

Revista
V.1 | N.49 | AGOSTO 2026



EDIÇÃO

AGOSTO

UNIFAHE
Educacional

2026



www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.49 (ago 2026).

Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.

92p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>

ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação. 2. Tecnologia educacional 3. Educação inclusiva
4. Língua portuguesa - estudo e ensino 5. Professores e alunos 6. Crianças - desenvolvimento 7. Brincadeiras
8. Jogos educativos 9. Pessoas com deficiência - educação
10. Inclusão escolar 11. Arte e tecnologia 12. Planejamento escolar 13. Escolas- organização e administração 14. Crianças - livros e leituras

CDD 370

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

CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª 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

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO

Editora Arbe

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

Agosto – Gestão Educacional e Políticas Públicas

A gestão educacional e as políticas públicas exercem influência direta na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino. O editorial de agosto reúne pesquisas que analisam gestão escolar, liderança educacional, financiamento da educação e formulação de políticas educacionais.

O diálogo entre pesquisa acadêmica e gestão educacional é fundamental para a construção de políticas mais eficazes, democráticas e comprometidas com a garantia do direito à educação e com a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

5 Tecnologias e Metodologias Ativas: O Impacto das Tecnologias Assistivas na Aprendizagem de Estudantes com Deficiência - **AMANDA DOMINGOS SOARES**

15 Língua Portuguesa: Mudanças Significativas ao Longo do Tempo
- **ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA**

25 O Papel do Professor no Desenvolvimento Socioemocional das Crianças
- **GLAUCIA REGINA TRAMARI DE LIMA**

38 A Importância do Brincar no Desenvolvimento Integral da Criança na Educação Infantil - **IRLÂNIA GONÇALVES DOS SANTOS**

48 Inclusão de Crianças com Necessidades Especiais no Universo Infantil
- **NATALI BIANCA DA COSTA**

60 A Arte em Tempos de Tecnologia
- **ROSÂNGELA DE OLIVEIRA**

69 Gestão Escolar e Planejamento Pedagógico: Desafios e Contribuições para a Qualidade da Educação - **SABRINA NOGUEIRA DA COSTA**

80 A Importância da Literatura Infantil no Processo de Alfabetização
- **THIAGO TAVARES PEREIRA**



TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

AMANDA DOMINGOS SOARES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU (2016); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNICSUL(2018); Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e Itaquaquecetuba.

RESUMO

A inclusão escolar tem provocado importantes mudanças nas práticas pedagógicas e na organização das escolas brasileiras. Nesse contexto, as tecnologias assistivas e as metodologias ativas destacam-se como ferramentas capazes de ampliar o acesso ao currículo, favorecer a participação dos estudantes com deficiência e promover aprendizagens mais significativas. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto das tecnologias assistivas na aprendizagem de estudantes com deficiência, discutindo sua relação com as metodologias ativas e seus efeitos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem educação inclusiva, inovação pedagógica e tecnologias educacionais. Os estudos analisados indicam que os recursos de tecnologia assistiva contribuem para a autonomia, a comunicação e a participação dos estudantes, especialmente quando utilizados em propostas pedagógicas centradas no protagonismo do aluno. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e ao acesso desigual às tecnologias. Conclui-se que a integração entre tecnologias assistivas e metodologias ativas representa uma importante estratégia para a construção de uma educação mais acessível, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Tecnologias Assistivas; Metodologias Ativas; Aprendizagem; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por profundas transformações em direção à construção de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e comprometido com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

A consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva possibilitou que um número crescente de estudantes com deficiência ingressasse e permanecesse nas escolas regulares, modificando significativamente a organização dos sistemas de ensino e desafiando professores, gestores e toda a comunidade escolar a repensarem suas práticas pedagógicas. Esse movimento representa um importante avanço na efetivação do princípio constitucional da igualdade de oportunidades, embora ainda existam diversos desafios para que a inclusão ocorra de maneira plena e significativa.

A perspectiva inclusiva compreende que as diferenças fazem parte da condição humana e, por isso, devem ser reconhecidas e valorizadas dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a inclusão ultrapassa a ideia de garantir apenas o acesso físico do estudante à escola. Ela pressupõe assegurar condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem, respeitando as características individuais de cada aluno e promovendo práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender. Nesse contexto, torna-se indispensável que a escola abandone modelos de ensino padronizados e desenvolva estratégias capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse cenário de mudanças, o avanço das tecnologias digitais também provocou profundas transformações na sociedade e, conseqüentemente, na educação. O acesso à informação tornou-se mais rápido e amplo, novas formas de comunicação passaram a fazer parte do cotidiano e diferentes recursos tecnológicos começaram a integrar os processos de ensino e aprendizagem. As tecnologias deixaram de representar apenas ferramentas complementares e passaram a constituir importantes instrumentos para ampliar as possibilidades pedagógicas, favorecer a interação entre professores e estudantes e proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas.

