvolvem formas complexas de pensamento, ampliando a capacidade de julgamento qualitativo, percepção de nuances, tolerância à ambiguidade e resolução criativa de problemas. Tais habilidades extrapolam o domínio artístico e impactam o desenvolvimento cognitivo global, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget contribui ao demonstrar que a criança constrói conhecimento por meio da ação e da experimentação ativa sobre o meio. Já Lev Vygotsky (2007) enfatiza que a aprendizagem ocorre na interação social mediada pela linguagem e por instrumentos culturais. A arte, enquanto sistema simbólico, atua como mediadora privilegiada no processo de internalização de significados, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como imaginação, memória voluntária e pensamento abstrato.

Além das contribuições pedagógicas e psicológicas, pesquisas em neurociência reforçam a relevância das experiências artísticas na infância. Estudos de Elkhonon Goldberg (2011) e Gene Cohen (2000) apontam que atividades como música, pintura e dramatização estimulam a neuroplasticidade, fortalecendo conexões neurais relacionadas à atenção, linguagem, percepção espacial, coordenação motora e empatia. Esses achados evidenciam que a arte mobiliza diferentes áreas cerebrais simultaneamente, promovendo integração entre emoção e cognição.

Dessa forma, a inserção da arte na rotina pedagógica deve ser intencional e planejada, articulando objetivos de aprendizagem que contemplem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A experiência artística não pode ser reduzida a atividade mecânica ou meramente decorativa; ela deve ser concebida como processo investigativo, no qual a criança explora materiais, experimenta possibilidades e constrói sentidos.

Novas Concepções Pedagógicas e a Centralidade da Experiência

As abordagens contemporâneas da Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito ativo de direitos, protagonista de sua aprendizagem. Influenciadas pelo construtivismo e pelas teorias socioculturais, tais concepções defendem que o conhecimento é construído por meio da exploração, do brincar e da experimentação.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, conforme enfatiza Paulo Freire (1996), criando situações desafiadoras que estimulem a curiosidade e o diálogo. A prática pedagógica deve respeitar o ritmo, os interesses e as singularidades das crianças, promovendo experiências que integrem corpo, emoção e pensamento.

Exemplos práticos que ilustram essa perspectiva incluem:

- Pintura livre e experimentação com diferentes suportes e materiais, permitindo que a criança explore texturas, cores e formas, desenvolvendo expressão individual e percepção estética.
- Dramatizações e jogos simbólicos, que fortalecem linguagem, empatia, imaginação e compreensão de papéis sociais.



- Exploração sonora e musical, estimulando coordenação motora, ritmo, memória auditiva e sensibilidade cultural.
- Modelagem e construções tridimensionais, favorecendo noções espaciais e habilidades motoras finas.

Tais práticas demonstram que a arte está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento global da criança, promovendo integração entre emoção, cognição e interação social.

Arte, Tecnologia e Cultura Digital na Primeira Infância

No cenário contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se necessário refletir sobre sua integração às práticas artísticas na Educação Infantil. A cultura digital redefine formas de comunicação, produção simbólica e interação social, exigindo que a escola acompanhe tais transformações de maneira crítica e intencional.

Segundo Vani Moreira Kenski (2012), as tecnologias ampliam possibilidades de criação, autoria e colaboração, desde que utilizadas com mediação pedagógica qualificada. Tablets, aplicativos de desenho, recursos de produção musical e ferramentas interativas podem favorecer alfabetização digital precoce, criatividade e autonomia, permitindo que a criança explore novas linguagens visuais e sonoras.

Entretanto, como destacam Pamela Burnard e John Swenson (2020), a mediação docente é fundamental para que o uso da tecnologia seja significativo e não substitua experiências sensoriais concretas. O digital deve atuar como extensão das experiências artísticas, complementando — e não substituindo — o contato com materiais físicos, o brincar coletivo e a interação social.

Assim, a integração entre arte e tecnologia na Educação Infantil deve fundamentar-se em princípios éticos, pedagógicos e culturais, garantindo que as experiências digitais promovam criatividade, reflexão e participação ativa.

Síntese do Desenvolvimento

A análise histórica, pedagógica e científica evidencia que a arte constitui elemento estruturante da Educação Infantil. Seja sob a perspectiva filosófica de John Dewey, psicológica de Lev Vygotsky e Jean Piaget, crítica de Paulo Freire ou normativa da Base Nacional Comum Curricular, a arte revela-se campo privilegiado de formação humana.

Ao integrar experiências sensoriais, cognitivas, emocionais e culturais, a prática artística promove desenvolvimento integral, fortalece a identidade infantil e amplia a capacidade de leitura crítica do mundo. Quando associada às tecnologias digitais de forma planejada e reflexiva, potencializa ainda mais as possibilidades de criação, expressão e interação.

Dessa maneira, reafirma-se que a arte na Educação Infantil não é acessória, mas essencial — elemento constitutivo de uma educação humanizadora, democrática e comprometida com a formação plena das crianças.

NOVAS CONCEPÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FATORES HISTÓRICOS E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO

A compreensão da arte na Educação Infantil passou por profundas transformações históricas, acompanhando mudanças sociais, culturais, políticas e científicas. Se, em períodos anteriores, a arte era frequentemente associada à reprodução de modelos prontos, à disciplina manual ou à ornamentação escolar, hoje é reconhecida como linguagem essencial do desenvolvimento humano e como direito da criança.

Essa mudança conceitual não ocorreu de forma isolada, mas foi resultado de diversos fatores que, ao longo do tempo, redefiniram o papel da infância, da escola e da própria arte no contexto educacional.

A Redefinição da Concepção de Infância

Um dos fatores mais importantes para a transformação da arte na Educação Infantil foi a mudança na concepção de infância. Durante séculos, a criança era vista como um “adulto em miniatura”. A partir do século XX, com o avanço das ciências humanas e sociais, consolidou-se a ideia da infância como fase específica do desenvolvimento, com necessidades, linguagens e formas próprias de expressão.

As contribuições de Jean Piaget evidenciaram que a criança constrói conhecimento por meio da ação e da interação com o meio. Já Lev Vygotsky destacou a importância da mediação social e da linguagem simbólica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, a arte passou a ser compreendida como linguagem privilegiada da infância, por meio da qual a criança organiza pensamentos, expressa emoções e constrói significados.

Influência dos Movimentos Pedagógicos Progressistas

No início do século XX, movimentos como a Escola Nova trouxeram uma ruptura com o ensino tradicional, defendendo metodologias ativas e centradas na experiência do aluno. John Dewey foi um dos principais expoentes dessa perspectiva, ao afirmar que a experiência estética integra o processo educativo e promove aprendizagem significativa.

Posteriormente, abordagens como a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, reforçaram a importância da escola como espaço de apropriação crítica da cultura. A arte, nesse cenário, deixa de ser mera atividade lúdica e passa a ser compreendida como prática social que possibilita o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Avanços da Psicologia, Neurociência e Educação

Outro fator determinante foi o avanço das pesquisas em psicologia do desenvolvimento e neurociência. Estudos demonstram que experiências artísticas estimulam múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, promovendo integração entre emoção e cognição.

Pesquisadores como Elkhonon Goldberg apontam que atividades como música, pintura e dramatização favorecem a neuroplasticidade, fortalecendo conexões relacionadas à memória, atenção e linguagem. Esses avanços científicos reforçaram a compreensão da arte como elemento estruturante do desenvolvimento integral.

Além disso, no campo da educação artística, Elliot Eisner destacou que as artes desenvolvem formas complexas de pensamento, ampliando a capacidade de julgamento, imaginação e resolução criativa de problemas.

Reconhecimento Legal e Políticas Públicas

No contexto brasileiro, a consolidação da arte como componente curricular obrigatório e como direito de aprendizagem também foi decisiva. A Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece as múltiplas linguagens artísticas — artes visuais, música, dança e teatro — como fundamentais na Educação Infantil.

A BNCC organiza o currículo em campos de experiências, valorizando a exploração, a expressão e a interação. Essa orientação reforça que a arte deve estar integrada às práticas pedagógicas de forma intencional, planejada e significativa.

A Cultura Digital e as Novas Linguagens

O advento da cultura digital também influenciou as novas concepções da arte na Educação Infantil. A presença de dispositivos



tecnológicos, mídias interativas e ambientes virtuais ampliou as possibilidades de criação e expressão.

Segundo Vani Moreira Kenski, as tecnologias digitais, quando mediadas pedagogicamente, favorecem autoria, criatividade e ampliação de repertórios culturais. Contudo, é fundamental que o uso do digital complemente — e não substitua — experiências sensoriais, corporais e sociais próprias da infância.

Superação de Práticas Mecanicistas

Historicamente, a arte na escola esteve associada à reprodução de desenhos padronizados, atividades estereotipadas e datas comemorativas. As novas concepções pedagógicas criticam essas práticas, defendendo:

- Valorização do processo criativo em vez do produto;
- Respeito à expressão individual da criança;
- Integração entre arte, cultura e contexto social;
- Mediação docente reflexiva e intencional.

Inspiradas em perspectivas críticas como a de Paulo Freire, essas abordagens compreendem a arte como espaço de diálogo, expressão cultural e formação da autonomia.

Síntese das Transformações ao Longo do Tempo

Ao longo do tempo, diversos fatores contribuíram para a consolidação das novas concepções da arte na Educação Infantil:

Mudança na visão de infância;

Influência de movimentos pedagógicos progressistas;

Avanços da psicologia e da neurociência;

Reconhecimento legal e curricular da arte;

Impacto da cultura digital;

Superação de práticas tradicionais e mecanicistas.

Essas transformações resultaram em uma compreensão ampliada da arte como dimensão essencial da formação humana, vinculada ao desenvolvimento integral, à construção da identidade, à expressão simbólica e à formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a arte, na Educação Infantil, não pode ser compreendida como atividade periférica ou meramente recreativa, mas como dimensão estruturante da formação humana na primeira infância. Inserida nas novas concepções pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, a prática artística consolida-se como campo privilegiado para o desenvolvimento integral, articulando cognição, emoção, corporeidade, linguagem e cultura.

Historicamente, a valorização da arte na educação esteve vinculada a movimentos pedagógicos progressistas que defenderam a centralidade da experiência e da expressão na formação infantil. As contribuições de John Dewey reforçam a ideia de que a experiência estética constitui forma de conhecimento e de interação com a realidade. No âmbito da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget demonstrou que a aprendizagem ocorre por meio da ação e da experimentação ativa, enquanto Lev Vygotsky destacou a importância da mediação cultural e da linguagem simbólica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A arte, nesse contexto, revela-se instrumento privilegiado de mediação, possibilitando à criança elaborar significados, ampliar sua imaginação e internalizar elementos culturais.

Sob a perspectiva crítica, Paulo Freire contribui ao defender uma educação dialógica e emancipadora, na qual a criatividade e a expressão assumem papel central na formação de sujeitos autônomos. A arte, ao favorecer o protagonismo infantil e a valorização das experiências culturais das crianças, fortalece identidades, amplia repertórios simbólicos e promove consciência crítica desde os primeiros anos de vida.

No campo das políticas públicas educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (2018) reafirma a arte como direito de aprendizagem na Educação Infantil, integrando-a aos campos de experiências que estruturam o currículo. Essa diretriz consolida o entendimento de que a vivência artística é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da comunicação e da interação social.

As evidências oriundas das pesquisas em neurociência e educação reforçam essa compreensão ao demonstrar que experiências artísticas estimulam a neuroplasticidade, fortalecem conexões relacionadas à linguagem, memória, atenção, percepção espacial e empatia, contribuindo para a formação de competências cognitivas e socioemocionais essenciais. Assim, a experimentação estética, o brincar simbólico, a musicalidade, o movimento corporal e a criação visual constituem práticas pedagógicas que transcendem o campo artístico e impactam o desenvolvimento global da criança.

No cenário contemporâneo, marcado pela presença da cultura digital, a incorporação de tecnologias às práticas artísticas amplia horizontes expressivos e comunicativos. Quando mediadas de forma crítica e intencional, as tecnologias digitais favorecem autoria, colaboração, inclusão e ampliação de repertórios culturais. Contudo, sua utilização exige planejamento pedagógico consistente e formação docente adequada, garantindo que o digital complemente — e não substitua — as experiências sensoriais, corporais e sociais indispensáveis à infância.

Dessa forma, a integração entre práticas artísticas, mediação pedagógica qualificada, exploração criativa e uso consciente das tecnologias constitui base sólida para uma Educação Infantil inovadora, democrática e humanizadora. Tal integração promove experiências significativas que respeitam a singularidade da criança, fortalecem sua autonomia e ampliam sua capacidade de interpretar e transformar a realidade.

Conclui-se, portanto, que compreender a arte como componente essencial da Educação Infantil significa reconhecer sua potência formativa na construção de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e culturalmente conscientes. Ao assegurar experiências estéticas diversificadas, mediadas por práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas, a escola cumpre seu papel social de promover o desenvolvimento integral e preparar as crianças para os desafios éticos, culturais e tecnológicos do século XXI, reafirmando a educação como prática de humanização e transformação social.

REFERÊNCIAS

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

BURNARD, Pamela; SWENSON, Sylvia. Arts Education and Creativity: Contemporary Perspectives. London: Routledge, 2020.

COHEN, E. Children and the Arts: Developmental Perspectives. New York: Oxford University Press, 2000.

EISNER, Elliot. The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale University Press, 2002. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



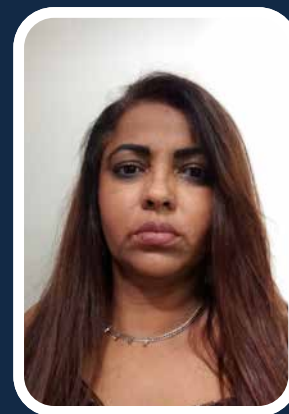
GOLDBERG, Emma. Neuroscience and Early Childhood Education. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Ana Lúcia de. Arte e desenvolvimento infantil: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.



MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL



LUZIA DIAS DA COSTA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA (2013); Professora de Ensino Fundamental I - EMEI parque Santo Antônio 1.

RESUMO

O presente artigo discute a motivação e o engajamento na Educação Infantil, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A pesquisa, de caráter bibliográfico, dialoga com autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Ao longo do estudo, busca-se compreender de que forma práticas pedagógicas podem favorecer ou limitar a participação das crianças no cotidiano escolar. Parte-se da compreensão de que a motivação, especialmente na primeira infância, não depende apenas de estímulos externos, mas se constrói nas relações estabelecidas entre criança, professor e ambiente. Assim, aspectos como afetividade, organização do espaço e mediação docente tornam-se fundamentais. Conclui-se que o protagonismo infantil não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de práticas intencionais que valorizam a escuta, a participação e a autonomia, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Motivação; Engajamento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre motivação e engajamento na Educação Infantil exige ir além da simples preocupação em manter a atenção das crianças durante as atividades. Trata-se, na verdade, de compreender como se constrói, desde cedo, o interesse pelo aprender e pelo participar das experiências propostas no ambiente escolar.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na formação das crianças. É nesse período que se estabelecem as primeiras relações com o conhecimento, com o outro e com o próprio processo de aprendizagem. Por isso, discutir engajamento nesse contexto implica também repensar as concepções de infância e as práticas pedagógicas adotadas.

Embora documentos oficiais reconheçam a criança como protagonista, na prática ainda é possível identificar propostas que mantêm o adulto no centro das decisões, limitando a participação infantil. Isso mostra que o protagonismo não se efetiva apenas no discurso, mas depende, sobretudo, de escolhas pedagógicas concretas no dia a dia.

Conforme apontam estudos de Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação um elemento essencial. No entanto, é importante destacar que mediar não significa controlar excessivamente as ações da criança, mas criar condições para que ela participe de forma ativa.

Já na perspectiva de Piaget, o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o meio, o que reforça a importância de experiências que envolvam exploração, tentativa e reconstrução de ideias. Sem esse espaço, o interesse tende a diminuir. Wallon, por sua vez, evidencia que a afetividade está diretamente ligada ao processo de aprendizagem. Crianças que não se sentem acolhidas ou pertencentes ao grupo dificilmente se envolvem nas atividades de maneira significativa.

Diante disso, surge a seguinte questão: até que ponto as práticas pedagógicas realmente favorecem o protagonismo infantil? A partir dessa reflexão, este estudo busca compreender quais condições são necessárias para promover, de fato, a motivação e o engajamento na Educação Infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTIVAÇÃO E DO ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A motivação na Educação Infantil precisa ser compreendida para além de recompensas ou estímulos imediatos. Na primeira infância, ela está muito mais relacionada à curiosidade, à interação e às experiências significativas que a criança vivencia no cotidiano escolar.

Quando o ambiente educativo oferece possibilidades de exploração e respeita o ritmo de cada criança, a aprendizagem tende a acontecer de forma mais envolvente. Nesse contexto, a criança deixa de ser apenas receptora e passa a participar ativamente do processo, construindo sentidos a partir das experiências vividas.

O engajamento, por sua vez, está diretamente ligado às relações estabelecidas no espaço escolar. A interação com outras crianças e com o professor contribui para ampliar as formas de pensar, agir e compreender o mundo. Situações que incentivam o diálogo, a cooperação e a investigação favorecem maior envolvimento nas atividades propostas.

Além dos aspectos cognitivos, é importante considerar o papel da afetividade. Crianças que se sentem seguras e acolhidas tendem a participar com mais confiança. O vínculo com o professor e com o grupo influencia diretamente a disposição para aprender.

Outro ponto relevante diz respeito à organização do ambiente. Espaços que permitem escolha, movimento e experimentação estimulam a autonomia e despertam o interesse. Assim, o ambiente deixa de ser apenas um local físico e passa a contribuir ativamente para o desenvolvimento infantil.

Nesse processo, o planejamento do professor assume um papel decisivo. Não se trata apenas de organizar atividades, mas de pensar em propostas que façam sentido para as crianças, considerando seus interesses, curiosidades e necessidades. Quando o planejamento parte da observação do grupo, as experiências tendem a ser mais significativas e, conseqüentemente, aumentam as chances de envolvimento.

Outro aspecto importante está relacionado à escuta das crianças no cotidiano escolar. Muitas vezes, o engajamento é limitado porque não há espaço para que elas expressem suas ideias, opiniões e sentimentos. Ao incluir a escuta como parte da prática pedagógica, o educador possibilita que a criança se reconheça como participante ativa, o que fortalece seu interesse pelas atividades.

Também é necessário considerar que cada criança responde de maneira diferente às propostas. Enquanto algumas se envolvem com mais facilidade, outras precisam de mais tempo ou de estratégias diferenciadas. Reconhecer essas diferenças é essencial para evitar comparações e garantir que todas tenham oportunidades reais de participação, respeitando seus próprios ritmos de desenvolvimento.

É importante destacar que o engajamento não acontece de forma imediata ou constante. Ele pode variar de acordo com o contexto, com o tipo de atividade e até mesmo com o estado emocional da criança naquele momento. Por isso, o papel do professor envolve sensibilidade para perceber essas variações e flexibilidade para ajustar as propostas, mantendo o ambiente acolhedor e favorável à participação.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL

A motivação na Educação Infantil não se limita a recompensas externas. Na primeira infância, ela está relacionada à curiosidade, à interação e às experiências significativas que a criança vivencia. Ambientes que oferecem exploração, escolha e desafios adequados ao ritmo de cada criança favorecem aprendizagens mais envolventes.

O engajamento depende da interação com o outro e da mediação docente. Situações que incentivam o diálogo, a cooperação e a investigação fortalecem a participação e ampliam possibilidades cognitivas e sociais. A afetividade é outro fator determinante: crianças que se sentem acolhidas e seguras tendem a se envolver com mais confiança nas atividades.

O planejamento docente é essencial para criar experiências significativas. Quando o professor observa os interesses do grupo e ajusta atividades de acordo com eles, aumenta-se a probabilidade de engajamento. Além disso, incluir a escuta das crianças permite que elas se reconheçam como participantes ativas, fortalecendo sua autonomia e protagonismo.

Cada criança responde de maneira única às propostas pedagógicas. Reconhecer essas diferenças evita comparações e garante oportunidades reais de participação. É preciso compreender que o engajamento não acontece de forma constante, variando conforme contexto, atividade e estado emocional da criança.

A organização do ambiente educativo também influencia o protagonismo. Espaços que possibilitam exploração e experimentação contribuem para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa. Por outro lado, ambientes rígidos ou pouco acolhedores podem limitar a participação e o interesse genuíno.

O envolvimento das famílias é outro ponto importante. Quando escola e família mantêm diálogo próximo e colaborativo, a criança percebe consistência entre experiências escolares e domésticas, fortalecendo segurança emocional, motivação e engajamento.

Estratégias pedagógicas precisam equilibrar orientação e liberdade. Intervenções excessivas podem restringir a iniciativa da criança, enquanto ausência de acompanhamento pode gerar desinteresse. A sensibilidade do professor em perceber o momento certo de intervir é fundamental para estimular a participação ativa.

A cultura escolar, baseada no respeito, diálogo e cooperação, favorece o protagonismo. Contextos centralizadores ou excessivamente normativos tendem a reduzir a autonomia, mostrando que o engajamento depende não só do professor, mas do clima educativo como um todo.

O uso de tecnologias digitais deve ser mediado e intencional. Quando bem aplicadas, ampliam repertórios e despertam interesse; se usadas de forma isolada, podem substituir experiências concretas essenciais ao desenvolvimento infantil.

A inclusão é outra dimensão crucial. Garantir que todas as crianças participem de forma efetiva, respeitando ritmos e condições diversas, fortalece práticas pedagógicas equitativas e torna o engajamento mais real. A gestão escolar exerce papel estratégico, apoiando formação docente e incentivando planejamento coletivo. A coerência entre gestão e prática pedagógica reforça a cultura do protagonismo e consolida estratégias que estimulam motivação e participação.

A reflexão contínua sobre a prática docente permite ajustes constantes, garantindo que estratégias permaneçam alinhadas às necessidades reais das crianças. Motivação e engajamento surgem quando a escola cria ambientes acolhedores, desafiadores e participativos, formando sujeitos críticos, autônomos e confiantes.



Consolidar o protagonismo infantil na Educação Infantil exige superar práticas tradicionais ainda centradas no professor como único transmissor de conhecimento. Apesar dos avanços teóricos e das orientações normativas que reconhecem a criança como sujeito ativo, muitas rotinas escolares permanecem dirigidas, limitando a participação espontânea e a iniciativa da criança.

Essa situação evidencia a necessidade de revisão constante das práticas pedagógicas, garantindo que o que se diz na teoria esteja presente na ação cotidiana. Um dos principais desafios atuais é conciliar o papel formativo da Educação Infantil com a preparação para etapas posteriores, sem que o brincar, a investigação e a descoberta percam espaço, o que poderia comprometer o engajamento e a motivação genuína das crianças.

A formação docente também é um fator decisivo. Desenvolver práticas que favoreçam o protagonismo infantil requer conhecimento aprofundado sobre desenvolvimento infantil, planejamento intencional e capacidade de observação sensível. A formação inicial, muitas vezes, não contempla esses elementos de forma adequada, tornando essencial o investimento contínuo em atualização e reflexão crítica, para que o professor possa ajustar suas estratégias conforme a realidade da turma.

O ambiente escolar e a cultura institucional influenciam diretamente o engajamento. Espaços que valorizam o diálogo, a escuta e a cooperação tendem a promover práticas mais democráticas, enquanto contextos rígidos e centralizadores podem restringir a autonomia. Construir uma cultura pedagógica participativa depende do compromisso de toda a equipe com princípios que reconheçam a criança como protagonista.

A organização curricular também desempenha papel central. Planejamentos que partem de temas contextualizados e dos interesses observados nas crianças aumentam as chances de engajamento, permitindo que a aprendizagem emergja de experiências concretas e se torne significativa. A coerência entre objetivos, atividades e avaliação contribui para fortalecer o protagonismo e tornar o processo educativo mais integrado.

A avaliação precisa refletir a proposta de protagonismo. Quando se foca apenas nos resultados finais, desconsideram-se trajetórias individuais e progressos qualitativos. Uma avaliação formativa, baseada em observações, registros pedagógicos e acompanhamento contínuo, reconhece o desenvolvimento integral e reforça a motivação para aprender.

A participação das famílias também se mostra essencial. A colaboração entre escola e família fortalece vínculos, promove segurança emocional e ajuda a compreender as particularidades de cada criança, contribuindo para práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade social e cultural dos alunos.

No contexto atual, o uso de tecnologias digitais apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Quando mediadas de forma intencional, ampliam repertórios e despertam interesse, mas nunca devem substituir experiências concretas e interações presenciais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral.

A inclusão educacional é outro ponto indispensável para o protagonismo. Garantir que todas as crianças participem de forma efetiva, respeitando ritmos, condições e contextos distintos, fortalece a equidade e permite que cada criança tenha espaço legítimo para se expressar e contribuir.

A gestão escolar exerce papel estratégico nesse processo. Lideranças que incentivam práticas inovadoras, apoiam a formação docente e promovem planejamento coletivo fortalecem a cultura do protagonismo em toda a instituição, alinhando discurso e prática.

A reflexão contínua sobre a própria atuação é indispensável para sustentar motivação e engajamento. Professores que observam, registram, avaliam e replanejam demonstram compromisso com a qualidade do ensino, promovendo ajustes constantes que atendem às necessidades reais das crianças.

Portanto, a consolidação do protagonismo infantil não é imediata nem espontânea. Resulta de um conjunto articulado de ações pedagógicas, organizacionais e relacionais. Quando a escola assume o compromisso de criar ambientes acolhedores, desafiadores e participativos, a motivação e o engajamento deixam de ser metas abstratas e passam a constituir a base de uma Educação Infantil que respeita, valoriza e potencializa a infância..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação e o engajamento são elementos centrais da Educação Infantil, não meros complementos do processo de aprendizagem. Crianças participam de forma mais significativa quando encontram sentido nas atividades, se sentem acolhidas e reconhecidas como protagonistas.

Práticas pedagógicas intencionais, que valorizam escuta, autonomia, exploração e vínculos afetivos, promovem desenvolvimento integral e consolidam protagonismo infantil. O engajamento surge do equilíbrio entre orientação, liberdade e respeito ao ritmo da criança, dentro de um ambiente educativo consistente e inclusivo.

Investir em estratégias que favoreçam participação ativa contribui para a formação de crianças mais confiantes, críticas e criativas, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A parceria entre escola, famílias e comunidade amplia ainda mais o alcance dessas práticas. Assim, a Educação Infantil que valoriza a motivação e o protagonismo infantil transforma a aprendizagem em experiência viva, significativa e integradora, preparando as crianças para enfrentar desafios futuros com autonomia e segurança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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



AFETO E A DICOTOMIA FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTRUMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS - Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Torricelli (2010); Pós-graduação em Educação Especial Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Jardim Vila Nova; Professora de Educação Infantil no CEU CEI Azul da Cor do Mar.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a importância da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças, especialmente as da Educação Infantil e dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

Palavra-chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este assunto e tema, educação e afetividade são vastos e trazem consigo vários enfoques. Atualmente, pode-se afirmar que é impossível falar e discutir a respeito e educação apenas sobre o aspecto do conhecimento e excluindo o campo da afetividade nas emoções, pois não podemos esquecer que a criança, ou melhor, o ser humano, é guiado por dois eixos complementares: a razão e a emoção. No ambiente escolar, é notável que a afetividade pode fornecer uma aprendizagem sadia, onde a criança se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e conseqüentemente do seu conhecimento. A relevância que hora se traduz a partir da afetividade como fator de aprendizagem na educação infantil está ligado diretamente às teorias psicogenéticas de Henri Wallon, já que a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Essa necessidade de descobrir o caminho certo a trilhar no universo infantil, faz com que perguntas ou questionamentos sejam levantados na fronteira do saber. Até que ponto a afetividade usada como instrumento de mudança comportamental pode favorecer a Educação Infantil? Acredita-se que a parceria entre a escola e a família possa ser benéfica para todos. A afetividade, portanto, deveria se fazer mais atuante no processo ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador o desenvolvimento da relação professor-aluno e a participação direta da família. O profissionalismo bem como o nível de compromisso do professor pode contribuir muito para a aprendizagem quando este assume seus sentimentos e, se envolve subjetivamente e eticamente com seus alunos. Através do trabalho com afetividade pode-se desenvolver a quantidade para um bom relacionamento na dicotomia professor-aluno, cujos indivíduos devem ser considerados como uma única e idêntica unidade, a qual dará origem a futuras interações afetivas. Observa-se que, há um percentual maior no nível de aproveitamento dos alunos que contam com a presença dos familiares em sua vida escolar, e isto refletirá diretamente no processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida a ausência dos familiares pode desencadear uma baixa autoestima. Faz-se estabelecer o elo da relação interpessoal com a atividade afetiva na aprendizagem infantil, desenvolvendo assim ações que despertem uma mudança no comportamento afetivo e cognitivo dentro e fora de sala de aula. Toda criança precisa se sentir feliz onde está inserida, expondo suas emoções e aprendendo a conviver com o outro. Esta praxe deve ser estendida também à família: pais presentes e participativos traduzem uma criança segura, feliz, capaz de interagir com o grupo; por outro



lado, pais ausentes resultam em uma criança que até às vezes pode apresentar dificuldades afetivas de interagir com o outro. No entanto, estudos dirigidos à Educação Infantil, mostram que a emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica. Desta maneira, Wallon demonstra que a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal, ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social; por causa disto que o desdobramento da afetividade acaba tendo uma influência positiva e enriquecedora no exercício da aprendizagem infantil do referido tema.

Para Heri Wallon, a afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento. O ser humano foi, logo que sim da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. Sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. No decurso do trajeto, elas alteram preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ações o equipamento sensorio-motor necessário à exploração da realidade gerando uma satisfação que irá contribuir profundamente para o desenvolvimento social, afetivo e emocional da aprendizagem infantil.

Aponto minhas considerações finais, concordando com Wallon e Vygotsky e ainda com as contribuições de Saltini e Eugênio Cunha, os quais reafirmam as ideias de somente em um ambiente onde há interações e trocas entre os alunos e suas vivências, bem com a presença de um professor afetivo que dê importância tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais é que a educação pode de fato transcender de forma sadia e significativa.

O QUE É AFETO E AFETIVIDADE?

Em psicologia afeto ou afetividade é a relação de carinho que se tem com alguém íntimo ou querido, também o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos.

O termo afetividade é usado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em suas qualidades de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Logo a afetividade se relaciona com diretamente com as experiências dos indivíduos nos mais diversos espaços, como a família, a escola e a comunidade. Essas experiências podem ser positivas ou negativas e interferem nas relações sócias que os sujeitos estabelecem com seus semelhantes.

O QUE É EMOÇÃO?

Emoção é uma experiência subjetiva, associada ao temperamento, personalidade e motivação. Não existe uma teoria para as emoções que sejam aceitas de forma geral ou de forma universal. Existe uma distinção entre a emoção e os resultados da emoção, principalmente os comportamentos gerados e as expressões emocionais. As pessoas frequentemente se comportam de certo modo com um resultado direto de seus estados emocionais, como por exemplo, chorando, lutando ou fugindo, mas ainda assim é possível ter a emoção sem o correspondente comportamento, então podemos considerar que a emoção não é apenas o seu comportamento e menos ainda que o comportamento não é a parte essencial da emoção.

Com base nos conceitos de afeto, afetividade e emoção é preciso que o aluno vivencie uma relação em que haja uma parceria concreta e real entre escola e família, a fim de propiciar o bem-estar afetivo e emocional do aluno. Essa dicotomia nasce não só na própria escola, mas se estende a partir da família. Segundo Vygotsky, o interesse, a motivação e a emoção devem estar necessariamente interligados como ponto de partida é base para qualquer ação que vise à busca do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma a palavra afeto norteia os campos emocionais onde se permite deixar se aproximar ao outro em numa interação de conhecimento e de troca movido por impressões que sejam positivas ou negativas. O professor, desta forma, nutrido desta habilidade, estará diante dos alunos exercendo um papel fundamental de conselho, amigo, tio, pai, mas acima de tudo professor. Saber a dosagem certa de toda essa engrenagem de afeto é um grande desafio que não será vencido sozinho, contudo, construído em parceria com família e escola.

O dia a dia na escola será pouco a pouco desvendado pelo aluno. A convivência desta nova realidade servirá para solidificar as bases do afetivo e do cognitivo, alcançando-se com isso um resultado satisfatório que culmine, efetivamente no prazer de aprender, de conhecer, de conviver e de ser. Essa interação entre família e escola será um forte instrumento para o aprendizado da criança.

Segundo Ana Teberosky e Marta Gallant (2004), dizem que: "quanto mais às famílias se aproximam as suas relações sociais das relações desenvolvidas nas instituições escolares, mais facilitam a aprendizagem de seus filhos, contribuindo de uma maneira direta para o sucesso escolar".

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA DUPLA DE PESO PARA O SUCESSO AFETIVO

Quando se constrói uma cumplicidade de grande valor em que o objetivo maior seja a criança, não se pode pensar em nada a não ser uma família, instituição que ensina que molda o caráter, que compartilha emoções e sentimentos e que sempre vai existir e sempre terá uma participação decisiva no sucesso ou insucesso na aprendizagem do aluno.

A família e a escola constroem, constroem no ser humano, valores na sua autoestima, na confiança do que se quer, na certeza das emoções, e nos recônditos dos sentimentos, tudo isso são atributos que corroboram permeando e solicitando suas estruturas pessoas e gerando seus vínculos afetivos. Não podem, nunca, andar separadas, estão juntas como se estivessem interligadas, porque são ligadas pelos veios afetivos e emocionais do educando. Na medida em que o aluno precise ter uma legítimi-



dade na conquista de sua identidade. Essa possibilidade só acontecerá se ele romper qualquer barreira do preconceito e se integrar, se envolver numa convivência com o outro, a partir de sua visão afetiva. Esta visão está diretamente relacionada a certos princípios e valores embasados na forma de olhar o outro.

Por outro lado, vai garantir e promover uma nova descoberta da individualidade. A criança descobre-se, ao mesmo tempo, como um ser único e participante de um grupo. Este é o desenvolvimento natural que não se deve ser cerceado.

As instituições de ensino precisam ir além da teoria curricular formal, pois ela está inserida em todo o processo, assim como a família. Elas estão gerenciando e estruturando a vida de alguém que envolve: a família, a juventude, e a fase adulta, portanto a responsabilidade social excede os valores acadêmicos e inserem-se nas dimensões afetivas do ser.

Quando não se percebe os momentos em que criança é criança e não adulto. A cobrança chega muito elevada para aquele que fez o que é errado. No entanto, ela está pagando a conta de um adulto e não de criança. Wallon faz uma ressalva de maneira autocêntrica que se tem da criança.

Professores tendem a julgar as manifestações infantis pela ótica esperada dos comportamentos adultos. Esse equívoco, na maioria dos casos, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil. Sobretudo os juízos morais tendem a impedir que uma melhor compreensão favoreça a práticas pedagógicas mais condizentes com o momento vivido pela criança (WALLON, 1994, p. 89).

A educação humaniza e integra socialmente o indivíduo ao meio. Para a criança, gerir essa demanda de valores em seu processo educativo é bem mais complicado. É um universo maior interiorizado em outro universo menor que precisa estar também inserido em um convívio social. Por isso é tudo o mais a família deve estar inserida como fonte inspiradora e formativa na solidificação do caráter.

Contudo é na escola que ele recebe diversas informações, gerando assim a sua educação, a ponto de aprender a desconstruir e construir e em outro momento aprender a reconstruir o seu saber, a partir de meios e estratégias que o professor lhe oportuniza. O professor precisa trabalhar seus valores de vida com seus alunos, objetivando que eles se tornem cidadãos que farão toda a diferença, atuando como agentes de mudanças.

No fortalecimento do elo entre escola e família, ninguém sai perdendo nessa união, ao contrário, o relacionamento amadurece e produz uma parceria efetiva para o sucesso do aluno.

O ALVO DO AFETO

É nessa comunidade escolar que a criança começa interagir com o outro, desde a cooperação, secretárias, a servente, a cozinheira... É nesse ambiente que ela irá se desenvolver na sua totalidade. É nesse universo escolar e social que a criança aprende a desenvolver o seu lado afetivo.

A criança através da convivência começa a criar vínculos afetivos que norteiam a sua relação de conduta inserida ao seu desempenho cognitivo. Para a criança esses vínculos são essenciais porque resvalará na pessoa do professor que tem o papel de ser o elo, a ponte do ensino aprendizagem dos alunos. É ele que vai fortalecer esses laços de afeto que podem interferir no outro através de um olhar e provocar afetividade no falar, no sentir, no aprender, no ser. Com certeza, tudo isso recairá sobre ele, numa relação direta de professor-aluno que irá mensurar possibilidades criativas e motivacionais em sala de aula.

É importante se pensar a aprendizagem no âmbito escolar a partir da importância que atribui à afetividade no processo de formação do indivíduo. A escola de ver procurar respeitar as emoções e as necessidades individuais, proporcionando desafios e atividades que levem o educando a uma crescente elevação da racionalidade (Wallon, 2007 p. 45).

A criança precisa acreditar que ela é benquista pelo professor. Não só apenas nas palavras, mas nas atividades, no sorriso. O professor passa a ser referência para o seu aluno, que por sua vez, espera não só aprender, mas criar um ambiente agradável e sociável onde se tenha prazer de estar e ficar. Segundo Augusto Cury (2003, p. 138), "é preciso desenvolver a socialização, estimular a afetividade, para assim construir uma ponte produtiva nas relações sociais dos alunos, estimulando a sabedoria ajudando a superar conflitos, valorizando o ser humano".

Muitas vezes para aquele aluno "X" a escola é tudo. Nela ele encontra amor, carinho, atenção, consegue ser escutado, mantém um diálogo saudável com os funcionários. O professor é querido e amigo. Ele consegue entender a matéria. Se sente tão bem que não quer ir para casa. Ao contrário disso, em casa ele não é ouvido e enfrenta problemas familiares. Como conseguir estudar apresentando esses problemas familiares?

Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada. A emoção trabalha com a habilidade da pessoa humana. A emoção é a busca do foco interior e exterior, de uma relação do ser humano com ele mesmo, e com o outro, o que dá trabalho, demanda tempo e esforço, mas é o passaporte da conquista da autonomia e da felicidade (CHALITA, 2001, p. 34).

Desta forma, a afetividade é a mola que impulsiona qualquer relacionamento. Ela traduz a teoria à prática. Atinge o inatingível através da compreensão, do olhar em sorriso. E se estende para "mares nunca antes navegados".

A escola e ao professor precisam ter em mente que o bom relacionamento afetivo com seus alunos pode promover bons resultados na educação. A criança precisa expandir em seu pequeno espaço e fazer de cada momento em sala de aula algo prazeroso. Tudo deve ter o sabor do saber, o doce olhar do afeto, o gosto certo da afetividade. Todos estes ingredientes aliados ao toque maestral do professor serão o ponto certo no processo da educação infantil.

O OLHAR AFETIVO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E SUA RELEVÂNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Na busca do equilíbrio, em qualquer ambiente, é necessário estabelecer regras de boa convivência. Ninguém pode ocupar o



espaço do outro, devendo respeitar para ser respeitado. É uma troca constante numa dinâmica de relações contínuas. Assim deve a relevância da relação entre professor e aluno.

A afetividade move de forma magnetosfera os sentimentos de cada pessoa. Ela conduz as emoções no âmbito da percepção é de sensibilidade. O professor está diretamente envolvido com ela. Cada momento em sala baterá sempre à porta do coração. Pode ser traduzida através de uma pergunta do aluno, na forma que o professor dá a resposta. No olhar atento e sensível do mestre diante de uma turma inteira. Ele está sempre observando em como descobrir a melhor forma de ensinar aquele aluno com maior dificuldade. É o mestre das emoções que põe a própria vida em jogo. Para ele o importante mesmo é alcançar cada um, ajudando em minimizar suas dúvidas com o conteúdo dado.