Quando essas tecnologias são direcionadas à eliminação de barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, recebem a denominação de tecnologias assistivas. Esses recursos compreendem desde adaptações simples e materiais confeccionados pelos próprios professores até equipamentos de alta complexidade, softwares especializados e dispositivos de acessibilidade capazes de ampliar a comunicação, a mobilidade, a autonomia e o acesso ao currículo escolar. Sua utilização possibilita que estudantes com diferentes tipos de deficiência participem das atividades escolares em condições mais equitativas, reduzindo obstáculos que historicamente dificultaram sua permanência e seu desenvolvimento acadêmico.

Entretanto, a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. É necessário que esses recursos estejam integrados a propostas pedagógicas capazes de promover o envolvimento dos estudantes e favorecer sua participação ativa no processo educativo. Nesse sentido, as metodologias ativas vêm ocupando espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre inovação educacional, por compreenderem o estudante como protagonista da construção do conhecimento. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, essas metodologias valorizam a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo, a experimentação e a reflexão crítica, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A articulação entre tecnologias assistivas e metodologias ativas apresenta grande potencial para fortalecer a educação inclusiva. Ao combinar recursos de acessibilidade com estratégias pedagógicas participativas, cria-se um ambiente de aprendizagem mais flexível, no qual cada estudante pode desenvolver suas habilidades de acordo com suas potencialidades e necessidades específicas. Essa integração favorece não apenas o desenvolvimento das competências acadêmicas, mas também aspectos relacionados à autonomia, à comunicação, à interação social, à autoestima e ao protagonismo dos estudantes com deficiência.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda persistem desafios importantes para a efetivação dessas práticas nas escolas brasileiras. Muitas instituições enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao acesso desigual aos recursos digitais, à manutenção dos equipamentos e à formação dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias assistivas. Além disso, ainda existem barreiras atitudinais e organizacionais que dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e reorganização das práticas escolares.

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender de que maneira as tecnologias assistivas, associadas às metodologias ativas, podem contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o impacto das tecnologias assistivas na aprendizagem desses estudantes, discutindo sua relação com as metodologias ativas, os benefícios decorrentes de sua utilização, os desafios encontrados para sua implementação nas escolas brasileiras e as possibilidades de fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade, acessível e equitativa para todos.

TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem em igualdade de oportunidades, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Esse entendimento ultrapassa a simples matrícula dos estudantes com deficiência na escola regular, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na gestão escolar e na cultura institucional. Assim, incluir significa assegurar condições para que cada estudante participe efetivamente do processo educativo, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Nas últimas décadas, a inclusão escolar passou a ocupar lugar de destaque nas políticas públicas brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses dispositivos legais reafirmam o direito de todos à educação e estabelecem que os sistemas de ensino devem garantir recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Mantoan (2015) destaca que a inclusão implica reconhecer as diferenças como parte da condição humana, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Para a autora, uma escola inclusiva não busca padronizar os estudantes, mas reorganizar suas práticas para atender às diferentes formas de aprender. Isso exige que professores e gestores abandonem modelos tradicionais centrados na homogeneidade e adotem estratégias que favoreçam a participação de todos.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos importantes. Muitas escolas apresentam dificuldades relacionadas à infraestrutura física, à acessibilidade arquitetônica, à disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados e à oferta de recursos tecnológicos. Soma-se a isso a necessidade de formação continuada dos professores, que frequentemente relatam insegurança para trabalhar com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras atitudinais. Ainda existem preconceitos, estigmas e concepções equivocadas sobre as capacidades das pessoas com deficiência, fatores que podem limitar sua participação e comprometer o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, promover a inclusão envolve não apenas investimentos em recursos materiais, mas também mudanças

culturais que valorizem a diversidade como elemento constitutivo da escola.

Nesse contexto, torna-se indispensável que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo ambientes colaborativos, acessíveis e acolhedores. A educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias, profissionais especializados e toda a comunidade escolar.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONCEITO, CLASSIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA

As tecnologias assistivas compreendem produtos, equipamentos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a ampliar a funcionalidade, promover a autonomia e favorecer a participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais. No ambiente educacional, esses recursos representam importantes instrumentos para eliminar barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e a participação nas atividades escolares.

Segundo Bersch (2017), a tecnologia assistiva não se restringe a equipamentos sofisticados ou de alto custo. Ela engloba desde adaptações simples, confeccionadas pelo próprio professor, até recursos tecnológicos de alta complexidade, desenvolvidos especificamente para atender determinadas necessidades. O aspecto central está na capacidade desses recursos de ampliar as possibilidades de comunicação, mobilidade, acesso à informação e participação do estudante.

Entre os principais recursos utilizados nas escolas destacam-se leitores de tela, materiais em braile, sintetizadores de voz, teclados adaptados, mouses especiais, pranchas de comunicação alternativa, lupas eletrônicas, ampliadores de tela, softwares educativos acessíveis, dispositivos de rastreamento ocular, recursos de audiodescrição, legendagem e aplicativos desenvolvidos para favorecer diferentes formas de comunicação.