É o magistério que se transforma em ministério diante de tantos alhures que vão surgindo pelo caminho. Não se pode parar e sim estimular o aprendiz a fim de que vislumbre o desejo da aquisição de conhecimentos. Nesse ínterim, a relação à afetividade perpassara sobre os cuidados da importância devida entre professor e aluno, que somarão e absorverão quaisquer dificuldades que surjam, por há o compromisso não só de ensinar, mas de participar ativamente da vida desse aluno.

O aluno percebe que o professor está envolto a sentimentos, emoções e que têm dificuldades em expressar isto de maneira clara e objetiva numa relação afetiva, entre: aprendizagem, conhecimento, aluno e professor. Por isso a importância da afetividade em todo o processo de convívio entre professor e aluno.

A COGNIÇÃO DA CRIANÇA É RESULTADO DO OLHAR AFETIVO DO PROFESSOR

O cognitivo, para ser desenvolvido, precisa do despertar da emoção através da afetividade. Assim desabrocha com fulgor em qualquer ocasião em que haja uma oportunidade. É através dos olhos do professor que o aprendizado se concretiza, se efetua, pois, a afetividade direciona a personalidade da criança através do sensorio-motor enfocando toda a psicomotricidade do desenvolvimento da criança.

A cada momento a criança que está inserida no grupo, se depara com o olhar lúdico de outro amiguinho: é o orgânico e o social interagindo no meio social da criança. A emoção sempre vai ser preponderante ao apontar para as relações do olhar de afeto do professor sobre a criança e da criança para a criança, tecendo laços e elos que serão fortalecidos entre e eles.

Para Wallon a emoção está sempre em alta e por isso, acreditava na importância do outro para o desenvolvimento humano, e defende que a emoção é o primeiro e mais forte elo entre os indivíduos (1975, p.198):

As primeiras relações utilitárias da criança não são as suas relações com o meio físico, que, quando aparecem, começam por ser lúdicas; são relações humanas, relações de compreensão, que tem como instrumento necessário meios de expressão, e é por isso que a criança, se não é naturalmente um membro consciente da sociedade, também não é um ser primitivo e totalmente orientado para sociedade.

Ao interpretarmos uma realidade sob o olhar afetivo, buscamos uma aplicabilidade mais direta volta para a criança que, por sua vez, aos poucos vai adquirindo conhecimento a ponto de manifestar e desenvolver novas descobertas sob a ótica do professor.

O desenvolvimento da afetividade varia entre os movimentos afetivos e cognitivos, e a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. A afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto a inteligência, são interdependentes para o desenvolvimento da criança, ou seja, a afetividade e a inteligência se desenvolvem juntas, uma complementa a outra (WALLON, 1975, p. 90).

Diante de seus estágios e impulsionada pelas atividades direcionadas e desenvolvidas pelo professor, a criança começa a gerenciar e processar o conhecimento, nas proporções devidas, entre o afeto e o cognitivo.

No estágio impulsivo-emocional, até um ano de idade, a criança é dada pela impulsividade motora e emocional, para sua interação com o meio em que vive. O que predomina nessa fase é a afetividade para as primeiras relações com o outro é o mundo físico, porém a criança está voltada para a construção do eu. A criança neste período é dependente do meio externo para sobreviver, e necessita do meio social para interpretar, dar significado e trazer resposta a ela Isabel (Galvão, 2008, p. 103).

A criança, ao construir seus conhecimentos, começa a gerar outros estágios que irão desempenhar funções expressivas no mundo das imagens e no campo simbólico das coisas. Devido a isso, a introdução da afetividade sobre estes estágios está permeando um melhor aproveitamento dessa criança no convívio com o meio em que ela está envolvida. Desse modo a sala de aula tem de ser um ambiente de formação, de humanização e de promoção de afetividade em suas diversas esferas da aprendizagem, objetivando que já na fase adulta, essa criança consiga através de tudo o que aprender e absorver durante todo o trajeto de sua vida, o seu equilíbrio.

A AFETIVIDADE SOB O PONTO DE VISTA REFLEXIVO

O processo de educação significa traduzir o perfil da constituição de um sujeito crítico e autônomo. O desenvolvimento da criança como de todo ser humano, se dá através de suas experiências adquiridas seja no meio familiar, escolar ou em qualquer outro.

A criança acaba vivenciando a afetividade que vai refletir na convivência com o outro é com o grupo. Cada criança tem uma forma de processar este afeto reflexivo. Ela vai construindo o real através de informações e desafios, sobre as coisas do mundo e o aspecto afetivo acontece em todos esses momentos sob um ponto de vista reflexivo em relação ao seu meio social.

A família é uma estrutura de um grupo, pois é nela em que a criança encontra meios de satisfazer as suas necessidades, e é onde ela tem suas primeiras experiências no meio social. Para um bom reflexo a criança precisa de um bom relacionamento familiar, ou seja, a família e um grupo natural e necessário para o desenvolvimento da criança. A escola não é um grupo, mas



um meio onde pode se transformar vários grupos com objetivos iguais ou diferentes. A participação nos meios familiares e escolares e de suma importância para a aprendizagem social para o desenvolvimento da personalidade da criança. (Wallon, 1975, p. 67).

É necessário que cada um coopere e faça a sua parte também. Dando o melhor de si para que a mudança ocorra de maneira positiva. Assim sendo, a criança precisa aprender que o ritmo de afeto, que ela vai oferecer irá refletir, a forma como irá receber de volta; ou seja, é uma troca de convívio com o meio social que vai desenvolvendo em cada escala da aprendizagem.

As relações de cooperação são simétricas, ou seja, conduzidas pela reciprocidade. Nesta ação as regras não são impostas, assim ocorre mútuo acordo entre os envolvidos no jogo. O desenvolvimento intelectual e moral só ocorre através da cooperação, ou seja, a partir do respeito mútuo e da autonomia (LA TAILLE apud PIAGET 1992, p. 123).

É primordial que haja afinidade entre professor-aluno e aluno-aluno, mas é preciso que o professor transmita os conteúdos de forma compreensível e clara, formule perguntas que o aluno possa entender e tenha respostas para elas. Deve perceber também a relevância na troca, na inter-relação, para que se promovam situações de confiança, de diálogo, de debate, de construção de elos e de amizade, companheirismo e respeito mútuo. Até mesmo na contraposição das ideias é necessário que se promulgue o saber, e o elo afetivo, enriquecendo cada discussão.

Nesse ponto de vista reflexivo da afetividade o professor precisa estar atento a qualquer situação afetiva que favoreça o fluir do equilíbrio da aula, mesmo que aconteçam inesperados: uma conversa paralela, alguém que interrompa a aula para dar um recado, ou a própria participação nas aulas. O professor precisa capturar oportunidades enriquecedoras que tragam algo a mais na relação de afeto e que se comprometa e se importe com o aluno a fim de que o processo ensino-aprendizagem aconteça.

A ENTONAÇÃO ADEQUADA NA VOZ AFETIVA NO MEIO ESCOLAR

A criança em busca de conquistar o seu espaço na sala de aula, deixa fluir a sua emoção nas brincadeiras, na construção de trabalhos individuais ou coletivos; isto tudo ressoará na entonação adequada da voz afetiva do professor que, por sua vez, estimulará a valorização de cada ato do desempenho da produção ativa e espontânea da criança. Ele precisa se expressar nessa nova realidade chamado sala de aula. O brincar, o criar, o fazer acontecer, o lúdico nos jogos, o movimentar das ideias, a interação com o meio social são papéis que precisam ser extremados, de alguma forma, naquele pequeno espaço. Ela percebe tudo ao mesmo tempo quer seja no campo afetivo ou cognitivo e isto não quer dizer que ela está alheia aos conteúdos dados.

As reações posturas das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim, há uma grande instância pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. Não se defende, aqui, que se deva cair na ideia de "permissividade", porque há situações em que se movimentar é de fato incompatível com a atividade acadêmica (ALMEIDA, 1999, p. 90).

Concomitantemente em que administra o afetivo que explode no emocional das crianças através de qualquer situação conflitante que leve ao desequilíbrio da aula, o professor precisa ministrar suas aulas focando no afetivo. O professor precisa ter a entonação adequada da voz para buscar a solução daquele problema. A sala de aula é um lugar onde as emoções se expressam e a infância é a fase emocional por excelência. E como é impossível viver num mundo sem emoções, cabe ao professor reter tudo isso é absorvê-las, administrá-las e coordená-las, buscando descobrir os motivos e interagir com seus alunos tentando compreendê-los.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite a criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimétricas com adultos (ALMEIDA, 1999, p. 87).

O professor precisa observar em todo momento, o ritmo do aprendizado da criança, inserindo-as nas atividades em conjunto a fim de desenvolver o conhecimento e assim, avaliar o que está sendo ensinado. É necessário valorizar cada conquista pessoal e fazer com que seus alunos se sintam felizes e com a autoestima elevada.

O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE EM AÇÕES COTIDIANAS DENTRO DO UNIVERSO ESCOLAR

É necessário resgatar valores educacionais que estão se perdendo diante de tantas novidades e modismos que chegam para os usuários e agentes do ensino. As parcerias precisam ser em ações que possibilitem o desenvolvimento da afetividade na educação. Não há mais como dissociar a parceira que deve existir entre família, escola, professor e aluno. Todos devem caminhar como gestores internacionalistas sem favor de um bem comum é que favoreça de imediato a relação do fazer, do ser, do conviver e do aprender na relação ensino-aprendizagem. Desta maneira, estabelecendo um vínculo na base afetiva entre educadores e educandos.

Os professores exercem uma influência direta no comportamento do aluno, pois norteiam sentimentos e emoções: os pilares afetivos do ser de cada um. É através das atividades desenvolvidas, como: filmes, audiovisuais, Datashow, jogos, músicas e brincadeiras que atribuem para uma gama de conteúdos que se misturam entre saberes disciplinares, multidisciplinares, e até transdisciplinares. As disciplinas interagem entre elas e nesse interagir está o aluno que precisa absorver, reter, aprender tudo de maneira agradável e substancial.



Os professores são heróis anônimos, fazem um trabalho clandestino. Eles semeiam onde ninguém vê, nos bastidores da mente. Aqueles que colhem os frutos dessas sementes raramente se lembram da sua origem, do labor dos que plantaram. Ser mestre é exercer um dos mais dignos papéis intelectuais da sociedade, embora um dos menos reconhecidos. Os alunos que não conseguem avaliar a importância dos seus mestres na construção da inteligência nunca conseguirão ser mestres na sinuosa arte de viver (CURY, 2003, p. 133).

Ninguém passa alheio ao vínculo emocional. Todo ser humano necessita da expressão e olhares de elogios. Da mesma forma acontece com a criança que precisa da demonstração de afeto, uma vez que carece dessa afetividade para responder com alegria e satisfação demonstradas por meios de sons verbais e expressões. Essa relação de afetividade tende a se expandir pelas ramificações educacionais do ser. O afeto traduz qualquer gesto em sabor de doçura, transformando em singeleza a perceptível do outro por isso o afeto é o ponto culminante da comunicação dentro do universo escolar.

A ausência afetiva pode causar poucas ou grandes dificuldades na relação entre pessoas. Na infância, vai desde a falta de apetite para falar, até o mutismo, que nesse caso, precisa de tratamento com profissionais especializados, como o psiquiatra, o psicólogo e o fonoaudiólogo, que tentarão criar estratégias de como comunicação na busca de estratégias de comunicação na busca de resgatar a comunicação da criança. Para falar é preciso ter desejo, e desejo está relacionado ao afeto, que vai interligar pessoas no processo de comunicação (COIMBRA, 2007, p. 65).

O AMOR É A SUA MANIFESTAÇÃO NA AFETIVIDADE

Falar sobre afetividade é como mover emoções numa dinâmica acelerada e complexa de todo ser humano. Ao se perceber inserido nessa célula de sentimentos entre o saber e o prazer, o expressar e o calar, no participar e no reter, o aluno se descobre inserido na mesma. No entanto, só haverá frutos se ele conseguir, através da relação gerada com o professor, adequar tudo isso e transformar no ensino-aprendizagem.

O professor que consegue ensinar com doçura no falar, detalhando cada item com o toque do amor, considera cada pergunta do aluno como um acréscimo para a sua aula, conchegue ainda entender que a aula não é "minha", mas a "nossa", fará com que o aluno se sinta importante e consequentemente irá corresponder de forma afetiva e no tom certo do saber, tornando-o afetivo.

O professor precisa valorizar o aluno como um todo; como um elo, um mediador que necessita de atenção, cuidado, carinho e afetuosa a forma de aprendizagem. Por isso a responsabilidade é latente sobre o professor em construir uma ponte do saber encurtando a distância entre o mestre e o aluno.

Precisamos quebrar os paradigmas e pensar na criança como um todo, um todo formado de emoções, sensações e amor. Por isso é necessário que deixemos um pouco de passar apenas os conteúdos e passemos a pensar na criança e no seu bem-estar, psicólogo, físico e cognitivo. [...] Como professor preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que prático. Esta abertura ao querer bem não significa, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos alunos de maneira igual. (FREIRE, 1996, p.96).

A INTERAÇÃO COM OUTRA A PARTIR DE MIM

A soma diária do ensino é representada por cada etapa vivida na escola. À medida o próprio aluno interage com o outro ele gera mais afetividade, mais espaço e mais valorização dentro do processo educacional. Isso acaba favorecendo os elos afetivos, favorecendo assim a promoção do ser humano nas construções de relações de boa convivência e, por consequência, na formação de um indivíduo mais participativo, exercendo o equilíbrio entre o individual e o coletivo, da vontade de querer fazer e do prazer de aprender.

A imaginação da criança atinge grandes proporções férteis quando entra no universo do faz de conta. Ela conchegue dimensionar face à sua capacidade de trabalhar no campo real, usando os simbolismos e a fixação das representações lúdicas do brinquedo. Através do brinquedo, a criança põe em prática o prazer de absorver certas curiosidades e traduzi-las do mundo dos adultos para a dimensão do seu mundo. Em tais situações ela precisa fortalecer as suas necessidades e direcionar suas potencialidades em direção ao processo do ensino-aprendizagem. O professor é a peça central que vai mediar e conduzir o aluno a interagir com o outro colega em sala de aula as brincadeiras de forma prazerosa, agradável e criativa a fim de capturar ideias do nível simbólico para a compreensão da significação do nível real e tudo isso só será possível através das brincadeiras.

O professor é o único no mundo que tem argila com a qual moldará o amanhã! E por isso precisa refletir sobre as ferramentas e crenças que batizam suas ações, verificando melhores caminhos no processo de "educar" (Antunes, 2002, p. 57).

Tanto a família, como a escola, efetua a parceria para desenvolver a personalidade, a motivação, a autoestima, o amor é o afeto, promovendo assim a perfeita interação com o meio social interno e externo.

O que é mais importante neste século: ensinar ou semear no educando o desejo de aprender? Decerto quando semeamos amor, revestimos de humanidade a práxis escolar, com laços de compreensão e entendimento, em atividades dinâmicas participativas, nutridas pelo interesse, tornando o aprendizado surpreendentemente desejam-te (CUNHA, 2010, p. 87).

A IMPORTÂNCIA DO ABRAÇO NA DEMONSTRAÇÃO DO AFETO

Ao ingressar na escola a criança traz consigo uma vasta bagagem de emoções, sentimentos e até desconfortos, como: medo, incerteza e insegurança; daí a importância do ambiente escolar no processo de adaptação para o novo mundo que se descortina. Cada criança vai se adaptar a esse universo escolar em tempos diferentes, dependendo muito da maneira como serão



gerados os vínculos das relações afetivas com o seu professor.

O afeto já é gerado na relação entre os pais e a criança. Esse sentimento continua em escala crescente chegando até a figura do professor. Daí a importância do abraço na demonstração de fortalecimento desse afeto.

Uma criança não é um ser de pura razão, os afetos, as emoções e os sentimentos são essenciais para a constituição individual. Ela não aprende desvinculada de afeto, ela aprende investindo sua corporeidade sua sensibilidade e seu imaginário. Sendo assim, o professor é um mediador entre os valores éticos universais, entre a criança e a lei, entre a criança e a aprendizagem, entre a criança e a ação. A criança é um ser de emoção e ação (GÉRARD, 2008, p. 55).

Também não se pode olhar só para a afetividade e esquecer a capacidade cognitiva que cada ser humano tem. A criança precisa equilibrar o cognitivo e o afetivo, lidando com os laços que permeiam a sua vida tanto escolar como social.

O professor precisa a cada aula promover no aluno o pensamento participativo a fim de construir elos que estimulem suas relações afetivas e cognitivas dentro da própria escola. Facilitando assim, a interatividade em todos os âmbitos de conhecimento a que está exposta. Isso vai favorecer também a relação, que irá se estabelecer entre professor-aluno; a fim de que se promulgue uma melhor assimilação do prazer pedagógico.

O educador do século XXI deve preocupar-se em estabelecer relações cooperativas e afetivas com os educandos. Tendo consciência de seu papel de facilitador da aprendizagem e formador de cidadãos, abrindo mão da postura tradicional para o construtivismo, priorizando relações que estimulem o prazer para aprender e a criatividade dos alunos, fazendo-os exercer já na escola sua participação cidadã (CABRAL, 2007, p. 45).

Os alunos e principalmente as crianças veem no professor um espelho. Eles copiam falar, gestos, imitando-o e observando-o. É necessário que além de afeto, conduta e amor o professor também carregue em sua bagagem uma boa formação.

A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a formação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e os aperfeiçoamentos. Não basta que o professor de matemática conheça profundamente a matéria, mas também ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. Não basta que o professor de geografia conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins como história, ele precisa entender de ética, política, amor, projetos, família. Não se pode compartilhar o conhecimento e contentar-se com bons especialistas em cada uma das áreas. Para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno de ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar seus sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar que não conseguem sorrir. O professor tem de quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e a dos alunos (CHALITA, 2003, p. 164-165).

É imprescindível que o professor reconheça e se sinta como agente ativo de todo o processo é da relevância do afeto no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Ensinar não é só transmitir conhecimentos, mas proporcionar mudanças e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cadência das emoções e a afetividade são desenvolvidas e recebidas pelo ser humano desde o ventre materno. A relação que é gerada entre a mãe e o bebê ultrapassa qualquer limite e vai além de toda mensuração. São laços que traduzem o singelo e o mais puro amor e chegam com o crescimento até a fase escolar e estreitam as relações sociais que estão continuamente se formando.

As teorias da afetividade no processo do ensino-aprendizagem englobam também o cognitivo da criança que a cada dia precisa manter um convívio agradável na relação com o outro. O professor precisa gerar possibilidades através das atividades desenvolvidas com o objetivo de alcançar o bem-estar socioafetivo e cognitivo do aluno, por isso é grande a importância da afetividade do professor para que o aprendizado do seu aluno seja concreto.

As teorias e os estudos de Wallon, Piaget e Vygotsky solidificam tudo o que foi tratado, por isso todos esses aspectos são de total importância na construção integral do indivíduo bem como a atuação do professor como agente mediador de interesse na construção do ensino-aprendizagem.

A afetividade exerce uma influência de suma importância no exercício da aprendizagem; assim como a família é para a sociedade o alicerce, sendo o ponto referencial de qualquer criança. Nisto resvala também a parceria entre escola e família que devem visar a fundamentação do alcance do ensino-aprendizagem do aluno.

A criança precisa acreditar mais em suas potencialidades para melhorar a imagem que tem de si mesma. Desta forma, quando há incentivo, as pessoas se sentem capazes e esta capacidade deve ser estimulada a todo momento, no ritmo certo e reflexivo da afetividade.

O professor tem que valorizar o saber e o indivíduo; precisa desenvolver uma formação solidária que leva e desperte o aprender a conhecer, a fazer é a ser, criando assim a capacidade que gere o espírito crítico na interação do aluno com a sociedade. Com a conclusão deste trabalho foi possível constatar que desde a Educação Infantil a escola começa a exercer e desempenhar um papel muito importante na vida da criança, pois é na instituição escolar que a criança começa a estabelecer elos de contatos com outras crianças e com outros adultos também. É maneira como ela desenvolve estes elos e cria laços afetivos que influenciarão todo o processo ensino-aprendizagem, bem como sua capacidade de socialização e mudança em seu meio e convívio social. Desta forma a criança necessita de não só estar inserida no ambiente escolar, mas que este ambiente proporcione todo o seu despertar de habilidades, criatividade e afetividades, se sentindo muito feliz e parte integrante deste ambiente.



REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, B. H. F. Novo Dicionário de Língua Portuguesa. 15ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Criança. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHALITA, G. Educado, A solução está no afeto. 7ª edição. São Paulo: Gente, 2004.
- _____. Pedagogia do amor. São Paulo: Gente, 2001.
- CUNHA, E. Afeto e aprendizagem- Relação de amorosidade é saber na prática pedagógica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- CURY, A. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DANTAS. H. Do ato motor ao ato mental: A gênese segundo Wallon. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 22ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOLEMAN. D. Inteligência Emocional. Lisboa: Temas e Debates, 1997.
- GUILLOT, G. O resgate da autoridade em educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KANT, I. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 2006.
- LIMA, G. C. L. Pos dentro da educação infantil - a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- NOVAES, L. H. V. S. Brincar é saúde: o alívio do estresse na criança hospitalizada. Pelotas: EDUCAT, 1998.
- PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno. Anuário 2000. GT Psicologia da Educação, Amped, Setembro 2000.
- TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (ET AL). Leitura dialógico: a comunidade com ambiente alfabetizador. Trad. Francisca Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



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 São Luís de França e Pós graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dominius. 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 tornarem 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 profes-



sor 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).

PRÁTICAS FUNDAMENTAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO DOS ANOS INICIAIS

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 efeito 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. Alfabetrar: 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 sobrepoem-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.



PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I



REGIANE CRISTINA BLOTTA DE AZEVEDO - Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - - no CEU EMEI Caminho do Mar; Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Caminho do Mar.

RESUMO

O processo de alfabetização nas etapas iniciais da educação básica requer abordagens pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. Este estudo discute o uso de práticas lúdicas como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com foco na construção do conhecimento de forma significativa. O objetivo consiste em analisar como atividades que envolvem jogos, brincadeiras e interações contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, com base em revisão bibliográfica de autores que abordam a ludicidade no contexto educacional. Os resultados indicam que o uso de práticas lúdicas favorece o engajamento dos estudantes, estimula a criatividade e fortalece habilidades cognitivas e socioemocionais. Conclui-se que a inserção de metodologias lúdicas no ambiente escolar contribui para um processo de alfabetização mais dinâmico e efetivo, além de promover maior interesse pelas atividades propostas.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I constitui etapa essencial na formação dos estudantes, uma vez que envolve o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, fundamentais para a continuidade da aprendizagem. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizam a ludicidade têm ganhado destaque no cenário educacional, pois contribuem para a construção do conhecimento de maneira significativa e alinhada às necessidades das crianças. Este estudo aborda o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização, considerando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição das práticas lúdicas no processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem, identificar estratégias pedagógicas que utilizam jogos e brincadeiras no contexto escolar e refletir sobre os impactos dessas práticas no desempenho dos estudantes em atividades de leitura e escrita.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes nas etapas iniciais da educação básica, considerando as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes no processo de alfabetização. A inserção de atividades lúdicas no ambiente escolar pode favorecer maior envolvimento dos alunos, além de contribuir para a construção de conhecimentos de forma mais prazerosa e significativa. Dessa forma, a investigação se mostra relevante para educadores que buscam aprimorar suas práticas e promover melhores resultados no ensino.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica, contemplando autores que discutem a ludicidade e o processo de alfabetização. A análise do material selecionado possibilitou compreender diferentes perspectivas sobre o uso de estratégias lúdicas no contexto educacional, bem como suas contribuições para a aprendizagem. Diante desse cenário, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira as práticas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I? A partir dessa indagação, o estudo busca ampliar a compreensão acerca do tema e oferecer subsídios teóricos que possam auxiliar na prática docente.



A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização representa um dos momentos mais significativos na trajetória escolar das crianças, pois envolve a construção de habilidades essenciais para a participação social e acadêmica. Nesse contexto, a ludicidade tem sido reconhecida como elemento relevante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao favorecer experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas.

O conceito de ludicidade abrange atividades que envolvem jogos, brincadeiras e outras formas de interação que despertam o interesse da criança. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar constitui uma importante ferramenta pedagógica, pois permite que a criança aprenda de maneira espontânea e prazerosa, ao mesmo tempo em que desenvolve competências cognitivas e sociais.

No ambiente escolar, o uso de práticas lúdicas contribui para a construção do conhecimento, ao estimular a participação ativa dos estudantes. Conforme aponta Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação social, e o brincar favorece a internalização de conhecimentos, já que a criança interage com o meio e com os outros.

A relação entre ludicidade e alfabetização se mostra relevante, pois as atividades lúdicas podem facilitar a compreensão do sistema de escrita. Segundo Soares (2004), a alfabetização não se limita ao domínio do código escrito, mas envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas.

Ao considerar o papel do professor, observa-se a necessidade de planejamento intencional das atividades lúdicas. Para Libâneo (1994), o trabalho docente requer organização e definição de objetivos claros, de modo que as estratégias utilizadas contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

O uso de jogos educativos no processo de alfabetização possibilita a construção de conhecimentos de forma contextualizada. De acordo com Piaget (1976), o jogo favorece o desenvolvimento intelectual, pois permite que a criança construa hipóteses e explore diferentes possibilidades de aprendizagem.

Além disso, a ludicidade contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, aspecto fundamental no processo de alfabetização. Conforme afirma Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominar o sistema alfabético, sendo essencial o contato com práticas significativas de linguagem.

As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para Freire (1996), o ensino deve promover a participação ativa do educando, estimulando sua capacidade crítica e reflexiva, o que pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas que valorizem a interação e a criatividade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das emoções no processo de aprendizagem. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas e afetivas, sendo necessário considerar o envolvimento emocional da criança nas atividades escolares.

Nesse sentido, o uso de práticas lúdicas pode contribuir para a redução de dificuldades no processo de alfabetização. De acordo com Cagliari (2009), muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos estão relacionadas a metodologias pouco atrativas, o que reforça a importância de estratégias que despertem o interesse pela aprendizagem.

A inserção de jogos e brincadeiras no contexto escolar também favorece a socialização entre os alunos. Conforme Oliveira (2010), a interação entre pares contribui para a construção do conhecimento, ao permitir a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades sociais.

No que se refere à Educação Infantil, o brincar assume papel central no processo educativo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as atividades lúdicas devem ser valorizadas como forma de promover o desenvolvimento integral da criança.

No Ensino Fundamental I, a ludicidade continua sendo relevante, embora muitas vezes seja reduzida no cotidiano escolar. Para Antunes (2003), o uso de jogos pedagógicos pode contribuir para tornar o ensino mais atrativo e eficiente, desde que haja intencionalidade pedagógica.

A prática docente que integra ludicidade e alfabetização exige formação adequada dos professores. Conforme Tardif (2002), o conhecimento profissional docente é construído ao longo da prática, sendo necessário constante reflexão sobre as estratégias utilizadas em sala de aula.

O planejamento de atividades lúdicas deve considerar as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Para Zabala (1998), o ensino deve ser organizado de forma a atender às necessidades dos estudantes, promovendo situações que favoreçam a construção do conhecimento.

A ludicidade também pode ser utilizada como forma de avaliação da aprendizagem. Segundo Hoffmann (2001), a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e formativa, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo.

A utilização de materiais diversificados, como jogos, livros e recursos visuais, amplia as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Moran (2015), o uso de diferentes recursos pedagógicos contribui para tornar o ensino mais significativo e envolvente.

Outro ponto importante refere-se à inclusão de todos os alunos nas atividades propostas. Para Mantoan (2003), a educação inclusiva requer práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais, sendo a ludicidade uma estratégia que favorece a participação de todos.

A articulação entre teoria e prática se mostra fundamental no uso da ludicidade no processo de alfabetização. Conforme Pimenta (1999), o trabalho docente deve integrar conhecimentos teóricos e experiências práticas, promovendo uma atuação mais consciente e eficaz.

Dessa forma, a ludicidade se configura como uma estratégia pedagógica relevante no processo de alfabetização, ao contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua utilização no contexto escolar possibilita a construção de aprendizagens mais significativas, além de favorecer o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

A análise das contribuições teóricas evidencia aproximações entre os estudos de Vygotsky (1998) e Piaget (1976), embora partam de perspectivas distintas sobre o desenvolvimento infantil. Enquanto Piaget enfatiza a construção do conhecimento por meio da ação do sujeito sobre o objeto, Vygotsky destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem.



No contexto da alfabetização com práticas lúdicas, observa-se que ambas as abordagens se complementam, uma vez que o brincar envolve tanto a exploração ativa quanto a interação com outros sujeitos, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

As concepções de Ferreiro (1999) e Soares (2004) também apresentam pontos de convergência no que se refere ao processo de alfabetização. Ferreiro evidencia que a criança elabora hipóteses sobre a escrita, o que indica um processo ativo de construção do conhecimento. Soares amplia essa compreensão ao abordar o letramento como prática social, destacando a importância do uso da leitura e da escrita em contextos significativos. Nesse sentido, práticas lúdicas organizadas pelo professor podem articular essas perspectivas, ao proporcionar situações em que a criança interage com a linguagem de forma contextualizada e significativa.

Ao considerar o papel do professor, as ideias de Freire (1996), Libâneo (1994) e Kishimoto (2011) revelam a importância de uma prática pedagógica intencional e reflexiva. Freire defende uma educação baseada no diálogo e na participação ativa do aluno, enquanto Libâneo enfatiza a necessidade de planejamento e organização do ensino.

Kishimoto, por sua vez, destaca o valor do lúdico como recurso pedagógico. A articulação dessas concepções permite compreender que o uso de práticas lúdicas na alfabetização exige tanto intencionalidade quanto sensibilidade docente, de modo a promover aprendizagens significativas e coerentes com as necessidades dos alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM PRÁTICAS LÚDICAS

O professor desempenha função central no processo de alfabetização, ao atuar como mediador da aprendizagem e organizador das experiências pedagógicas. Sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que exige preparo teórico e sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos.

A mediação pedagógica envolve a criação de situações que favoreçam a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo o professor responsável por promover intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

No contexto da alfabetização, a mediação docente requer o uso de estratégias diversificadas que atendam às diferentes formas de aprender. De acordo com Libâneo (1994), o ensino deve ser planejado com intencionalidade, considerando objetivos claros e metodologias adequadas.

A ludicidade se apresenta como importante aliada nesse processo, pois possibilita maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Conforme Kishimoto (2011), o uso de jogos e brincadeiras contribui para a construção do conhecimento de forma significativa, ao estimular a participação ativa das crianças.

A atuação do professor envolve também a observação constante do desenvolvimento dos alunos. Segundo Hoffmann (2001), a avaliação deve ser contínua, permitindo a identificação de avanços e dificuldades ao longo do processo de aprendizagem.

Ao utilizar práticas lúdicas, o professor precisa estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências dos alunos. Para Freire (1996), o ensino deve considerar a realidade do educando, promovendo aprendizagens que façam sentido em seu contexto.

A mediação docente no processo de alfabetização exige compreensão das hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita. Conforme Ferreiro (1999), o aluno constrói seu conhecimento de forma progressiva, sendo fundamental que o professor reconheça e valorize esse processo.

A organização do ambiente escolar também influencia a aprendizagem. De acordo com Oliveira (2010), espaços que favorecem a interação e o uso de materiais diversificados contribuem para o desenvolvimento das crianças.

O professor deve incentivar a participação dos alunos, promovendo atividades que estimulem a cooperação e o diálogo. Segundo Antunes (2003), o uso de jogos pedagógicos favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, ao envolver os estudantes em situações de aprendizagem coletiva.

A escuta atenta dos alunos constitui elemento importante na prática docente. Para Tardif (2002), o conhecimento do professor se constrói na interação com os alunos, sendo essencial considerar suas manifestações e necessidades.

A ludicidade permite que o processo de alfabetização ocorra de forma mais dinâmica. Conforme Cagliari (2009), metodologias que despertam o interesse dos alunos contribuem para a superação de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

A mediação pedagógica também envolve a adaptação das estratégias de ensino. Segundo Zabala (1998), o professor deve ajustar suas práticas conforme as características da turma, promovendo situações que favoreçam a aprendizagem de todos.

No processo de alfabetização, o professor deve incentivar a autonomia dos alunos. Para Piaget (1976), a construção do conhecimento ocorre por meio da ação do sujeito, sendo importante que a criança tenha oportunidades de explorar e experimentar.

A utilização de práticas lúdicas favorece o desenvolvimento da criatividade. De acordo com Wallon (2007), a aprendizagem envolve aspectos cognitivos e afetivos, sendo necessário considerar o envolvimento emocional dos alunos.

O professor também atua como facilitador da interação entre os estudantes. Conforme Moran (2015), o uso de metodologias diversificadas contribui para tornar o ensino mais significativo e participativo.

A formação continuada do professor se mostra essencial para a melhoria da prática pedagógica. Segundo Pimenta (1999), a reflexão sobre a própria atuação contribui para o aprimoramento do trabalho docente.

No contexto da educação inclusiva, a mediação docente deve considerar as diferenças individuais. Para Mantoan (2003), é fundamental que o professor desenvolva práticas que garantam a participação de todos os alunos.

A ludicidade pode ser utilizada como estratégia para promover a inclusão. De acordo com Brasil (1998), as atividades pedagógicas devem respeitar as características das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral.

A relação entre professor e aluno influencia diretamente o processo de aprendizagem. Conforme Freire (1996), o diálogo constitui elemento essencial na construção do conhecimento.

O planejamento pedagógico deve integrar diferentes recursos e estratégias. Segundo Libâneo (1994), a organização do ensino contribui para a efetividade das práticas educativas.

A mediação do professor no processo de alfabetização com práticas lúdicas requer compromisso com a aprendizagem dos alunos. A atuação docente deve promover situações que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma significativa.



O professor se configura como agente fundamental na construção do conhecimento, ao utilizar práticas lúdicas como estratégia de ensino. Sua mediação contribui para a formação de alunos mais autônomos, críticos e participativos no contexto escolar. A mediação pedagógica discutida por Vygotsky (1998) dialoga diretamente com as contribuições de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, ao evidenciar que a atuação do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mobilização de conhecimentos construídos na prática.

Enquanto Vygotsky destaca a importância das interações sociais para a aprendizagem, Tardif ressalta que o professor desenvolve saberes ao longo de sua trajetória profissional. Essa aproximação teórica permite compreender que a mediação no processo de alfabetização com práticas lúdicas exige tanto fundamentação teórica quanto prática pedagógica.

As concepções de Ferreiro (1999) e Cagliari (2009) apresentam convergência no que se refere à compreensão das dificuldades no processo de alfabetização. Ferreiro aponta que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, o que demanda atenção do professor para interpretar essas produções.

Cagliari, por sua vez, evidencia que métodos pouco atrativos podem comprometer o interesse dos alunos. Ao relacionar essas ideias, observa-se que a mediação docente, aliada ao uso de práticas lúdicas, pode favorecer a superação de desafios, ao considerar tanto os processos cognitivos quanto o engajamento dos estudantes.

As contribuições de Freire (1996), Libâneo (1994) e Mantoan (2003) permitem ampliar a compreensão do papel do professor em contextos diversos de aprendizagem. Freire enfatiza o diálogo como elemento central na construção do conhecimento, enquanto Libâneo destaca a organização do ensino como condição para a aprendizagem efetiva.

Mantoan acrescenta a necessidade de práticas inclusivas que contemplem as diferenças entre os alunos. A articulação dessas perspectivas reforça que a mediação pedagógica com práticas lúdicas deve promover participação, planejamento e inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a contribuição das práticas lúdicas no processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com foco na atuação docente e na construção da aprendizagem significativa.

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a ludicidade se configura como elemento relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao favorecer o envolvimento ativo dos alunos nas atividades pedagógicas.

A análise teórica evidenciou que o uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. As contribuições de autores como Vygotsky (1998), Piaget (1976) e Kishimoto (2011) indicam que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando a criança participa ativamente do processo, interage com o meio e constrói conhecimentos de maneira significativa.

Além disso, estudos de Ferreiro (1999) e Soares (2004) reforçam a importância de práticas que considerem a linguagem em uso social, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No que se refere à atuação docente, destaca-se a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização. O professor assume papel fundamental na organização das atividades e na criação de situações que favoreçam a aprendizagem. As reflexões de Freire (1996), Libâneo (1994) e Tardif (2002) demonstram que a prática docente requer planejamento, intencionalidade e constante reflexão, elementos essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes.

A pesquisa também permitiu identificar que a utilização de práticas lúdicas pode contribuir para a superação de dificuldades no processo de alfabetização, ao tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. A inserção dessas práticas no cotidiano escolar favorece a participação dos alunos e estimula o interesse pelas atividades propostas, o que pode resultar em avanços no desempenho em leitura e escrita.

Diante do problema de pesquisa apresentado, conclui-se que as práticas lúdicas exercem papel significativo no processo de alfabetização, ao promover experiências de aprendizagem mais envolventes e alinhadas às necessidades dos alunos. Sua utilização, associada a uma mediação pedagógica consciente, contribui para a construção de conhecimentos de forma mais efetiva.

Por fim, destaca-se a relevância de novos estudos que aprofundem a relação entre ludicidade e alfabetização, bem como investigações que contemplem a prática docente em diferentes contextos educacionais. A continuidade das pesquisas pode ampliar a compreensão sobre o tema e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas etapas iniciais da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.



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

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



AS DESCOBERTAS DAS CRIANÇAS NO QUINTAL DA 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

O quintal da Educação Infantil configura-se como um espaço educativo potente, no qual as crianças constroem conhecimentos por meio da exploração, da curiosidade e do contato direto com a natureza. Este artigo tem como objetivo analisar as descobertas realizadas pelas crianças no quintal da escola, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral, especialmente nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Realizada 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 sites com ensaios, artigos científicos, documentos oficiais, observação de campo e estudos sobre o tema. Os resultados apontam que o quintal favorece aprendizagens significativas, amplia as interações e possibilita a construção de hipóteses, estimulando a autonomia e o protagonismo infantil. Conclui-se que o quintal deve ser reconhecido como extensão da sala de aula e como ambiente essencial no currículo da Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Quintal; Natureza; Aprendizagem; Brincar.

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).

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como princípio o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. Nesse contexto, os espaços educativos exercem papel fundamental na construção das aprendizagens. Entre esses espaços, o quintal da escola destaca-se como ambiente privilegiado para experiências significativas.

O quintal possibilita às crianças o contato com elementos naturais, como terra, plantas, insetos, água e ar livre, promovendo vivências que despertam a curiosidade, a investigação e o encantamento.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre as descobertas, e sua importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, realizadas no quintal da EMEI Coronel Walfrido de Carvalho, onde sou professora desde o ano de 2014. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter empírico e bibliográfico, fundamentada em levantamento bibliográfico e na análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas no quintal da escola. A seleção das fontes ocorreu por meio de sites com bases de dados acadêmicos, considerando produções que discutem o aprendizado da criança na Educação Infantil, com ênfase nas vivências e 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).

SITUANDO O QUINTAL DA EMEI WALFRIDO

Caracterização do entorno da EMEI Walfrido de Carvalho, a Unidade Escolar está localizada em uma região próxima à rede elétrica de Furnas, situada em um bairro da periferia da cidade de São Paulo (Jardim São João - Zona Norte), que atende em sua maioria um público bastante carente da sociedade, tais como: crianças oriundas de ocupações de áreas da rede elétrica Furnas. Embora esteja relativamente próxima a uma importante área de preservação ambiental (aproximadamente sete quilômetros da Cantareira), o entorno imediato da escola apresenta escassez de praças e parques públicos destinados ao lazer infantil. Ainda assim, é possível identificar a presença de elementos naturais, tanto no espaço interno quanto no entorno



da unidade escolar.

No interior da escola, há áreas verdes significativas que contribuem para o contato das crianças com a natureza. O parquinho conta com duas árvores de grande porte, que proporcionam sombra e favorecem momentos de brincadeira ao ar livre. Além disso, a escola dispõe de um tanque de areia, também acompanhado por uma árvore de grande porte, possibilitando experiências sensoriais e investigativas. Próximo à secretaria e à caixa d'água da escola, encontram-se outras árvores e bananeiras, que são frequentemente observadas pelas crianças, servindo como objeto de pesquisas, explorações e visitas pedagógicas. No entorno da escola, predominam conjuntos de prédios residenciais e casas, além da presença de dois pontos de reciclagem ainda pouco organizados. Apesar das limitações, esses espaços possibilitam que as crianças percebam a importância do reaproveitamento de materiais descartados, compreendendo que resíduos podem ser recolhidos e reutilizados, evitando danos ao meio ambiente.

Entretanto, a região apresenta diversas fragilidades socioambientais. Há a presença de esgoto a céu aberto e de um curso d'água próximo à escola, caracterizado por águas contaminadas. Em períodos de chuva intensa, ocorrem alagamentos frequentes, agravando as condições sanitárias do local. Além disso, trata-se de uma área marcada por precariedade urbana, com ocupações irregulares, inclusive em espaços destinados à passagem da rede elétrica, onde muitas famílias ocuparam essa área e construíram suas moradias.

Diante desse contexto, a escola assume um papel fundamental na mediação entre as crianças e o ambiente em que estão inseridas, promovendo experiências educativas que favoreçam a observação, a investigação e a reflexão crítica sobre as relações entre natureza, sociedade e cuidado com o meio ambiente, mesmo em um território marcado por desigualdades e desafios estruturais.

As teorias do desenvolvimento infantil, especialmente as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, evidenciam que a criança aprende a partir da interação com o meio e com os outros. O ambiente, portanto, assume papel mediador no processo educativo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados a partir dos campos de experiências. O quintal dialoga diretamente com esses campos, especialmente ao possibilitar experiências relacionadas ao corpo, aos sentidos, às interações e à exploração do mundo natural.

Autores que discutem a educação e a natureza ressaltam que os espaços externos favorecem aprendizagens mais significativas, pois permitem à criança experimentar, observar, levantar hipóteses e construir conhecimentos de forma ativa. A Educação Infantil caracteriza-se por práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada, fortalecendo os vínculos afetivos e o estímulo ao desenvolvimento integral da criança.

DESCOBERTAS NO QUINTAL DA ESCOLA

As descobertas realizadas no quintal da Educação Infantil manifestam-se de diferentes formas. O contato com a natureza desperta o interesse das crianças por pequenos seres vivos, como insetos e formigas, levando-as a formular hipóteses sobre seus modos de vida, organização e trabalho coletivo.

Além disso, o quintal favorece o desenvolvimento motor por meio de atividades como correr, pular, escalar e equilibrar-se, contribuindo para a ampliação da consciência corporal. As brincadeiras livres possibilitam a expressão de sentimentos, a imaginação e a criatividade.

Outro aspecto relevante refere-se às interações sociais. No quintal, as crianças negociam regras, compartilham descobertas e constroem relações de cooperação e respeito. O educador, nesse contexto, atua como mediador, incentivando a observação, o diálogo e a reflexão sobre as experiências vivenciadas.

RELATOS DE VIVÊNCIAS:

- OBSERVANDO COM AS LUPAS

Durante um dos planejamentos realizados na unidade escolar, foi proposta às crianças uma atividade de investigação no quintal, com o uso de lupas, com o objetivo de observar as miudezas presentes nesse espaço. A proposta convidava as crianças a explorarem, olhando atentamente em suas lupas, o parque, o tanque de areia e o quiosque, estimulando a curiosidade, a observação atenta e o contato direto com a natureza.

Ao circularem pelo quintal com as lupas, as crianças demonstraram grande entusiasmo e envolvimento. À medida que observavam o ambiente, diversas surpresas iam surgindo, como pequenos insetos, aranhas e joaninhas. A cada descoberta, surgiam exclamações cheias de encantamento: “Professora, olha o que eu encontrei!”, “Vem ver!”, “Olha isso!”. As crianças corriam para compartilhar seus achados, puxando a professora para que também pudesse observar, por meio da lupa, aquilo que haviam encontrado.

Esse momento revelou-se extremamente significativo do ponto de vista pedagógico, pois as crianças passaram a levantar hipóteses sobre o que observavam. Comentários como “acho que esse bichinho está morto, alguém deve ter pisado” ou “esse está vivo, será que vai voar?” evidenciaram processos de pensamento, investigação e construção de conhecimento. Em uma das situações, uma criança encontrou uma joaninha que não era vermelha e, admirada, afirmou que mesmo assim era uma joaninha, pois tinha pintinhas e era “muito fofa”, compartilhando sua descoberta com entusiasmo.

Ao longo da atividade, as crianças demonstraram também atitudes de cuidado e respeito pela natureza. Pediam aos colegas que se afastassem para não pisar nos pequenos animais, alertavam sobre a necessidade de tomar cuidado e demonstravam preocupação com a preservação dos seres vivos encontrados. Esses gestos revelam o desenvolvimento de valores importantes, como o respeito, a empatia e a consciência ambiental.

As investigações realizadas no quintal proporcionaram momentos ricos de aprendizagem, nos quais as crianças puderam explorar, pesquisar, formular hipóteses e compartilhar descobertas com adultos e colegas. São experiências como essas que tornam o quintal um espaço educativo potente, repleto de encantamento, descobertas e aprendizagens significativas.

- ARTE COM ELEMENTOS DA NATUREZA

Uma das propostas de atividade desenvolvidas com as crianças foi a coleta de elementos da natureza para a realização de uma atividade de colagem. A proposta despertou grande interesse e entusiasmo no grupo, que se mostrou envolvido desde o momento da apresentação da atividade.

Durante a busca pelos elementos no quintal da escola, as crianças exploraram o espaço com atenção e curiosidade, encontrando folhas, galhos, flores e sementes de diferentes cores, tamanhos e formatos. À medida que realizavam a coleta, coloca-



vam os materiais em seus saquinhos e compartilhavam suas descobertas com alegria: “Olha, professora, encontrei um monte, já podemos ir colar!”, “Que linda a minha folha!”, “Olha a minha natureza, é linda! A minha atividade vai ficar muito bonita, não é, professora?”.

Ao longo da atividade, surgiram também reflexões importantes sobre o cuidado com o meio ambiente. As crianças demonstraram compreensão ao afirmar que não poderiam pegar os bichinhos vivos da natureza, recolhendo apenas os elementos que já estavam no chão, como folhas secas. Esse momento evidenciou aprendizagens relacionadas ao respeito e à preservação da natureza.

Após a coleta, as crianças realizaram a colagem com os materiais encontrados, criando produções únicas e cheias de significado. Ao final, os trabalhos foram expostos, valorizando as descobertas e as produções das crianças.

A atividade revelou-se um momento rico de aprendizagem, no qual as crianças puderam explorar o quintal, exercitar a criatividade e fortalecer atitudes de cuidado com a natureza. Propostas como essa reforçam a importância de utilizar o quintal como espaço educativo, promovendo experiências significativas e integradas ao cotidiano da Educação Infantil.

- INVESTIGANDO AS BORBOLETAS

Em um dos momentos em que as crianças estavam no parque da escola, uma situação inesperada despertou grande curiosidade, medo e encantamento. Durante a brincadeira, uma das crianças encontrou uma lagarta muito grande e, assustada, gritou para os colegas: “Corre, chama a professora! Tem um bicho muito feio aqui no parque!”.

Imediatamente, as crianças ficaram alvoroçadas, algumas correndo e outras gritando, e foram chamar a professora para mostrar a descoberta. As reações foram diversas: enquanto algumas crianças demonstravam medo e queriam se afastar rapidamente, outras sentiam curiosidade e desejavam se aproximar para observar melhor a lagarta.

Ao chegar ao local, a professora acalmou o grupo e explicou que aquele animal era uma lagarta e que ela precisava viver, não podendo ser machucada ou morta, pois futuramente se transformaria em uma borboleta. Aos poucos, as crianças foram se tranquilizando e algumas até se arriscaram a chegar mais perto para observar com mais atenção.

Diante da situação e pensando na segurança das crianças e no cuidado com o animal, foi solicitada a ajuda de um profissional da equipe de apoio, que retirou a lagarta do parque e a colocou em uma árvore, em uma área externa mais afastada do convívio direto das crianças, próxima à caixa d’água da escola.

A partir dessa vivência, surgiram muitas perguntas: que tipo de lagarta era aquela? Em que borboleta ela se transformaria? Para responder às curiosidades do grupo, iniciou-se um processo de investigação. A professora registrou o momento com uma fotografia e, junto com as crianças, realizou uma pesquisa para identificar a lagarta. Comparando as imagens encontradas, as crianças reconheceram que se tratava do mesmo animal observado no parque.

A investigação continuou com a descoberta do tipo de borboleta em que a lagarta se transformaria. Ao verem as imagens da borboleta — grande e muito bonita — as crianças demonstraram ainda mais interesse, querendo saber sobre o ciclo de vida das borboletas. Foram então realizadas pesquisas por meio de vídeos e recursos multimídia disponíveis nas salas, ampliando os conhecimentos sobre o tema.

Posteriormente, já no cotidiano do ambiente escolar, as crianças passaram a observar com mais atenção a presença de borboletas no parque. Em um belo dia, uma borboleta grande, semelhante àquela pesquisada, foi vista voando pelo espaço. As crianças, entusiasmadas, gritaram: “Olha, olha! É a nossa lagarta!”.

Essa vivência tornou-se um momento marcante de aprendizagem, no qual as crianças puderam vivenciar a investigação, o respeito à natureza e a compreensão do ciclo de vida dos seres vivos, transformando uma situação de medo inicial em encantamento, descoberta e construção de conhecimento. As crianças são muito observadoras e curiosas, e essa curiosidade promove conhecimento e descobertas.

O PAPEL DO PROFESSOR E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Embora o quintal favoreça a espontaneidade, é fundamental que haja intencionalidade pedagógica nas propostas. O professor observa, escuta e intervém de forma sensível, ampliando as descobertas das crianças por meio de questionamentos, registros e propostas investigativas.

Dessa forma, o quintal deixa de ser apenas um espaço de recreação e passa a ser reconhecido como ambiente de aprendizagem, no qual o brincar e a exploração assumem papel central.

Em nossa unidade escolar, compreendemos que todos os adultos que compõem o ambiente educativo exercem, de alguma forma, o papel de educadores. Cada profissional, seja na oferta da alimentação, no acompanhamento nos corredores e banheiros, no atendimento na secretaria, na gestão ou na sala de referência, contribui diretamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Dessa forma, entendemos a escola como um espaço coletivo de educação, no qual todos são corresponsáveis pela formação integral das crianças.

Desenvolvemos nosso trabalho com seriedade, pautado no respeito à criança e às suas famílias. Todas as ações são cuidadosamente planejadas e organizadas para acolher as crianças e seus responsáveis, criando um ambiente seguro, afetivo e propício à aprendizagem. Acreditamos que o planejamento é essencial para que as propostas pedagógicas aconteçam de forma significativa e coerente com os objetivos educacionais.

Entretanto, nossos planejamentos não são engessados. Reconhecemos que as crianças trazem constantemente novidades, questionamentos e vivências de seus contextos familiares e sociais, que despertam grande curiosidade. Muitas vezes, essas experiências tornam-se temas de conversa, investigação e debate entre o grupo, dando origem a projetos que emergem das necessidades e interesses das próprias crianças.

Nossa escola caracteriza-se por ser um espaço acessível, onde os profissionais escutam atentamente as crianças, valorizando suas falas, ideias e percepções. A prática da escuta sensível está presente no cotidiano, garantindo voz e protagonismo às crianças no processo educativo. Essa colaboração ativa contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o educador, principalmente o professor(a), atua como mediador(a), orientando, ampliando e lapidando os conhecimentos que as crianças já possuem, respeitando seus saberes prévios e suas experiências. Assim, o aprendizado acontece de forma significativa, construída em parceria, valorizando a criança como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas no quintal da Educação Infantil evidenciam a importância de valorizar os espaços externos como parte



integrante do currículo. O contato com a natureza contribui para aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integral e fortalecendo o protagonismo infantil.

Conclui-se que o quintal é um espaço educativo essencial, que possibilita às crianças aprenderem de forma lúdica, investigativa e significativa, reafirmando a Educação Infantil como um tempo de descobertas, experiências e encantamentos, onde seu conhecimento é valorizado e o educador é um mediador desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. <Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Ministério da Educação> Acesso 13 jan. 2026.

EMEI, Coronel Walfrido de Carvalho. Projeto Político Pedagógico/Projeto Especial de Ação. Escola Municipal, São Paulo, 2025

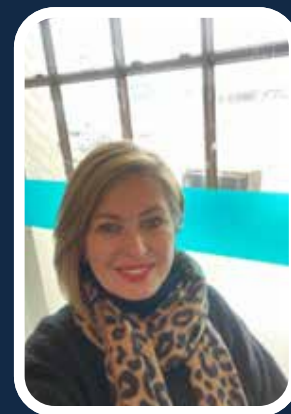
PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Disponível em: <A Psicologia Da Crianca Jean Piaget | PDF> Acesso 27 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente> Acesso 27 jan. 2026.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Especial de Ação. Escola Municipal, São Paulo, 2021. Disponível em: <Wallon - A evolução psicológica da criança.pdf - Google Drive> Acesso 27 jan. 2026.



RACISMO AMBIENTAL NA DISCUSSÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



SILMARA RODRIGUES RASQUINHO - Licenciada em História- Universidade de Santo Amaro - conclusão (2004). Licenciada em Pedagogia - Faculdade Associada Brasil - conclusão (2017) Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em transtorno do Espectro Autista. Faculdade Unifahe (2025). Coordenadora Pedagógica desde 2023 - atualmente no CEU CEI Manuellny Sophia Alves de Lima

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a relação entre o racismo ambiental e a educação infantil, analisando como as desigualdades socioambientais afetam desproporcionalmente crianças negras e periféricas no Brasil e refletindo sobre o papel da escola como espaço de resistência e formação cidadã. A abordagem considera a interseccionalidade entre raça, território e meio ambiente, destacando que os impactos ambientais não ocorrem de forma neutra, mas estão diretamente ligados às estruturas de opressão e exclusão social. Ao articular as contribuições de autores como Acselrad (2004), Ribeiro (2019) e Santos (2020), o trabalho propõe caminhos pedagógicos que promovam a consciência crítica desde a infância, visando uma educação antirracista e ecossocialmente justa. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e caráter exploratório. Conclui-se que a educação infantil pode e deve incorporar práticas e conteúdo que estimulem a empatia, o cuidado com o meio ambiente e o reconhecimento das desigualdades raciais como parte fundamental do processo educativo.

Palavras-Chave: Racismo ambiental; Educação infantil; Antirracismo; Justiça socioambiental; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O racismo ambiental é uma forma específica de discriminação estrutural que se revela na forma como os impactos negativos decorrentes da degradação ambiental como poluição, ausência de saneamento básico, proximidade de lixões, enchentes, escassez de áreas verdes e exposição a resíduos tóxicos afetam desproporcionalmente populações racializadas e socialmente vulneráveis, sobretudo comunidades negras, indígenas, quilombolas e periféricas (ACSELRAD, 2004; RIBEIRO, 2019). Esses grupos, historicamente excluídos do planejamento urbano e das decisões políticas sobre o uso e a preservação dos territórios, são frequentemente forçados a habitar áreas de risco, onde o acesso a direitos fundamentais como moradia digna, saúde ambiental e infraestrutura urbana é precário ou inexistente.

Como apontam Silva e Araújo (2021), a distribuição desigual dos riscos ambientais não se deve a fatores naturais, mas sim a escolhas políticas que perpetuam um modelo de urbanização excludente, no qual a cor e a classe social influenciam diretamente o grau de exposição à vulnerabilidade ambiental. A ideia de que certas populações são “naturalmente” mais sujeitas a viver em condições insalubres é, na verdade, produto de uma lógica racista e colonial que considera essas vidas como descartáveis ou menos dignas de proteção e cuidado (MUNANGA, 2005).

Essa dinâmica de injustiça socioambiental é estrutural no Brasil, país cuja formação socioespacial foi marcada pela escravização de pessoas negras e pela expropriação de povos originários. De acordo com Acselrad (2004, p. 23), “o racismo ambiental expressa-se na desconsideração sistemática das necessidades e modos de vida de populações vulneráveis, reproduzindo desigualdades históricas sob a forma de omissão ou violência ambiental”. O Estado, ao negligenciar a proteção desses territórios e ao destinar a eles os maiores passivos ambientais, participa ativamente da perpetuação dessa lógica discriminatória.

Dessa maneira, o racismo ambiental deve ser compreendido não apenas como uma injustiça pontual, mas como um fenômeno histórico e estruturante da sociedade brasileira, atravessado pelo racismo sistêmico e pela desigualdade socioeconômica. É nesse contexto que a crítica ambiental precisa ser necessariamente interseccional e antirracista, como propõe Ribeiro (2019), ao enfatizar que não existe justiça ambiental sem justiça racial.

Embora frequentemente tratado como uma questão para os estudos urbanos ou ambientais, o racismo ambiental precisa ser



compreendido desde os primeiros anos da formação humana. Nesse sentido, a educação infantil assume papel estratégico para a construção de uma consciência crítica e transformadora, capaz de enfrentar as múltiplas formas de exclusão.

Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre os vínculos entre racismo ambiental e educação infantil, partindo da ideia de que a escola é um espaço privilegiado para a formação ética e política. Investiga-se como práticas pedagógicas sensíveis às questões ambientais e raciais podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a justiça social e ecológica.

RACISMO AMBIENTAL: ORIGENS E IMPACTOS

O conceito de racismo ambiental foi sistematizado por Benjamin Chavis, ativista e teólogo norte-americano, na década de 1980, durante sua atuação junto à United Church of Christ nos Estados Unidos. Chavis cunhou o termo ao investigar como comunidades afro-americanas e indígenas eram sistematicamente expostas a riscos ambientais como depósitos de lixo tóxico, poluição industrial e contaminação da água, além de serem excluídas dos processos decisórios que envolviam o uso e a gestão dos territórios que habitavam (CHAVIS, 1993). Esse conceito surgiu a partir de evidências empíricas e denúncias de injustiças ambientais em comunidades negras do sul dos Estados Unidos, sendo posteriormente adotado por movimentos sociais e acadêmicos comprometidos com a justiça ambiental e a equidade racial.

Chavis (1993) definiu o racismo ambiental como qualquer política, prática ou diretiva que afete de maneira desproporcional indivíduos, grupos ou comunidades com base na raça ou cor, seja nos âmbitos político, econômico ou ambiental. Essa definição evidenciou que o racismo não se limita às dimensões sociais ou simbólicas, mas também estrutura o modo como os riscos ambientais são distribuídos no espaço, atingindo de maneira mais severa as populações historicamente marginalizadas.

No Brasil, o conceito foi apropriado e ampliado por estudiosos como Henri Acselrad, que passou a utilizá-lo para explicar como a lógica de exclusão socioespacial no país reproduz padrões racistas ao relegar populações negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas a territórios marcados pela ausência do Estado e pela presença intensa de passivos ambientais (ACSELRAD, 2004). Segundo o autor, o racismo ambiental se manifesta por meio de "ações ou omissões institucionais que expõem de maneira desigual determinados grupos sociais a situações de risco ambiental, implicando em restrições ao exercício de direitos e à participação política" (ACSELRAD, 2004, p. 21).

Complementando essa análise, Ribeiro (2019) destaca que a interseção entre raça, classe e território no Brasil revela uma geografia do racismo que condena corpos negros e periféricos à convivência cotidiana com enchentes, falta de saneamento, lixo acumulado e contaminação da água e do solo. Para a autora, o racismo ambiental deve ser compreendido como um dispositivo de poder que "naturaliza" a desigualdade e legitima a negligência estatal frente às populações racializadas, perpetuando a lógica colonial de dominação dos corpos e da natureza.

Essa contribuição brasileira amplia a noção de racismo ambiental ao conectá-la com as especificidades da formação social do país, marcada por um histórico de escravidão, extermínio indígena e desigualdade racial institucionalizada. O racismo ambiental, nesse contexto, torna-se uma ferramenta analítica potente para compreender não apenas os impactos desiguais da degradação ambiental, mas também as estruturas que sustentam a exclusão e o silenciamento das populações afetadas.