Além de facilitar o acesso ao currículo, as tecnologias assistivas promovem maior autonomia na realização das atividades escolares. Estudantes que antes dependiam constantemente do auxílio de terceiros passam a desenvolver tarefas de forma mais independente, fortalecendo sua autoestima, autoconfiança e sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se à democratização do acesso ao conhecimento. Em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais, garantir que estudantes com deficiência tenham acesso aos mesmos recursos utilizados pelos demais colegas representa uma condição fundamental para a promoção da equidade educacional.

Entretanto, a simples disponibilização desses recursos não garante melhores resultados de aprendizagem. É necessário que sua utilização esteja integrada ao

planejamento pedagógico e às necessidades individuais de cada estudante, respeitando suas potencialidades, seus ritmos de aprendizagem e seus objetivos educacionais.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais, nos quais o professor ocupa posição central na transmissão do conhecimento, essas metodologias colocam o estudante como protagonista, incentivando sua participação ativa na construção do saber.

Segundo Moran (2018), aprender torna-se mais significativo quando o estudante participa da resolução de problemas, desenvolve projetos, investiga situações reais e estabelece relações entre os conteúdos escolares e sua vivência cotidiana. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser apenas memorizado para ser efetivamente compreendido e aplicado em diferentes contextos.

Entre as metodologias mais utilizadas destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem colaborativa e o ensino híbrido. Todas essas estratégias favorecem a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação entre os estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, essas metodologias tornam-se ainda mais relevantes por permitirem múltiplas formas de participação. Cada estudante pode contribuir de acordo com suas habilidades, interesses e necessidades, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais democrático e acolhedor.

Além disso, as metodologias ativas estimulam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, comunicação, responsabilidade, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

A INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS

A integração entre tecnologias assistivas e metodologias ativas potencializa significativamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Enquanto as tecnologias assistivas eliminam ou reduzem barreiras de acesso, às metodologias ativas criam situações em que todos os estudantes podem participar efetivamente das atividades propostas.

Essa articulação permite que o professor desenvolva experiências pedagógicas mais flexíveis, considerando diferentes formas de comunicação, interação e

construção do conhecimento. Em vez de oferecer uma única estratégia de ensino para toda a turma, torna-se possível diversificar recursos, linguagens e formas de participação.

Durante um projeto interdisciplinar, por exemplo, estudantes com deficiência visual podem utilizar leitores de tela para acessar informações digitais, enquanto estudantes com deficiência auditiva podem acompanhar apresentações por meio de legendas, Libras ou materiais visuais. Já estudantes com deficiência física podem utilizar dispositivos adaptados para produzir textos, participar de pesquisas e colaborar com seus colegas.

Essa diversidade de recursos favorece o protagonismo estudantil e fortalece o princípio da aprendizagem colaborativa, permitindo que cada aluno contribua com suas capacidades e participe ativamente das experiências educacionais.

Outro benefício importante refere-se à personalização do ensino. A utilização combinada de tecnologias assistivas e metodologias ativas possibilita que os conteúdos sejam apresentados em diferentes formatos, respeitando os estilos de aprendizagem e ampliando as oportunidades de compreensão dos conceitos trabalhados.

IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Os estudos analisados evidenciam que a utilização planejada das tecnologias assistivas produz impactos positivos em diferentes dimensões do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Esses benefícios ultrapassam o desempenho acadêmico, alcançando aspectos relacionados à autonomia, à comunicação, à interação social e ao desenvolvimento emocional dos estudantes.

No âmbito acadêmico, observa-se ampliação do acesso ao currículo, maior participação nas atividades propostas e melhoria na compreensão dos conteúdos escolares. Recursos tecnológicos adequados possibilitam que estudantes realizem tarefas anteriormente inviáveis, favorecendo avanços na leitura, na escrita, na comunicação e na resolução de problemas.

Sob a perspectiva da autonomia, as tecnologias assistivas permitem que muitos estudantes realizem atividades sem depender constantemente do auxílio de terceiros. Essa independência fortalece a autoestima, incentiva o protagonismo e contribui para a construção de uma imagem positiva de suas próprias capacidades.

Outro aspecto relevante refere-se à interação social. A utilização de recursos acessíveis facilita a comunicação entre estudantes, professores e colegas, favorecendo o trabalho em grupo e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ambientes colaborativos contribuem para reduzir preconceitos e fortalecer relações baseadas no respeito às diferenças.

Além disso, diversos estudos apontam aumento da motivação e do interesse

pelas atividades escolares quando recursos tecnológicos são utilizados de forma significativa e alinhados às metodologias ativas. A participação torna-se mais dinâmica, interativa e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Apesar dos avanços observados, a implementação das tecnologias assistivas nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios. Muitas instituições apresentam infraestrutura limitada, acesso insuficiente à internet, carência de equipamentos atualizados e dificuldades relacionadas à manutenção dos recursos tecnológicos.