Segundo Acselrad (2004, p. 18), "a desigualdade ambiental não é apenas uma questão técnica ou de gestão, mas um problema social, cultural e ético". Essa afirmação desloca o foco das análises ambientais centradas unicamente na eficiência das políticas públicas ou na racionalidade administrativa, para uma compreensão mais profunda dos processos históricos, sociais e políticos que moldam as relações desiguais entre diferentes grupos sociais e os espaços que habitam. A desigualdade ambiental, portanto, deve ser entendida como uma expressão concreta das hierarquias raciais e de classe que estruturam a sociedade, afetando com maior intensidade aqueles que ocupam posições historicamente subalternizadas.

No contexto urbano brasileiro, essa desigualdade se evidencia em múltiplos aspectos: a ausência de saneamento básico em favelas e comunidades periféricas; a localização de lixões, estações de tratamento e zonas industriais próximas a bairros habitados por populações negras e pobres; a precariedade do transporte público e das moradias em áreas suscetíveis a enchentes e deslizamentos. De acordo com Pacheco e Bursztyn (2016), a exposição crônica a esses ambientes insalubres compromete a saúde, o bem-estar e a dignidade das populações, em especial das crianças, que se encontram em processo de desenvolvimento físico e cognitivo.

As crianças, por sua vulnerabilidade biológica e social, são particularmente afetadas pelos danos ambientais. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) aponta que a exposição à poluição atmosférica, à água contaminada e a condições precárias de higiene está entre as principais causas de mortalidade infantil nos países em desenvolvimento. No Brasil, esses impactos incidem de maneira desproporcional sobre as crianças negras e periféricas, que, segundo dados do IBGE (2021), vivem em maior número em áreas com déficit de infraestrutura urbana e baixa cobertura de políticas públicas ambientais.

Além das consequências diretas para a saúde, a desigualdade ambiental afeta o direito ao brincar, ao lazer e ao contato com a natureza — dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da infância, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade ambiental muitas vezes não têm acesso a praças, parques ou espaços seguros ao ar livre, sendo privadas de experiências que favorecem sua socialização, criatividade e construção de vínculos afetivos com o ambiente.

Nesse sentido, a desigualdade ambiental deixa de ser um problema apenas ecológico ou infraestrutural, revelando-se como uma grave violação dos direitos da infância e da juventude. Para Acselrad (2009), o desafio da justiça ambiental está justamente em denunciar e enfrentar essas formas silenciosas de violência que se perpetuam por meio da invisibilização dos sujeitos atingidos e da naturalização das desigualdades territoriais. Reconhecer o caráter ético e político da questão ambiental é, portanto, essencial para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade desde a primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a educação infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, destacando que esse processo deve contemplar dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais (BRASIL, 2017). Entre os princípios norteadores da etapa da Educação Infantil, a BNCC enfatiza o direito das crianças de viver experiências que promovam a participação, o bem-estar, a expressão, a escuta, a convivência e o brincar, elementos indispensáveis para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis à realidade que os cerca.



Nesse marco, a formação ética e estética da criança é apresentada como uma das bases para o processo educativo, devendo ser cultivada desde os primeiros anos escolares. O documento também aponta, de forma explícita, a importância da relação com a natureza e da valorização do ambiente como eixo estruturante das vivências infantis, sugerindo que a educação deve favorecer o sentimento de pertencimento ao mundo e à coletividade (BRASIL, 2017, p. 38). A BNCC, ao propor os campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", insere implicitamente a questão ambiental e o respeito às diferenças no escopo da formação infantil.

Entretanto, embora a BNCC ofereça uma base normativa favorável a práticas mais integradoras e sensíveis à diversidade, muitas propostas pedagógicas ainda falham em concretizar uma abordagem crítica da realidade, especialmente no que se refere às questões ambientais e raciais. A educação ambiental, frequentemente, é reduzida a atividades pontuais, descontextualizadas ou centradas em comportamentos individuais de cuidado, como economizar água ou separar o lixo, sem abordar as causas estruturais da degradação ambiental e seus vínculos com a desigualdade social e racial (LOUREIRO, 2012).

De modo semelhante, a dimensão antirracista da educação, apesar de prevista em legislações como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, ainda encontra resistência na prática cotidiana das instituições educativas. Segundo Gomes (2020), a formação de professores ainda é insuficiente no que diz respeito à compreensão crítica do racismo e das suas manifestações no ambiente escolar, o que limita a implementação de estratégias pedagógicas efetivamente antirracistas desde a educação infantil.

A ausência de uma abordagem interseccional, que articule raça, classe e ambiente nas práticas pedagógicas da educação infantil, contribui para a manutenção de uma visão despolitizada da infância. Como destaca Ribeiro (2019), educar sem considerar as experiências concretas das crianças negras, indígenas e periféricas é reforçar uma pedagogia do silenciamento e da exclusão. A educação ambiental crítica e antirracista, ao contrário, propõe o reconhecimento da diversidade de infâncias e a valorização de saberes que foram historicamente marginalizados, favorecendo a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a justiça social e ecológica.

Segundo Loureiro (2012), uma educação ambiental transformadora deve promover o letramento ecológico e a percepção das injustiças socioambientais desde cedo. Complementando essa visão, Ribeiro (2019) destaca que o enfrentamento do racismo ambiental deve estar presente nas práticas escolares, pois "as desigualdades raciais não são desconectadas da degradação ambiental, mas parte da mesma estrutura de violência".

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E MEIO AMBIENTE

A abordagem interseccional proposta por Crenshaw (2002) é essencial para compreender como o racismo ambiental se articula com outras opressões, como a pobreza e o sexismo. Crianças negras e indígenas frequentemente vivem em territórios marcados pela ausência de políticas públicas, e suas famílias são as primeiras a sofrer os efeitos de enchentes, poluição e falta de infraestrutura.

O racismo ambiental não apenas compromete a saúde física dessas crianças, submetendo-as a altos índices de doenças respiratórias, infecções e carências nutricionais, como também atinge dimensões simbólicas e subjetivas da infância, afetando seus direitos fundamentais. Em contextos marcados pela precariedade ambiental, como favelas, comunidades ribeirinhas ou áreas sem acesso a serviços básicos, as crianças vivenciam uma infância fragilizada, muitas vezes privada de condições mínimas para brincar, aprender, socializar e desenvolver-se com segurança e dignidade.

A infância, reconhecida como um período vital do desenvolvimento humano, demanda condições ambientais, sociais e afetivas favoráveis para que se possa garantir o pleno exercício dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Entre esses direitos estão o lazer, a educação, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária — todos comprometidos quando a criança cresce em um ambiente deteriorado, negligenciado pelo poder público e estigmatizado pela sociedade.

Como ressaltam Silva e Araújo (2021), a vulnerabilidade ambiental constitui uma das faces mais perversas do racismo estrutural, ao perpetuar o ciclo de exclusão social e racial desde os primeiros anos de vida. Essas crianças, desde muito cedo, são expostas a um processo de naturalização da desigualdade, aprendendo, muitas vezes sem perceber, que seus corpos e territórios são menos protegidos, menos limpos, menos arborizados, menos importantes. Essa vivência contribui para a formação de uma autoimagem marcada pela exclusão e pela insegurança, comprometendo não apenas seu bem-estar presente, mas também sua autoestima, seus projetos de futuro e sua relação com o mundo.

Além disso, o acesso desigual à infraestrutura urbana e à educação de qualidade reforça as disparidades no desempenho escolar e na permanência das crianças negras e periféricas na escola. Como observam Nascimento e Souza (2018), as crianças que vivem em ambientes insalubres têm maiores chances de faltar às aulas por motivos de saúde, enfrentar dificuldades de concentração e apresentar defasagens cognitivas e emocionais decorrentes do estresse ambiental contínuo. Esses fatores, associados ao preconceito racial institucionalizado nas escolas, criam um ambiente hostil à aprendizagem e à inclusão.

A dignidade da criança, portanto, está intimamente ligada às condições ambientais em que ela vive. Como afirma Acselrad (2009), a luta por justiça ambiental deve ser também uma luta por reconhecimento e por equidade nos direitos à cidade, à saúde e à infância. Ao se invisibilizar a realidade das crianças afetadas pelo racismo ambiental, priva-se a sociedade de reconhecer que os direitos humanos, especialmente da infância, dependem diretamente da qualidade ambiental do território onde se vive.

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E ECOLÓGICAS

O currículo da educação infantil deve considerar os contextos territoriais e socioculturais das crianças, incorporando elementos da cultura afro-brasileira, indígena e das lutas ambientais. De acordo com Silva (2020), as práticas pedagógicas antirracistas devem incluir a valorização das ancestralidades e a crítica às formas como o racismo se expressa nos espaços urbanos e naturais.

As propostas pedagógicas voltadas à articulação entre educação ambiental crítica e educação antirracista na educação infantil devem partir do princípio de que a criança é um sujeito ativo, capaz de interpretar o mundo ao seu redor e de intervir nele a partir de sua própria experiência. Nesse sentido, planejar atividades que articulem o território, a identidade e o meio ambiente é essencial para fomentar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Projetos que investigam a realidade local, como os rios próximos da escola, a vegetação dos arredores, a destinação do lixo



no bairro ou os impactos das enchentes e das ilhas de calor, são estratégias poderosas para aproximar as crianças da noção de justiça socioambiental. Ao observar um córrego poluído ou um terreno baldio abandonado, por exemplo, a criança pode ser incentivada a refletir sobre porque esses espaços existem daquela forma e quem são os mais afetados por sua degradação. De acordo com Loureiro (2012), é a partir da análise crítica da realidade vivida que a educação ambiental se torna libertadora e transformadora.

A implantação de hortas escolares, por sua vez, além de aproximar as crianças do processo de cultivo e alimentação saudável, também pode ser um espaço para recuperar conhecimentos tradicionais, como os das populações quilombolas e indígenas, que historicamente desenvolveram práticas de agricultura sustentável e respeito à terra. Para Gomes (2020), integrar esses saberes ao cotidiano escolar é uma forma de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, em consonância com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A contação de histórias com personagens negros, indígenas e periféricos em relação harmoniosa com a natureza também é um recurso pedagógico fundamental. Esses personagens, muitas vezes ausentes das narrativas tradicionais, ajudam as crianças a se reconhecerem nos enredos, promovendo autoestima, identificação positiva e ruptura com os estereótipos. Conforme aponta Oliveira (2021), “a literatura infantil pode ser um veículo potente de combate ao racismo e de aproximação com temáticas ambientais quando traz personagens diversos vivendo situações de cuidado, resistência e transformação”.

Visitas pedagógicas a espaços de preservação ambiental — como parques, reservas, hortos ou museus ecológicos — complementam essas experiências e possibilitam o contato sensorial com a natureza. Porém, é essencial que esses passeios sejam preparados com intencionalidade educativa, respeitando a escuta e a vivência das crianças, e articulando o que se observa com as problemáticas sociais e ambientais do território de origem dos alunos.

Segundo Santos e Gama (2020), essas vivências integradas permitem que a criança reconheça seu pertencimento ao mundo natural, mas também sua posição social dentro de um contexto desigual. Essa compreensão não é abstrata: ao perceber que sua casa sofre com enchentes enquanto outras não, ou que há lixo acumulado perto de sua escola, a criança constrói uma leitura crítica da realidade. É nesse ponto que a escola cumpre seu papel de formadora de sujeitos de direitos — sujeitos que não apenas cuidam da natureza, mas que também se sabem autorizados a reivindicar condições dignas de vida e a transformar as estruturas que os oprimem.

Tais abordagens não se restringem ao conteúdo, mas atravessam as metodologias, as relações pedagógicas e o próprio espaço escolar. Como afirmam Barbosa e Moura (2019), é fundamental garantir que as práticas educativas respeitem o tempo, o corpo e a voz das crianças, favorecendo sua participação ativa em projetos que tenham sentido concreto em suas vidas. Assim, o trabalho com a justiça ambiental na infância não se reduz a ensinar “o que é certo”, mas a construir com as crianças os caminhos para um mundo mais justo e habitável para todos.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AMBIENTAL

Para que a educação infantil contribua efetivamente para o enfrentamento do racismo ambiental, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores não foram preparados para lidar com temáticas raciais e ambientais de forma crítica, o que reforça práticas eurocêtricas e despolitizadas (MUNANGA, 2005).

Conforme aponta Bellini (2020), a ausência de debates sobre racismo ambiental na formação docente compromete seriamente a capacidade dos educadores em compreender a complexidade da desigualdade ambiental e em desenvolver atividades pedagógicas significativas que abordem criticamente a relação entre território, raça e meio ambiente. Muitos cursos de licenciatura ainda mantêm currículos excessivamente fragmentados e eurocentrados, nos quais as temáticas ambientais são tratadas de forma técnica ou neutra, desvinculadas das questões sociais e raciais que atravessam a realidade brasileira (MUNANGA, 2005; SANTOS, 2020).

Essa lacuna na formação inicial e continuada de professores produz consequências práticas no cotidiano escolar. Educadores que não discutem criticamente o racismo ambiental tendem a reproduzir a ideia de que os problemas ambientais são fruto apenas de comportamentos individuais ou falta de educação ecológica, desconsiderando os processos históricos de exclusão socioespacial que relegaram populações negras, indígenas e pobres a territórios degradados e sem infraestrutura. Como afirma Ribeiro (2019), sem essa consciência crítica, a escola corre o risco de perpetuar discursos que culpabilizam os sujeitos pela sua condição de vida, ao invés de promover uma leitura política e estrutural da desigualdade ambiental.

Além disso, a ausência de uma abordagem interseccional impede que os professores desenvolvam atividades que integrem as vivências concretas das crianças ao processo de aprendizagem. É comum, por exemplo, que projetos sobre meio ambiente não considerem as experiências territoriais das crianças que vivem em locais com esgoto a céu aberto, com lixo acumulado nas ruas ou em áreas de risco, invisibilizando sua realidade e impedindo que elas se reconheçam nos conteúdos ensinados (SILVA & ARAÚJO, 2021). A desconexão entre teoria e prática também enfraquece a construção de vínculos afetivos e críticos com o ambiente e com a própria história.

Diante desse cenário, é urgente que as instituições formadoras incorporem em seus currículos perspectivas decoloniais e ambientais, capazes de romper com a lógica dominante que hierarquiza saberes, culturas e territórios. As abordagens decoloniais, ao questionarem os fundamentos coloniais da ciência e da educação, abrem espaço para que saberes indígenas, africanos, quilombolas e periféricos sejam reconhecidos como legítimos e potentes no campo da educação ambiental (WALSH, 2013).

Essa integração entre saberes tradicionais e científicos possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e plurais, que reconheçam o protagonismo dos povos historicamente marginalizados na produção de conhecimento e nas práticas sustentáveis. Como destaca Loureiro (2012), uma formação ambiental crítica deve preparar os educadores não apenas para ensinar conteúdos ecológicos, mas para agir politicamente frente às injustiças socioambientais, tornando-se agentes de transformação no interior das instituições educativas.

Além dos conteúdos curriculares, essa mudança exige repensar metodologias, processos avaliativos e a própria postura ética do educador, que deve assumir uma escuta atenta, um compromisso com os territórios onde atua e uma disposição para o diálogo intercultural. A educação para a justiça ambiental e racial, nesse sentido, começa na formação do educador como sujeito implicado e politizado, que reconhece sua responsabilidade na construção de uma escola antirracista e ecologicamente justa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer que o racismo ambiental é uma realidade que impacta diretamente a infância, principalmente de crianças negras e periféricas. A educação infantil, como espaço privilegiado de formação humana, não pode se eximir da responsabilidade de abordar essa temática de maneira crítica e engajada. Promover uma educação que articule justiça ambiental e racial desde os primeiros anos é um desafio, mas também uma necessidade urgente diante das crises ambientais e sociais que enfrentamos.

Educar para a consciência ambiental e antirracista é um compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade que os cerca. Não se trata apenas de transmitir informações sobre o meio ambiente ou sobre as contribuições das culturas afro-brasileiras e indígenas, mas de possibilitar experiências pedagógicas que despertem nas crianças o senso de pertencimento, responsabilidade e empatia. A criança deve ser estimulada a perceber que o mundo em que vive é atravessado por desigualdades históricas e sociais, e que essas desigualdades não são naturais nem imutáveis, elas podem e devem ser transformadas.

Para isso, é fundamental superar abordagens superficiais, que tratam a diversidade de forma estereotipada ou limitada a datas comemorativas. A educação que se propõe antirracista e ambientalmente consciente deve valorizar o cotidiano das crianças, seus territórios, saberes familiares, modos de vida e experiências com a natureza. O trabalho pedagógico precisa considerar que o racismo e a degradação ambiental afetam de maneira concreta a vida de muitas crianças, especialmente aquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Quando a escola ignora essas vivências, ela reforça a exclusão; quando as reconhece e as valoriza, ela se torna um espaço de acolhimento e transformação.

Formar crianças críticas é prepará-las para identificar situações de injustiça, questionar estruturas desiguais e imaginar alternativas coletivas e solidárias. É criar oportunidades para que elas expressem suas ideias, cuidem umas das outras, observem e intervenham em seu ambiente, construindo desde cedo uma postura ativa e engajada. Isso significa também abrir espaço para o diálogo, para o afeto, para a escuta e para o respeito às diferenças, sem hierarquizá-las. Ao desenvolver essas competências desde a infância, contribui-se para a formação de uma nova geração mais sensível à dor do outro, mais conectada com a natureza e mais comprometida com um projeto de sociedade baseado na equidade, na justiça e na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- BELLINI, Milene. Educação ambiental crítica e formação docente: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, n. 2, p. 47–61, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- CHAVIS, Benjamin. Toxic Wastes and Race in the United States. United Church of Christ Commission for Racial Justice, 1993.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: LIMA, M. E. O.; VIEIRA, L. M. (Orgs.). *Gênero e Raça: documentos*. Brasília: UNESCO, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Gisela; GAMA, Jaqueline. Educação infantil e justiça ambiental: perspectivas para a formação cidadã. *Cadernos de Educação*, n. 72, p. 201–222, 2020.
- SILVA, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio do antirracismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2020.
- SILVA, Tânia; ARAÚJO, Luana. Infâncias periféricas e justiça ambiental: uma leitura interseccional. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 23, n. 1, p. 111–130, 2021.



LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR



SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES - Graduação em Letras, pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, FINTEC, conclusão em dezembro de 2006; Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação escolar pela Faculdade Connectada, Faconnect, conclusão em dezembro de 2022; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo- CEI Jose Molina Jr., Ver.

RESUMO

O presente artigo analisa a literatura infantil na Educação Infantil a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com o objetivo de compreender suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a formação do leitor desde a primeira infância. Fundamentado em autores da área da Educação e da Psicologia Histórico-Cultural, o estudo discute a literatura como experiência estética, prática social de letramento e instrumento de mediação pedagógica. A investigação baseia-se na análise qualitativa de obras clássicas e contemporâneas, buscando sistematizar conhecimentos já produzidos sobre o tema. Defende-se que a inserção planejada e contínua da literatura na rotina escolar favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional, além de ampliar o repertório cultural das crianças. Conclui-se que a pesquisa bibliográfica evidencia a centralidade da literatura infantil como prática estruturante na Educação Infantil e como fundamento para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação Infantil; Pesquisa bibliográfica; Formação do leitor; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O contato com histórias, poemas e narrativas desde os primeiros anos de vida possibilita que a criança amplie sua compreensão do mundo e desenvolva diferentes formas de expressão. A literatura infantil, além de favorecer o desenvolvimento linguístico, também contribui para a construção da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de interpretar a realidade.

Nas últimas décadas, a discussão sobre a formação do leitor desde a primeira infância tem ganhado relevância no campo educacional. Isso ocorre porque se reconhece que a aproximação da criança com a literatura não deve ocorrer apenas no momento da alfabetização formal, mas desde os primeiros contatos com a linguagem oral e com os livros.

Nesse sentido, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como instrumento pedagógico voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas como manifestação artística que permite experiências estéticas e culturais significativas. O acesso à literatura amplia o repertório cultural das crianças e fortalece sua relação com a linguagem.

Diante dessa perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil na Educação Infantil, buscando compreender seus fundamentos teóricos e suas implicações para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de obras teóricas, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil e à Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador analisar criticamente conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, possibilitando a construção de novas interpretações e reflexões.

De acordo com Antônio Joaquim Severino, a pesquisa bibliográfica constitui etapa essencial na produção do conhecimento científico, pois possibilita o contato com diferentes perspectivas teóricas e contribui para a sistematização de conceitos fundamentais.

A abordagem adotada neste estudo é qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar conceitos relaciona-



dos à literatura infantil, ao desenvolvimento da linguagem e ao letramento literário. Não houve coleta de dados empíricos, sendo o estudo desenvolvido exclusivamente por meio da revisão de literatura.

A seleção das obras considerou autores reconhecidos no campo educacional e na área da literatura infantil, cujas contribuições são amplamente discutidas na formação docente e na produção acadêmica brasileira.

A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento da linguagem e para a construção das primeiras formas de interação social. Durante essa fase, a criança amplia gradativamente suas possibilidades de comunicação, aprendendo a expressar pensamentos, sentimentos e necessidades por meio da linguagem oral e de outras formas simbólicas.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às interações sociais que a criança estabelece com os adultos e com outras crianças. A linguagem, nesse sentido, não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um elemento que organiza o pensamento e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No contexto da Educação Infantil, as experiências com a linguagem devem ser amplas e significativas, possibilitando que as crianças participem de diferentes práticas comunicativas. Conversas, cantigas, brincadeiras, narrativas e leitura de histórias constituem situações que favorecem o desenvolvimento linguístico e ampliam o repertório cultural das crianças.

A literatura infantil ocupa papel relevante nesse processo, pois introduz a criança no universo simbólico das narrativas e da imaginação. Ao ouvir histórias, observar ilustrações e interagir com os livros, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades de escuta e fortalece sua capacidade de interpretação.

Além disso, as narrativas literárias estimulam a construção do pensamento narrativo, permitindo que a criança organize acontecimentos, compreenda relações de causa e consequência e desenvolva a capacidade de relatar experiências. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, o contato frequente com a literatura infantil contribui para enriquecer as experiências linguísticas das crianças, favorecendo o desenvolvimento da comunicação, da imaginação e da compreensão do mundo.

LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A literatura infantil deve ser compreendida como uma manifestação artística que possibilita à criança vivenciar experiências sensíveis e simbólicas por meio da linguagem. Diferentemente de textos informativos ou didáticos, a obra literária apresenta múltiplos significados e provoca diferentes interpretações, estimulando a imaginação e a criatividade.

Para Antônio Candido, a literatura constitui um direito fundamental do ser humano, pois permite o contato com diferentes realidades e contribui para a formação cultural do indivíduo. Nesse sentido, o acesso à literatura desde a infância possibilita que a criança desenvolva sensibilidade estética e amplie sua visão de mundo.

Na Educação Infantil, essa experiência estética ocorre principalmente por meio da escuta de histórias, da observação das ilustrações e da interação com os livros. As narrativas literárias criam um espaço simbólico no qual a criança pode imaginar, interpretar e ressignificar situações do cotidiano.

De acordo com Fanny Abramovich, ouvir histórias constitui uma experiência prazerosa e fundamental para o desenvolvimento infantil. A autora destaca que a literatura infantil permite que a criança entre em contato com diferentes emoções e situações, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação.

Assim, a literatura infantil ultrapassa a função de transmitir conhecimentos, constituindo-se como experiência estética que contribui para a formação cultural e subjetiva da criança.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A presença da literatura na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador das experiências de leitura. A mediação pedagógica consiste na criação de situações que aproximem a criança dos livros e das narrativas, favorecendo o desenvolvimento do interesse pela leitura e a construção de sentidos a partir dos textos.

O professor exerce papel fundamental nesse processo, pois é responsável por selecionar obras adequadas à faixa etária, organizar momentos de leitura compartilhada e estimular o diálogo sobre as histórias. A forma como a leitura é apresentada às crianças influencia diretamente a maneira como elas se relacionam com os livros.

De acordo com Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa perspectiva evidencia que o processo de formação do leitor envolve experiências que permitem à criança interpretar a realidade e estabelecer relações entre os textos e sua própria vivência.

Na Educação Infantil, a leitura mediada pelo professor possibilita que as crianças participem ativamente das experiências literárias. Durante a contação de histórias, por exemplo, as crianças podem comentar sobre os personagens, antecipar acontecimentos da narrativa e relacionar os fatos da história com situações do cotidiano.

Entre as práticas pedagógicas que favorecem a formação do leitor destacam-se a roda de histórias, o reconto, a dramatização e a exploração das ilustrações presentes nos livros. Essas estratégias permitem que a criança interaja com a narrativa de maneira criativa e participativa.

A mediação docente também envolve a criação de ambientes leitores dentro da sala de aula, com a disponibilização de livros acessíveis às crianças e momentos destinados à leitura. Quando a literatura passa a fazer parte da rotina escolar, as crianças desenvolvem vínculo afetivo com os livros e passam a reconhecer a leitura como prática cultural significativa.

Assim, o papel do professor é fundamental para garantir que o contato com a literatura seja prazeroso, estimulante e formador, contribuindo para o desenvolvimento do interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O letramento literário refere-se à participação do indivíduo em práticas sociais relacionadas à leitura de textos literários.



rios. Diferentemente do ensino tradicional voltado apenas para a decodificação de palavras, o letramento literário busca desenvolver no leitor a capacidade de compreender, interpretar e apreciar obras literárias.

Na Educação Infantil, esse processo inicia-se antes mesmo da alfabetização formal, por meio da escuta de histórias, da observação de imagens e do contato com diferentes gêneros literários. As crianças começam a construir conhecimentos sobre a linguagem escrita ao interagir com livros, revistas e outros materiais presentes no ambiente escolar.

Segundo Magda Soares, o letramento envolve a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que ele compreenda a função cultural da linguagem escrita. Dessa forma, o contato com a literatura desde a infância contribui para que a criança perceba o valor social da leitura.

A leitura literária na Educação Infantil não tem como objetivo ensinar a criança a ler convencionalmente, mas proporcionar experiências significativas com a linguagem e com os livros. Ao ouvir histórias e participar de momentos de leitura compartilhada, a criança desenvolve habilidades de escuta, imaginação e interpretação.

Além disso, a presença constante da literatura no cotidiano escolar favorece a construção de vínculos afetivos com os livros. Quando a leitura é apresentada como atividade prazerosa, as crianças tendem a desenvolver maior interesse por histórias e narrativas.

Dessa forma, o letramento literário na Educação Infantil contribui para a formação de leitores, pois possibilita que a criança se aproprie gradualmente da cultura escrita e desenvolva uma relação positiva com a leitura.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A literatura infantil também contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças. As narrativas literárias apresentam diferentes personagens, conflitos e situações que possibilitam reflexões sobre sentimentos, valores e relações humanas.

Ao identificar-se com personagens e acompanhar suas trajetórias, a criança pode compreender melhor emoções como alegria, medo, tristeza e amizade. Esse processo favorece o desenvolvimento da empatia e amplia a capacidade de compreender o outro.

Além disso, as histórias permitem que a criança vivencie simbolicamente situações do cotidiano, elaborando conflitos e construindo novas formas de interpretar a realidade. Dessa maneira, a literatura contribui para o fortalecimento da autonomia e para a construção da identidade infantil.

A IMPORTÂNCIA DO ACESSO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acesso à literatura na Educação Infantil constitui elemento essencial para a formação cultural das crianças. Desde os primeiros anos de vida, o contato com livros, histórias e narrativas possibilita experiências significativas com a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade.

A presença da literatura no cotidiano escolar permite que a criança amplie seu repertório cultural e desenvolva diferentes formas de compreender o mundo. Ao ouvir histórias e interagir com livros, a criança entra em contato com universos simbólicos que estimulam a curiosidade, a fantasia e a capacidade de interpretação.

Segundo Paulo Freire, o processo de leitura não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a compreensão da realidade e das experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, o contato com textos literários possibilita que a criança estabeleça relações entre as narrativas e o seu próprio cotidiano.

Além disso, o acesso à literatura desde a infância contribui para o fortalecimento do vínculo afetivo com os livros. Quando a leitura é apresentada de forma prazerosa e significativa, as crianças passam a reconhecer o livro como objeto de interesse e descoberta. Essa relação positiva com a literatura favorece a construção do hábito de leitura ao longo da vida escolar.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na garantia do acesso das crianças à literatura. A organização de espaços leitores, a presença de livros variados na sala de aula e a realização de momentos de leitura compartilhada constituem estratégias importantes para aproximar as crianças da cultura escrita.

Portanto, a inserção da literatura na rotina da Educação Infantil não deve ocorrer de forma ocasional, mas como prática permanente no processo educativo. Ao proporcionar experiências literárias diversificadas, a escola contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de leitores sensíveis e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada evidenciou que a literatura infantil ocupa papel central na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral da criança. O contato frequente com narrativas literárias favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética.

Além disso, a literatura possibilita experiências culturais e emocionais que ampliam a compreensão da criança sobre o mundo e sobre as relações humanas. Quando inserida de forma planejada na rotina escolar, a leitura literária torna-se prática pedagógica fundamental para a formação de leitores.

Conclui-se, portanto, que investir na literatura infantil na Educação Infantil significa promover o acesso das crianças à cultura escrita e contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interpretar diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

- SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.
ABRAMOVICH. Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione, 1997.
VYGOTSKY. Lev. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
SOARES. Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.
FREIRE. Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo. Cortez, 1989.



ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES - Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Ação Docente pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professora Lizele Angelina Fontana.

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre a arte e a educação especial, destacando sua relevância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de estudantes com necessidades educacionais específicas. O objetivo do estudo é analisar de que maneira práticas artísticas podem contribuir para a inclusão, a aprendizagem e a participação desses alunos no ambiente escolar. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, aliada à análise de experiências pedagógicas inclusivas no contexto educacional. Os resultados evidenciam que a arte se configura como uma ferramenta pedagógica eficaz, capaz de estimular a expressão, a criatividade, a comunicação e a autonomia dos estudantes, favorecendo seu envolvimento ativo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, observa-se que as atividades artísticas contribuem para a valorização das potencialidades individuais e para a redução de barreiras no ambiente escolar. Conclui-se que a inserção da arte na educação especial promove o desenvolvimento integral dos alunos e fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à diversidade e comprometidas com a equidade educacional.

Palavras-chave: Arte; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A relação entre a arte e a educação especial tem ganhado destaque no contexto educacional contemporâneo, sobretudo no que se refere à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A arte, enquanto linguagem universal, possibilita diferentes formas de expressão, comunicação e aprendizagem, tornando-se um recurso fundamental para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos.

Nesse sentido, sua inserção no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, além de ampliar as possibilidades de participação no processo educativo.

No âmbito da educação especial, a utilização de práticas artísticas revela-se como uma estratégia significativa para a construção de um ensino mais acessível e inclusivo.

Por meio de atividades como desenho, pintura, música e expressão corporal, os alunos podem desenvolver suas potencialidades, superar limitações e fortalecer sua autonomia. Dessa forma, a arte não apenas complementa o processo de ensino-aprendizagem, mas também atua como mediadora na construção do conhecimento, respeitando as singularidades de cada indivíduo.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da arte no contexto da educação especial, destacando suas contribuições para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel das práticas artísticas no processo de aprendizagem, identificar os benefícios da arte no desenvolvimento das habilidades dos estudantes e refletir sobre sua aplicação como ferramenta pedagógica no ambiente escolar inclusivo.

Entretanto, a implementação da arte na educação especial ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e as limitações estruturais das instituições de ensino.

Além disso, muitas práticas educacionais ainda se baseiam em modelos tradicionais, que não contemplam plenamente as



necessidades dos alunos com deficiência, dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante desse contexto, a realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o uso da arte como instrumento pedagógico na educação especial. A pesquisa contribui para a valorização de práticas inclusivas e para a construção de estratégias que promovam a equidade no ambiente escolar. Assim, busca-se incentivar reflexões que possam subsidiar a atuação de educadores e fortalecer a inclusão por meio de abordagens mais sensíveis, criativas e acessíveis.

ARTE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, especialmente a partir da perspectiva inclusiva, tem sido amplamente discutida no campo educacional como um direito fundamental dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, a escola passa a assumir o compromisso de garantir não apenas o acesso, mas também condições efetivas de aprendizagem, respeitando as singularidades de cada sujeito (MANTOAN, 2003).

A inclusão escolar implica uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, exigindo que o ensino seja pensado de forma flexível e acessível. Para tanto, torna-se necessário adotar estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, rompendo com modelos tradicionais excludentes (LIBÂNEO, 2013).

Nesse cenário, a arte se destaca como uma importante ferramenta pedagógica, pois possibilita múltiplas formas de expressão e compreensão do mundo. De acordo com Barbosa (2010), o ensino da arte deve ser compreendido como um campo de conhecimento que contribui diretamente para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

A linguagem artística permite que o aluno ultrapasse limitações impostas pela comunicação verbal, favorecendo a expressão de sentimentos, ideias e percepções. Esse aspecto é especialmente relevante na educação especial, onde muitos alunos encontram na arte uma forma de se comunicar e interagir com o meio (VYGOTSKY, 1998).

Sob essa perspectiva, a arte não deve ser vista apenas como uma atividade complementar, mas como um elemento central no processo educativo. Sua utilização contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa (BARBOSA, 2010).

Além disso, a arte favorece a construção da identidade e da autoestima dos estudantes, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Ao valorizar as produções individuais, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e inclusivo (FREIRE, 1996).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) reforça a importância das interações sociais e dos instrumentos culturais no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a arte pode ser compreendida como um mediador que potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A utilização de atividades artísticas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Tais competências são essenciais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático (GOLEMAN, 1995).

Entretanto, apesar de suas contribuições, a inserção da arte na educação especial ainda enfrenta desafios. A formação insuficiente dos professores é um dos principais entraves, uma vez que muitos profissionais não se sentem preparados para trabalhar com práticas inclusivas (TARDIF, 2002).

Outro fator limitante refere-se à falta de recursos pedagógicos e estruturais adequados, o que dificulta a implementação de atividades artísticas adaptadas às necessidades dos alunos (LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, compromete a efetivação de uma educação inclusiva. Para Freire (1996), é fundamental superar essa lógica e adotar uma prática educativa baseada no diálogo e na valorização do sujeito.

Dessa forma, o papel do professor torna-se central no processo de inclusão. Cabe a ele mediar o conhecimento, adaptar estratégias e promover a participação de todos os alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades (TARDIF, 2002).

A formação continuada dos docentes, portanto, é essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. É necessário que o professor esteja preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

A arte, nesse contexto, apresenta-se como uma possibilidade concreta de transformação das práticas educativas, contribuindo para a construção de um ensino mais sensível e acessível.

Ao promover experiências significativas, a arte favorece o engajamento dos alunos e amplia suas possibilidades de aprendizagem, especialmente no contexto da educação especial (BARBOSA, 2010).

Além disso, ao considerar as singularidades dos estudantes, a prática artística contribui para a redução de barreiras e para a construção de uma educação mais equitativa (MANTOAN, 2003).

Assim, a articulação entre arte e educação especial revela-se como um caminho promissor para a efetivação da inclusão escolar, na medida em que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento integral dos alunos.

Compreender a contribuição da arte nesse contexto é fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e garantam o direito à educação para todos (FREIRE, 1996).

Ao aprofundar a discussão sobre o papel da arte na educação especial, observa-se que, conforme Barbosa (2010), o ensino da arte deve ser compreendido como um processo que integra percepção, reflexão e produção, permitindo ao aluno construir conhecimento de forma ativa. Essa perspectiva reforça a ideia de que a arte não se limita à reprodução de técnicas, mas constitui um meio de desenvolvimento crítico, especialmente relevante em contextos inclusivos.

Sob a ótica de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo a arte um importante instrumento nesse processo. Para o autor, as atividades artísticas favorecem a internalização de conhecimentos e contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que evidencia sua importância no trabalho com alunos da educação especial.

Freire (1996), por sua vez, destaca que o processo educativo deve ser pautado no respeito à autonomia e à identidade do educando. Nesse sentido, a utilização da arte no ambiente escolar possibilita a valorização das experiências individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada aos princípios da educação inclusiva.



Por fim, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar exige a superação de práticas excludentes e a construção de um ensino que contemple a diversidade. A arte, nesse contexto, apresenta-se como uma estratégia eficaz para favorecer a participação de todos os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação especial exige a adoção de metodologias que considerem as especificidades dos alunos e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o uso da arte destaca-se como uma estratégia eficaz, pois possibilita a diversificação das formas de ensino e aprendizagem, atendendo às diferentes necessidades presentes na sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

As práticas artísticas, quando inseridas de maneira intencional no planejamento pedagógico, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Atividades como pintura, música, teatro e expressão corporal permitem que os alunos explorem suas potencialidades e desenvolvam novas formas de interação com o conhecimento (BARBOSA, 2010).

Além disso, a arte contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, ao valorizar as diferenças e promover o respeito à diversidade. Segundo Freire (1996), o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo e na valorização do sujeito, princípios que se alinham diretamente com o uso de práticas artísticas na educação.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade da arte de estimular a criatividade e a autonomia dos alunos. Ao participar de atividades artísticas, os estudantes tornam-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, o que fortalece sua autoestima e sua confiança (VYGOTSKY, 1998).

No contexto da educação especial, essa autonomia é fundamental, uma vez que contribui para a superação de limitações e para o desenvolvimento da independência dos alunos. A arte, nesse sentido, atua como um meio facilitador, tornando o aprendizado mais acessível e significativo (MANTOAN, 2003).

Entretanto, para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que o professor esteja preparado para atuar de forma inclusiva. A formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências que permitam a adaptação de atividades e a utilização de recursos diversificados (TARDIF, 2002).

A ausência de formação adequada pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas, limitando o potencial da arte como ferramenta educacional. Por isso, investir na formação continuada dos professores é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva (LIBÂNEO, 2013).

Outro desafio importante refere-se à disponibilidade de recursos materiais e estruturais. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar atividades artísticas de forma adequada, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido (MANTOAN, 2003).

Apesar dessas limitações, é possível desenvolver práticas significativas por meio da criatividade e da adaptação dos recursos disponíveis. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental para transformar a realidade educacional e promover a inclusão (FREIRE, 1996).

A utilização da arte também favorece a interação social entre os alunos, promovendo a cooperação e o trabalho em grupo. Essas experiências contribuem para a construção de relações mais respeitadas e para o fortalecimento do ambiente inclusivo (GOLEMAN, 1995).

Além disso, as atividades artísticas possibilitam a identificação das potencialidades dos alunos, permitindo que o professor desenvolva estratégias mais adequadas às suas necessidades. Esse olhar individualizado é essencial na educação especial (VYGOTSKY, 1998).

A integração da arte ao currículo escolar deve ser pensada de forma contínua e articulada, evitando que seja tratada como uma atividade isolada ou secundária. Sua presença no planejamento pedagógico contribui para uma educação mais completa e significativa (BARBOSA, 2010).

Nesse sentido, a arte não apenas complementa o ensino, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico e inclusivo.

Assim, as práticas pedagógicas que incorporam a arte na educação especial apresentam grande potencial transformador, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, acessível e sensível às diferenças.

Ao analisar as contribuições de Barbosa (2010) e Vygotsky (1998), observa-se uma convergência significativa no que se refere ao papel da arte no desenvolvimento humano. Enquanto Barbosa enfatiza a arte como campo de conhecimento essencial para a formação crítica e criativa, Vygotsky a compreende como um instrumento cultural que media o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ambos os autores, portanto, reconhecem a arte como elemento fundamental no processo de aprendizagem, especialmente em contextos que exigem abordagens diferenciadas, como a educação especial.

De maneira semelhante, as ideias de Freire (1996) e Mantoan (2003) dialogam ao destacar a importância de uma educação inclusiva centrada no respeito às diferenças.

Freire defende uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta e na valorização do sujeito, enquanto Mantoan enfatiza a necessidade de transformação do sistema educacional para garantir a inclusão efetiva. Nesse sentido, a utilização da arte pode ser compreendida como uma estratégia que concretiza esses princípios, ao promover a participação ativa e a expressão individual dos alunos.