Outro desafio recorrente refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Embora existam avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, muitos profissionais ainda não recebem preparação suficiente para utilizar tecnologias assistivas de forma integrada ao planejamento pedagógico. Essa realidade gera insegurança e limita o potencial desses recursos no processo de ensino.

Também merece destaque a necessidade de planejamento coletivo. A inclusão escolar depende da atuação articulada entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes gestoras, famílias e demais profissionais da escola. A construção de estratégias colaborativas amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor ou da tecnologia. Ela exige compromisso institucional, investimentos públicos contínuos e políticas educacionais capazes de assegurar condições adequadas de acessibilidade, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as tecnologias assistivas representam um importante instrumento para a consolidação da educação inclusiva, contribuindo significativamente para a eliminação de barreiras que historicamente limitaram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Quando utilizadas de forma planejada e articuladas às metodologias ativas, essas tecnologias deixam de ser apenas recursos de apoio e passam a constituir elementos centrais na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e significativas.

A análise da literatura demonstrou que a combinação entre tecnologias assistivas e metodologias ativas favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas

também o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da interação social, da autoestima e das competências socioemocionais dos estudantes. Ao possibilitar diferentes formas de acesso aos conteúdos e de participação nas atividades escolares, essas estratégias contribuem para uma aprendizagem mais democrática e equitativa, respeitando os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem.

Entretanto, os benefícios observados somente se concretizam quando existem condições adequadas para sua implementação. Investimentos em infraestrutura, aquisição de recursos tecnológicos, acessibilidade digital e formação continuada dos professores são aspectos indispensáveis para que as tecnologias assistivas sejam incorporadas ao cotidiano escolar de forma efetiva. Além disso, torna-se necessário fortalecer políticas públicas que garantam apoio técnico às escolas e promovam a articulação entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto evidenciado neste estudo refere-se ao papel do professor como mediador da aprendizagem. Mais do que dominar recursos tecnológicos, o educador precisa desenvolver competências pedagógicas que lhe permitam selecionar estratégias adequadas, adaptar materiais e promover experiências de aprendizagem que valorizem a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar tanto os conhecimentos relacionados à educação inclusiva quanto às possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas e pelas tecnologias assistivas.

Por fim, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo entre gestores, professores, famílias, profissionais especializados e poder público. As tecnologias assistivas, associadas às metodologias ativas, constituem importantes aliadas nesse processo, mas seu potencial somente será plenamente alcançado quando integradas a práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à aprendizagem de todos. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o tema e incentive novas pesquisas e ações que fortaleçam a inclusão educacional no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



LÍNGUA PORTUGUESA MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS AO LONGO DO TEMPO

ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

Professora pós-graduada em educação especial, português e arte trabalha na prefeitura de São Paulo com dois cargos efetivos.

RESUMO

A língua portuguesa encontra-se em constante processo de transformação, acompanhando as mudanças históricas, sociais, culturais e tecnológicas vivenciadas pelos seus falantes. As transformações linguísticas podem ser percebidas tanto na fala quanto na escrita e ocorrem de maneira gradual, influenciadas pelo contato entre diferentes povos, pelas mudanças culturais, pelos avanços tecnológicos, pelos meios de comunicação e pelas novas formas de interação social. Nesse contexto, compreender as mudanças significativas da língua portuguesa é fundamental para reconhecer que a língua não é estática, mas um fenômeno dinâmico, utilizado por diferentes grupos sociais em contextos variados. Entre as principais transformações observadas ao longo do tempo estão as alterações no vocabulário, na pronúncia, na construção das frases, na ortografia e nos usos da linguagem. A língua portuguesa também recebeu influências de diferentes povos e culturas, incorporando palavras de origem indígena, africana e de outras línguas europeias e estrangeiras. No Brasil, a diversidade regional e cultural contribuiu significativamente para a formação de diferentes variedades linguísticas, demonstrando que existem diversas maneiras legítimas de utilizar a língua. Outro marco importante foi o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que promoveu alterações na escrita de determinadas palavras e buscou estabelecer maior uniformidade ortográfica entre os países lusófonos. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias digitais provocou novas mudanças nas práticas de comunicação. Redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas digitais e ambientes virtuais contribuíram para o surgimento e a disseminação de abreviações, expressões, neologismos, emojis e novas formas de construção textual. Essas mudanças demonstram a capacidade de adaptação da língua às necessidades comunicativas de seus usuários. Entretanto, as transformações linguísticas também geram discussões relacionadas à norma-padrão, ao preconceito linguístico e à valorização das diferentes variedades utilizadas pelos falantes. Nesse

sentido, o ensino da língua portuguesa deve possibilitar ao estudante compreender a diferença entre linguagem formal e informal, reconhecendo a adequação de cada forma de expressão ao contexto comunicativo, sem desvalorizar as variedades linguísticas existentes. Portanto, estudar as mudanças significativas da língua portuguesa permite compreender sua trajetória histórica e sua relação com a sociedade, reconhecendo a diversidade linguística como parte importante da cultura e da identidade dos falantes. A análise dessas transformações contribui para uma compreensão mais ampla da língua e para o desenvolvimento de uma educação linguística baseada no respeito, na reflexão crítica e na capacidade de utilizar diferentes formas de linguagem de acordo com as situações de comunicação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Mudanças linguísticas; Variação linguística; Acordo Ortográfico; Tecnologia; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa constitui um dos principais instrumentos de comunicação, expressão, interação e construção do conhecimento utilizado por milhões de pessoas em diferentes países e regiões. Ao longo de sua história, a língua passou por inúmeras transformações, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade. Essas modificações podem ser observadas no vocabulário, na pronúncia, na escrita, na estrutura das frases e nas diferentes formas de utilização da linguagem. Dessa maneira, compreender as mudanças significativas da língua portuguesa significa reconhecer que a língua é um fenômeno vivo, dinâmico e diretamente relacionado às experiências históricas, culturais, sociais e tecnológicas de seus falantes.

A língua portuguesa possui uma trajetória marcada por diferentes influências. Sua origem está relacionada ao latim vulgar utilizado na Península Ibérica, passando por transformações que deram origem às línguas românicas. Ao longo desse processo, diferentes povos e culturas contribuíram para a formação do português. No contexto brasileiro, essa trajetória adquiriu características próprias devido ao contato entre portugueses, povos indígenas, africanos e outros grupos que participaram da formação histórica e cultural do país. Como resultado desse processo, o português utilizado no Brasil apresenta características específicas e grande diversidade linguística.

As transformações da língua não ocorrem apenas em períodos históricos distantes. Elas continuam acontecendo no cotidiano e podem ser percebidas nas formas de falar, escrever e interagir. Palavras deixam de ser utilizadas com frequência, outras passam a fazer parte do vocabulário e novos termos são criados para nomear objetos, comportamentos, tecnologias e fenômenos sociais. A incorporação de palavras estrangeiras, os neologismos e as mudanças de significado de

determinadas expressões demonstram que o vocabulário está permanentemente se renovando.

Outro aspecto importante está relacionado à variação linguística. No Brasil, a língua portuguesa apresenta diferenças entre regiões, grupos sociais, faixas etárias e situações de comunicação. A maneira como uma pessoa utiliza a língua pode variar de acordo com o local onde vive, seu grupo social, sua profissão, sua escolaridade e o contexto em que está inserida. Assim, expressões utilizadas em uma determinada região podem não ser comuns em outra, sem que isso signifique que uma forma seja necessariamente superior à outra. Essas diferenças fazem parte da riqueza e da diversidade cultural brasileira.

A língua também sofre transformações em função dos avanços tecnológicos. A expansão da internet, dos telefones celulares, das redes sociais e dos aplicativos de mensagens modificou significativamente a maneira como as pessoas se comunicam. Atualmente, é comum encontrar abreviações, novas expressões, emojis, hashtags, memes, palavras estrangeiras e formas mais rápidas e informais de escrita nos ambientes digitais. Essas práticas representam novas possibilidades de comunicação e demonstram a capacidade de adaptação da língua às necessidades dos seus usuários.

No campo da escrita formal, também ocorreram mudanças importantes. Um exemplo é o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que estabelece alterações na ortografia utilizada pelos países que têm o português como língua oficial. Mudanças relacionadas ao uso do hífen, à acentuação gráfica e à utilização de determinadas letras provocaram a necessidade de adaptação por parte de estudantes, professores e demais usuários da língua. Essas alterações demonstram que a escrita também pode passar por processos de padronização e atualização.

Entretanto, discutir as mudanças da língua portuguesa exige considerar também a relação entre a linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais e a chamada norma-padrão. A escola possui importante papel nesse processo, pois deve ensinar os estudantes a utilizar a variedade formal da língua em situações que exigem maior grau de formalidade, sem desvalorizar as demais variedades linguísticas. O ensino da língua portuguesa não deve contribuir para a ideia de que determinados modos de falar tornam uma pessoa inferior, uma vez que a diversidade linguística está relacionada à própria diversidade social e cultural.

Nesse contexto, o preconceito linguístico constitui uma questão relevante. Muitas vezes, determinadas formas de falar são consideradas incorretas ou inferiores simplesmente porque estão associadas a grupos sociais ou regiões específicas. Entretanto, a linguística demonstra que as línguas apresentam variações naturais e que os diferentes modos de falar possuem organização e significado dentro das comunidades que os utilizam. Por isso, é importante desenvolver uma educação linguística que valorize a diversidade e, ao mesmo tempo, ensine os estudantes a

compreender e utilizar a norma-padrão quando o contexto comunicativo exigir.