Por outro lado, ao comparar Libâneo (2013) e Tardif (2002), percebe-se que ambos destacam o papel central do professor no processo educativo, porém sob enfoques distintos.

Libâneo enfatiza a organização didática e a necessidade de planejamento pedagógico estruturado, enquanto Tardif direciona sua análise para os saberes docentes e a formação profissional.

A articulação dessas perspectivas evidencia que, para o uso efetivo da arte na educação especial, é necessário tanto um planejamento consistente quanto uma formação adequada dos professores.

Além disso, Goleman (1995) e Vygotsky (1998) apresentam aproximações importantes ao considerar o desenvolvimento emocional e social como parte integrante da aprendizagem. Goleman destaca a relevância das competências socioemocionais, enquanto Vygotsky ressalta o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.



Nesse contexto, a arte se apresenta como um ponto de convergência entre essas abordagens, pois favorece tanto a expressão emocional quanto a construção do conhecimento por meio da interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou que a arte desempenha um papel central na educação especial, sendo uma ferramenta capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a inserção de práticas artísticas no ambiente escolar vai além do simples estímulo à criatividade, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, e promovendo experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

A análise demonstrou que a arte contribui de maneira expressiva para o fortalecimento da autonomia e da autoestima dos estudantes, permitindo que cada indivíduo explore suas potencialidades de forma única. Por meio da expressão artística, os alunos podem comunicar ideias, sentimentos e vivências, ampliando sua participação no processo educacional e estimulando a construção de habilidades variadas que muitas vezes não são desenvolvidas por métodos pedagógicos tradicionais.

Além disso, a arte possibilita a valorização da diversidade presente na escola. Ao contemplar diferentes formas de expressão e modos de aprendizagem, as atividades artísticas contribuem para a inclusão de todos os alunos, criando um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Essa dimensão inclusiva da arte auxilia na superação de barreiras educacionais e sociais, promovendo relações mais cooperativas entre estudantes e fortalecendo o senso de pertencimento no espaço escolar.

O estudo também identificou que, para que a arte cumpra plenamente seu papel pedagógico, é necessário um planejamento consistente e estratégico por parte da instituição de ensino. A organização adequada das atividades, a adaptação de recursos e a criação de ambientes que incentivem a participação ativa dos alunos são fatores determinantes para que a prática artística seja efetiva e impacte positivamente o processo de aprendizagem.

Apesar dos inúmeros benefícios, observou-se que existem desafios relacionados à implementação da arte na educação especial. Questões como a limitação de recursos, a necessidade de formação docente específica e a adaptação do currículo escolar podem dificultar a prática pedagógica ideal. Superar essas dificuldades exige comprometimento institucional, criatividade na utilização dos recursos disponíveis e a valorização contínua da arte como elemento educativo essencial.

Outro ponto relevante é que a arte promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e capacidade de resolver problemas de maneira criativa. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a aprendizagem, mas também para a convivência em sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e capazes de interagir de forma positiva com o meio social.

Diante do exposto, conclui-se que a integração da arte na educação especial não deve ser encarada como um complemento, mas como parte integrante da proposta pedagógica. Ao proporcionar oportunidades de expressão, interação e aprendizagem, a arte fortalece o processo educativo, promovendo equidade, inclusão e desenvolvimento integral.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de valorizar práticas pedagógicas que incluam a arte de forma consistente e planejada, incentivando a criatividade, a diversidade e a participação de todos os alunos. Espera-se que as reflexões apresentadas possam inspirar ações concretas no âmbito educacional, promovendo uma educação mais humana, inclusiva e comprometida com o pleno desenvolvimento de cada estudante, consolidando a escola como espaço de aprendizagem, socialização e transformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Elizabeth. Arte e educação: fundamentos para o ensino inclusivo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

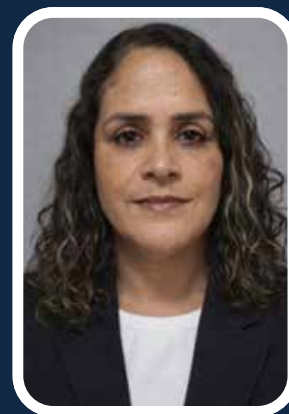
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA - Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2009); Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Estratego (2023); Especialista em Tecnologias Digitais e Educação a Distância pela Faculdade Estratego (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Campo Limpo, Professora de Educação Infantil no CEI Dra. Nathália Pedroso Roseburg.

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no contexto escolar. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas desempenham papel essencial na promoção de um ambiente educacional que respeite as diferenças e valorize a diversidade presente nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O presente estudo tem como objetivo discutir a importância das práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem, destacando estratégias que favoreçam a participação ativa de estudantes com diferentes necessidades educacionais. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentado em produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os resultados apontam que a adoção de metodologias diversificadas, a adaptação de recursos didáticos e o planejamento pedagógico flexível contribuem significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva. Além disso, destaca-se a relevância da formação continuada dos professores e da articulação entre os profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades dos estudantes, incluindo aqueles com condições como o Transtorno do Espectro Autista. Conclui-se que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais da educação básica favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento de valores relacionados ao respeito, à equidade e à convivência com a diversidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Nesse contexto, a escola passa a assumir o compromisso de atender à diversidade presente em sala de aula, considerando as diferentes necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, fases marcadas por importantes processos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, torna-se essencial a implementação de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa de todas as crianças no processo educativo.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como estratégias fundamentais para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e favoreça a aprendizagem significativa.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige do professor planejamento, flexibilidade e sensibilidade para reconhecer as particularidades dos estudantes. Nesse sentido, o desenvolvimento de metodologias diversificadas, a adaptação de atividades e o uso de diferentes recursos didáticos contribuem para tornar o processo de ensino mais acessível e participativo.

Além disso, a construção de um ambiente acolhedor e colaborativo favorece o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças, promovendo uma aprendizagem mais efetiva. Tais práticas tornam-se ainda mais relevantes quando se considera a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, que podem demandar estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir sua plena participação nas atividades escolares.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, destacando estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação de



todos os estudantes no ambiente escolar.

Como objetivos específicos, busca-se compreender os princípios da educação inclusiva no contexto educacional, identificar práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão dos alunos nos anos iniciais da educação básica e refletir sobre o papel do professor na construção de um ambiente educacional mais acessível e participativo.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir para a efetivação desse processo nas escolas. Apesar dos avanços nas políticas educacionais, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à adaptação curricular e à implementação de estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes. Assim, investigar esse tema torna-se relevante para fortalecer reflexões acadêmicas e pedagógicas voltadas à promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Dessa forma, este trabalho busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para promover a aprendizagem e a participação de todos os estudantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I?

Para isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, baseada na análise de produções acadêmicas e estudos relacionados à temática da educação inclusiva. Espera-se que a discussão proposta contribua para a compreensão da importância das práticas pedagógicas inclusivas na construção de uma escola que respeite as diferenças e promova oportunidades de aprendizagem para todos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, tendo como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas assumem papel central na construção de um processo educativo que respeite a diversidade e promova oportunidades equitativas de aprendizagem.

Conforme destaca Mantoan (2015), a educação inclusiva implica uma mudança de paradigma na escola, na qual as diferenças passam a ser compreendidas como parte natural do processo educativo.

Historicamente, o sistema educacional foi estruturado com base em modelos que priorizavam a homogeneidade dos estudantes, o que acabou contribuindo para processos de exclusão de alunos que apresentavam diferentes necessidades educacionais.

A perspectiva inclusiva surge como uma resposta a esse modelo tradicional, propondo uma escola que reconheça e valorize as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, segundo Carvalho (2010), a inclusão escolar envolve a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das formas de avaliação, de modo a favorecer a participação de todos os alunos.

No contexto da Educação Infantil, as práticas pedagógicas inclusivas assumem importância significativa, uma vez que essa etapa da educação básica corresponde a um período essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, o brincar, a interação social e a exploração do ambiente são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. De acordo com Oliveira (2011), as experiências vivenciadas na primeira infância contribuem de maneira decisiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas nesse nível de ensino requer que o professor desenvolva atividades que estimulem a participação de todas as crianças, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. O planejamento pedagógico, portanto, deve considerar a diversidade presente no grupo, buscando promover experiências educativas que sejam significativas para todos os estudantes.

Conforme afirma Candau (2012), a valorização da diversidade é um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas.

No Ensino Fundamental I, as práticas pedagógicas inclusivas também se tornam fundamentais para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares de forma significativa.

Nessa etapa, os alunos passam a lidar com conhecimentos mais sistematizados, o que exige dos professores a adoção de estratégias didáticas que favoreçam a compreensão e a participação de todos. Nesse sentido, Pacheco (2012) ressalta que a escola precisa reorganizar suas práticas para atender às necessidades dos estudantes, promovendo um ensino mais participativo e colaborativo.

Entre as estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar, destaca-se a utilização de metodologias diversificadas. Essas metodologias possibilitam que os conteúdos sejam apresentados de diferentes formas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Luckesi (2011), a diversificação das estratégias pedagógicas contribui para tornar o processo de ensino mais significativo e acessível.

Outro aspecto importante refere-se à adaptação curricular, que consiste na flexibilização dos conteúdos, das atividades e das formas de avaliação para atender às necessidades dos estudantes. Conforme destaca Carvalho (2010), a adaptação curricular não significa reduzir o nível de exigência do ensino, mas sim ajustar as estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham condições de aprender.

A utilização de recursos didáticos variados também constitui uma estratégia relevante para promover a inclusão escolar. Materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais e tecnologias educacionais podem contribuir significativamente para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes.

Nesse sentido, segundo Moran (2015), o uso de diferentes recursos pedagógicos favorece a construção de aprendizagens mais dinâmicas e interativas.

Outro elemento essencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas refere-se à formação docente. Os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e para desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Conforme afirma Mantoan (2015), a formação continuada é fundamental para que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas e desenvolver novas estratégias pedagógicas.

A formação docente também deve promover a reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, é importante que os professores compreendam a inclusão como um processo coletivo que envolve toda a comunidade escolar. De acordo com Werneck (2013), a construção de uma escola inclusiva depende do compromisso



de todos os profissionais da educação.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas, que incentivem o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Essas práticas contribuem para a construção de relações sociais mais solidárias e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a convivência em sociedade.

Segundo Perrenoud (2000), o trabalho colaborativo favorece a construção coletiva do conhecimento.

A participação da família também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar. A parceria entre escola e família contribui para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a construção de estratégias que favoreçam sua aprendizagem. Nesse sentido, Paro (2010) destaca que a participação da comunidade escolar fortalece o processo educativo.

Outro elemento importante para a promoção da inclusão escolar refere-se à construção de um ambiente educativo acolhedor, no qual todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. A criação de um clima escolar positivo contribui para o desenvolvimento da autoestima dos alunos e para o fortalecimento de sua participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, a valorização das diferenças deve ser compreendida como um princípio pedagógico fundamental. A diversidade cultural, social e individual presente nas salas de aula representa uma oportunidade de enriquecimento das experiências educativas, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

A inclusão escolar também envolve a superação de barreiras atitudinais que muitas vezes dificultam a participação de alguns estudantes no ambiente escolar. Essas barreiras podem estar relacionadas a preconceitos, estereótipos ou à falta de conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos.

Entre os estudantes que podem demandar estratégias pedagógicas específicas encontram-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Nesses casos, a organização de rotinas estruturadas, o uso de recursos visuais e a mediação constante do professor podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas desses estudantes.

Além disso, o acompanhamento pedagógico individualizado pode favorecer a identificação das potencialidades e das dificuldades dos estudantes, possibilitando a elaboração de estratégias mais adequadas para o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem também precisa ser repensada no contexto da educação inclusiva. Em vez de se basear exclusivamente em instrumentos tradicionais de avaliação, o professor pode utilizar diferentes formas de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, considerando seus avanços e suas particularidades.

Por fim, observa-se que as práticas pedagógicas inclusivas constituem um elemento essencial para a construção de uma escola mais democrática e equitativa. Ao reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de conviver com as diferenças presentes na sociedade contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A atuação docente é um elemento determinante para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, pois o professor é responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma que todos os alunos sejam considerados em suas especificidades (MANTOAN, 2015).

A educação inclusiva não se concretiza apenas com a presença física dos estudantes na escola, mas com a garantia de participação efetiva no cotidiano escolar, o que demanda planejamento e estratégias pedagógicas adequadas (CARVALHO, 2010). Nesse sentido, compreender o papel do professor na educação inclusiva implica reconhecer que sua formação inicial e continuada exerce influência direta sobre suas práticas em sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

A formação docente deve contemplar conhecimentos sobre diversidade humana, processos de aprendizagem diferenciados e metodologias que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes (PARO, 2010). Assim, um professor preparado está mais apto a identificar barreiras e propor soluções pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.

O conceito de mediação pedagógica também é central na atuação do educador em contextos inclusivos, uma vez que o professor atua como facilitador da aprendizagem, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos e as experiências dos estudantes (VYGOTSKY, 1998).

Dessa forma, a mediação deve considerar as diferentes formas de aprender presentes na sala de aula, promovendo interações que favoreçam a construção coletiva do conhecimento (PERRENOUD, 2000).

Outro aspecto relevante é o planejamento pedagógico. Para que as práticas inclusivas sejam efetivas, o professor precisa elaborar atividades que contemplem diferentes estratégias metodológicas, adaptando conteúdos e propondo atividades diversificadas que atendam às necessidades dos alunos (MORAN, 2015). Um planejamento bem estruturado contribui para que as práticas pedagógicas sejam executadas com intencionalidade e sensibilidade às diferenças.

Além disso, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem tem se mostrado eficaz na promoção da participação dos estudantes, pois estimula a construção de conhecimento a partir da interação e da colaboração (PACHECO, 2012).

Por meio de práticas como resolução de problemas, trabalhos em grupo e projetos interdisciplinares, os alunos tornam-se protagonistas de seu processo educativo, fortalecendo habilidades cognitivas e sociais.

É fundamental ressaltar que a diversidade presente na sala de aula, seja de natureza cultural, social ou relacionada a necessidades educacionais específicas, exige que o professor esteja atento às singularidades de cada estudante (WERNECK, 2013). O reconhecimento dessa diversidade contribui para a organização de intervenções pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem e as particularidades individuais.

Nesse contexto, a adaptação curricular desponta como um recurso pedagógico essencial para viabilizar a inclusão. Segundo Carvalho (2010), adaptar o currículo significa flexibilizar procedimentos, conteúdos e critérios avaliativos, considerando as necessidades educacionais dos estudantes, sem reduzir o nível de exigência do ensino. Trata-se de um processo que exige criatividade e reflexão por parte do professor.

Outro elemento que favorece a inclusão é o uso de recursos didáticos diversificados, tais como materiais concretos, jogos educativos e tecnologias digitais. Moran (2015) defende que essas ferramentas ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento, tornando as atividades mais acessíveis e pertinentes aos diferentes estilos de aprendizagem.

A formação continuada docente é igualmente indispensável para incrementar as práticas pedagógicas inclusivas, pois permite



ao profissional refletir sobre suas intervenções pedagógicas, problematizar suas ações e incorporar novos conhecimentos à sua prática (NÓVOA, 2009). A atualização profissional favorece a construção de repertórios didáticos mais amplos e a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A atuação colaborativa entre os profissionais da escola é outro aspecto que contribui para o fortalecimento da inclusão. A articulação entre professores da educação regular, especialistas em educação especial e demais membros da comunidade escolar possibilita a construção de práticas pedagógicas mais integradas e consistentes (CARVALHO, 2010). Essa colaboração favorece a troca de experiências e o suporte mútuo entre docentes.

Nesse sentido, a participação da família no processo educativo deve ser valorizada, pois representa um elemento de suporte para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (PARO, 2010). A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, além de fortalecer a relação entre os contextos educacionais e familiares.

Outro ponto importante é a criação de um ambiente escolar que valorize o respeito às diferenças, promovendo atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo. Quando a escola se apresenta como um espaço acolhedor, os alunos se sentem mais seguros para participar das atividades e compartilhar suas experiências (PERRENOUD, 2000).

A avaliação da aprendizagem também deve ser repensada no contexto inclusivo, utilizando-se instrumentos que considerem o progresso individual dos alunos, respeitando suas particularidades e incentivando o desenvolvimento contínuo (LIBÂNIO, 2013). A avaliação formativa, por exemplo, permite o acompanhamento mais próximo do processo de aprendizagem e favorece ajustes pedagógicos quando necessários.

Entre os estudantes que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, destacam-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que muitas vezes se beneficiam de recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades mediadas (BARON-COHEN et al., 2009). A compreensão das necessidades desses estudantes possibilita ao professor elaborar intervenções mais adequadas às suas formas específicas de interação e aprendizagem.

Ainda nesse sentido, a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e a articulação com serviços de apoio pedagógico contribuem para a promoção de práticas que ampliem as oportunidades de desenvolvimento para todos os estudantes (MANTOAN, 2015). Essa atuação proativa amplia as possibilidades de sucesso escolar.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas significa promover a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes no campo educacional, o que estimula a formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente (FREIRE, 1996). A educação inclusiva, portanto, transcende a dimensão pedagógica e assume um caráter ético e político.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à utilização de tecnologias assistivas como suporte para a aprendizagem de estudantes com dificuldades específicas, ampliando a acessibilidade e promovendo autonomia no processo educativo (Moran, 2015). O uso adequado de tais recursos pode fortalecer a participação e o desempenho escolar.

Nesse cenário, a escola deve promover espaços de reflexão e formação sobre práticas pedagógicas inclusivas, incentivando a troca de experiências entre os profissionais e a construção coletiva de soluções pedagógicas (CARVALHO, 2010). Essa prática contribui para a consolidação de uma cultura escolar mais democrática.

É importante destacar que o processo inclusivo não se limita às etapas de educação infantil ou ensino fundamental, mas se estende como um princípio orientador que permeia toda a trajetória escolar dos estudantes, reforçando o compromisso com a igualdade de oportunidades (WERNECK, 2013).

Dessa forma, conclui-se que o papel do professor na promoção da inclusão vai além da aplicação de técnicas pedagógicas, envolvendo reflexão ética, participação colaborativa e compromisso com a construção de uma escola que valorize a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a educação inclusiva constitui um elemento essencial para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e comprometido com o desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas assumem papel fundamental, pois possibilitam que as diferenças presentes no ambiente escolar sejam reconhecidas e valorizadas como parte do processo educativo.

Os estudos analisados evidenciam que a adoção de metodologias diversificadas, o uso de recursos didáticos adaptados e o planejamento pedagógico flexível contribuem de maneira significativa para a promoção da aprendizagem e da participação ativa dos estudantes nos anos iniciais da educação básica. Tais estratégias favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a socialização, a autonomia e o respeito às singularidades de cada aluno.

Outro aspecto relevante identificado na literatura refere-se à importância da formação continuada dos professores e do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. A preparação adequada dos docentes amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece a construção de práticas que atendam às necessidades educacionais diversas, incluindo estudantes com condições como o Transtorno do Espectro Autista e outras especificidades.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso institucional das escolas, do investimento em formação docente e da implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, promover ambientes de aprendizagem inclusivos nos anos iniciais da educação básica contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de valores sociais baseados no respeito, na equidade e na convivência com a diversidade.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade das pesquisas sobre a temática, especialmente estudos que investiguem experiências práticas no contexto escolar, a fim de ampliar a compreensão sobre estratégias pedagógicas eficazes e fortalecer a implementação da educação inclusiva na realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BARON-COHEN, Simon; TAVASSOLI, Teresa; KOCH, Ruth. Understanding autism: the empathizing–systemizing (E–S) theory. London: Oxford University Press, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação inclusiva: construção e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2012.



- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: a prática em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. 14. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2015.
- NÓVOA, Antônio. Viver a escola, ensinar e aprender: ensaios sobre a formação de professores. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- OLIVEIRA, Z. de M.R. Educação Infantil: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2011.
- PACHECO, José. Escola sem partido?. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WERNECK, Claudia. Educação inclusiva: teoria e prática para a escola comum. São Paulo: Loyola, 2013.





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 44 (MARÇO, 2026)
Revista sem fins lucrativos*