A presente pesquisa tem como tema “Mudanças Significativas da Língua Portuguesa” e busca compreender as principais transformações ocorridas na língua ao longo do tempo, considerando fatores históricos, culturais, sociais e tecnológicos. A escolha do tema justifica-se pela importância de compreender a língua portuguesa não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como uma forma de comunicação que se modifica de acordo com as necessidades e experiências de seus usuários.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: quais são as principais mudanças significativas ocorridas na língua portuguesa e quais fatores contribuíram para essas transformações? A partir desse questionamento, pretende-se analisar como os acontecimentos históricos, a diversidade cultural, as relações sociais, os avanços tecnológicos e as novas formas de comunicação influenciaram o desenvolvimento da língua portuguesa.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as principais mudanças significativas da língua portuguesa ao longo do tempo, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e tecnológicos que contribuíram para sua transformação. Como objetivos específicos, busca-se compreender a origem e a evolução da língua portuguesa; identificar influências culturais e sociais responsáveis por mudanças linguísticas; analisar a importância da variação linguística; compreender as transformações ocorridas na ortografia; observar os impactos das tecnologias digitais sobre a comunicação; é refletir sobre o papel da escola na valorização da diversidade linguística.

Para a realização deste estudo, será utilizada uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica. Serão considerados livros, artigos, documentos educacionais e estudos relacionados à história da língua portuguesa, à variação linguística, ao preconceito linguístico, à ortografia e às transformações provocadas pelas tecnologias de comunicação. A pesquisa bibliográfica permitirá reunir diferentes perspectivas teóricas para compreender a língua como fenômeno histórico e social.

Dessa forma, estudar as mudanças significativas da língua portuguesa possibilita compreender que toda língua está em permanente transformação. As palavras, os modos de falar e as formas de escrever refletem as mudanças pelas quais a sociedade passa. A língua portuguesa utilizada atualmente é resultado de um longo processo histórico e continua sendo modificada pelas novas gerações, pelas relações culturais, pelas transformações sociais e pelas tecnologias. Compreender esse processo é fundamental para promover um ensino de língua portuguesa mais consciente, inclusivo e adequado à diversidade linguística existente na sociedade.

A língua portuguesa constitui um sistema vivo, dinâmico e em constante transformação, cuja evolução reflete as mudanças históricas, sociais, culturais, políticas

e tecnológicas vivenciadas pelas comunidades que a utilizam. Dessa forma, a língua não deve ser compreendida como um conjunto fixo de regras imutáveis, mas como um fenômeno social que se adaptar continuamente às necessidades comunicativas de seus falantes, incorporando novos vocábulos, modificando estruturas gramaticais e ampliando suas possibilidades de expressão (BECHARA, 2019). A origem da língua portuguesa está diretamente relacionada ao latim vulgar, introduzido na Península Ibérica durante a expansão do Império Romano. A partir do contato entre o latim e as línguas já existentes na região, como o celta, o lusitano e outros idiomas locais, iniciou-se um processo de transformação linguística que culminou no surgimento do galego-português, considerado a base histórica do português moderno (TEYSSIER, 2007).

Ao longo dos séculos, a língua portuguesa passou por diversas alterações fonéticas, morfológicas, sintáticas e lexicais, influenciadas por acontecimentos históricos, pelas invasões de diferentes povos, pelas Grandes Navegações e pela expansão ultramarina portuguesa. Posteriormente, o contato com diferentes culturas na África, Ásia e América contribuiu para o enriquecimento do seu vocabulário e para a formação das variedades linguísticas atualmente existentes nos países lusófonos (COUTINHO, 2005).

Nesse contexto, compreender a evolução da língua portuguesa significa compreender também os processos históricos e culturais que contribuíram para a construção da identidade dos povos que a utilizam. Assim, o estudo da história da língua possibilita analisar como as transformações sociais influenciam o desenvolvimento linguístico, evidenciando a estreita relação entre linguagem, cultura e sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A formação da língua portuguesa teve início a partir do latim vulgar, variedade linguística falada pelos soldados, colonizadores e populações comuns do Império Romano. Com a ocupação da Península Ibérica, esse latim passou a conviver com línguas pré-romanas, como o celta e o lusitano, resultando em um processo gradual de transformação linguística. Dessa interação histórica e cultural surgiu o galego-português, considerado a base estrutural do português atual, evidenciando que a língua é resultado direto de contatos sociais e históricos (TEYSSIER, 2007; SILVA NETO, 1986).

Durante a Idade Média, o galego-português consolidou-se como uma língua em processo de autonomia, sendo amplamente utilizado em documentos oficiais, registros administrativos e manifestações culturais e literárias. As cantigas trovadorescas representam um dos principais marcos desse período, demonstrando não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a expressão cultural e artística

da sociedade medieval. Esse momento histórico foi essencial para a afirmação da identidade linguística portuguesa (CASTRO, 2006; TEYSSIER, 2007).

As transformações fonéticas desempenharam papel fundamental na evolução da língua. Diversos sons do latim sofreram simplificação ou adaptação para facilitar a articulação e a comunicação entre os falantes. Exemplos como *lupus* transformando-se em *lobo* e *pluvia* em *chuva* evidenciam esse processo natural de mudança sonora, característico das línguas vivas, que tendem a se adaptar às necessidades comunicativas dos seus usuários ao longo do tempo (COUTINHO, 2005; CUNHA; CINTRA, 2017).

Além das mudanças fonéticas, ocorreram importantes alterações morfológicas e sintáticas. O latim clássico possuía um sistema complexo de declinações e casos gramaticais, que indicavam funções das palavras na frase. Com a evolução da língua, esse sistema foi sendo substituído por uma estrutura mais analítica, baseada na ordem das palavras e no uso de preposições. Essa simplificação estrutural contribuiu para tornar a comunicação mais eficiente, acessível e funcional (BECHARA, 2019; COUTINHO, 2005).

Outro fator relevante na evolução do português foi a ampliação significativa do seu vocabulário. Durante a ocupação árabe na Península Ibérica, diversas palavras foram incorporadas à língua, como *azeite*, *alfândega* e *almofada*. Posteriormente, as Grandes Navegações portuguesas intensificaram o contato com diferentes povos e culturas, resultando na incorporação de termos de origem africana, asiática e americana, ampliando consideravelmente o repertório lexical da língua (TEYSSIER, 2007; FARACO, 2016).

No contexto brasileiro, o português passou por novas adaptações decorrentes do contato com diferentes matrizes culturais. As línguas indígenas contribuíram fortemente para a formação do vocabulário nacional, com palavras como *abacaxi*, *tatu*, *pipoca* e *mandioca*. Da mesma forma, as línguas africanas influenciaram de maneira significativa o português brasileiro, trazendo termos como *samba*, *cafuné*, *dendê* e *moleque*, evidenciando a riqueza e a diversidade cultural que compõem a identidade linguística do país (FARACO, 2016; BAGNO, 2015).

Além das transformações históricas, a língua portuguesa continua em constante evolução na contemporaneidade. O avanço das tecnologias digitais e da internet provocou mudanças significativas nos modos de comunicação, favorecendo o surgimento de abreviações, neologismos, siglas e o uso de emojis em interações cotidianas. Esses fenômenos demonstram a capacidade de adaptação da língua às novas formas de interação social (BAGNO, 2015). Outro aspecto relevante é o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que buscou padronizar a escrita entre os países lusófonos, promovendo maior integração linguística e cultural. Apesar das divergências e debates gerados, o acordo representa um esforço de unificação e fortalecimento internacional da língua portuguesa (BRASIL, 2008;

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2026). Do ponto de vista sociolinguístico, essas transformações são compreendidas como processos naturais e inevitáveis. Estudos da área demonstram que a língua varia conforme fatores como idade, escolaridade, região geográfica e contexto social. Dessa forma, a diversidade linguística não deve ser vista como erro, mas como uma característica essencial das línguas naturais, refletindo a complexidade das sociedades que as utilizam (BAGNO, 2015; FARACO, 2016).

MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa passou por diversas mudanças significativas ao longo de sua história, tanto na forma de falar quanto na maneira de escrever. Essas transformações ocorreram devido a fatores históricos, sociais, culturais e tecnológicos. A língua está em constante evolução porque acompanha as necessidades de comunicação de seus falantes e as mudanças da sociedade.

Entre as principais mudanças estão:

- Mudanças no vocabulário: novas palavras são incorporadas à língua, enquanto outras deixam de ser utilizadas ou passam a ter novos significados.
- Influência de outras línguas: o português recebeu palavras de origem indígena, africana, árabe, francesa, inglesa e de outras línguas.
- Variação linguística: existem diferentes formas de falar português conforme a região, o grupo social, a idade e a situação de comunicação.
- Mudanças na ortografia: a escrita passou por diferentes reformas e adequações, incluindo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
- Influência da tecnologia: internet, redes sociais e aplicativos de mensagens contribuíram para o surgimento de abreviações, expressões, neologismos e novas formas de comunicação.
- Mudanças na pronúncia: determinadas palavras podem apresentar diferentes formas de pronúncia dependendo da região e do grupo de falantes.
- Mudanças gramaticais: algumas construções utilizadas atualmente são diferentes das encontradas em textos antigos.
- Neologismos: novas palavras são criadas para representar objetos, comportamentos, tecnologias e acontecimentos recentes.
- Empréstimos linguísticos: palavras estrangeiras, especialmente do inglês, passaram a fazer parte do uso cotidiano, como “internet”, “download”, “shopping” e “software”.
- Linguagem digital: a comunicação virtual trouxe emojis, abreviações, hashtags, memes e outras formas de expressão.

Portanto, as mudanças da língua portuguesa demonstram que a língua não é estática. Ela se transforma conforme as pessoas, a cultura e a sociedade também

se transformam. Essas mudanças não significam necessariamente que a língua esteja sendo “perdida” ou “degradada”, mas mostram sua capacidade de adaptação e renovação. O estudo dessas transformações é importante para compreender a história, a diversidade cultural e as diferentes formas de comunicação presentes na sociedade.

O estudo sobre as mudanças significativas da língua portuguesa possibilitou compreender que a língua é um fenômeno vivo, dinâmico e está em constante transformação. Ao longo de sua história, o português sofreu influências de diferentes povos, culturas e acontecimentos históricos, apresentando mudanças no vocabulário, na pronúncia, na escrita, na gramática e nas formas de comunicação. No Brasil, essas transformações foram ainda mais expressivas devido à diversidade cultural e linguística existente no país, resultado do contato entre diferentes povos e comunidades.

Foi possível perceber que as mudanças linguísticas não acontecem de maneira isolada, mas estão diretamente relacionadas às transformações da sociedade. O surgimento de novas tecnologias, a expansão da internet, as redes sociais e os aplicativos de comunicação contribuíram para o aparecimento de novas palavras, expressões, abreviações e formas de interação. Da mesma forma, as diferentes regiões brasileiras apresentam maneiras próprias de utilizar a língua, demonstrando a riqueza da diversidade linguística existente no país.

Outro aspecto importante observado foi a necessidade de compreender a diferença entre variação linguística e norma-padrão. A existência de diferentes formas de falar não significa que determinados grupos utilizem uma língua inferior. As variedades linguísticas fazem parte da identidade e da cultura dos falantes. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na formação linguística dos estudantes, devendo ensinar a norma-padrão e, ao mesmo tempo, promover o respeito às diferentes formas de expressão, contribuindo para combater o preconceito linguístico.

Conclui-se, portanto, que as mudanças da língua portuguesa são naturais e necessárias para que a comunicação acompanhe as transformações históricas, culturais, sociais e tecnológicas. Compreender essas mudanças permite reconhecer a língua como patrimônio cultural e instrumento de interação social. O estudo do tema contribui ainda para uma visão mais ampla do ensino da Língua Portuguesa, valorizando a diversidade, a reflexão crítica e o uso adequado da linguagem em diferentes situações comunicativas. Assim, conhecer a evolução da língua significa também compreender melhor a sociedade e as pessoas que fazem parte dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das mudanças ocorridas na língua portuguesa ao longo da história evidencia que sua evolução constitui um processo contínuo, natural e inevitável,

profundamente influenciado pelas transformações históricas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas vivenciadas pelas sociedades que a utilizam. Desde sua origem no latim vulgar, passando pela formação do galego-português, pelas influências de diferentes povos e pelas adaptações ocorridas nos diversos territórios de língua portuguesa, especialmente no Brasil, o idioma passou por significativas transformações fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais, consolidando-se como uma língua dinâmica, flexível e em permanente construção.

Ao longo desse percurso histórico, verificou-se que as mudanças linguísticas não representam um processo de perda da identidade da língua, mas constituem um mecanismo essencial para sua renovação e continuidade. A incorporação de novos vocábulos, as alterações estruturais, as

variações regionais e sociais e as adaptações decorrentes das novas tecnologias demonstram que a língua acompanha as necessidades comunicativas de seus falantes e se modifica conforme as exigências de cada contexto histórico. Dessa maneira, a diversidade linguística deve ser compreendida como uma manifestação legítima da riqueza cultural dos povos, e não como um conjunto de desvios em relação a um padrão considerado ideal.

Além disso, os estudos históricos e sociolinguísticos evidenciam que a língua portuguesa é resultado da interação entre diferentes culturas, refletindo a influência dos povos romanos, árabes, indígenas, africanos e de diversos outros grupos que contribuíram para sua constituição. No contexto contemporâneo, as transformações continuam ocorrendo em razão da globalização, da intensa circulação de informações e do desenvolvimento das tecnologias digitais, fatores que favorecem o surgimento de novos usos, expressões e formas de comunicação, reafirmando o caráter vivo da língua.

Conclui-se, portanto, que compreender a evolução da língua portuguesa significa reconhecer que sua história está intimamente ligada à história das sociedades que a falam. Valorizar esse processo implica respeitar a diversidade linguística, compreender a importância das variações existentes e reconhecer que toda língua é um patrimônio cultural em constante transformação. Assim, o estudo da evolução do português contribui não apenas para o conhecimento de sua estrutura e de sua trajetória histórica, mas também para a valorização da identidade cultural dos povos lusófonos e para a compreensão do papel da linguagem na construção das relações sociais, da memória coletiva e da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 set. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- CASTRO, Ivo. Introdução à história do português. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2006.
- COUTINHO, Ismael de Lima. Pontos de gramática histórica. 19. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SILVA NETO, Serafim da. História da língua portuguesa. 6. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- TEYSSIER, Paul. História da língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

GLAUCIA REGINA TRAMARI DE LIMA

Nascida em 20 de junho de 1985, é graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Guarulhos e em Pedagogia pela UNINOVE, além de possuir pós-graduação em Recursos Humanos e Gestão Escolar. Iniciou sua carreira como professora de Ciências e Biologia na rede estadual de São Paulo, onde atuou por seis anos. Em seguida, passou a integrar a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, dando continuidade ao trabalho docente.

Em 2021, assumiu a função de Coordenadora Pedagógica, ampliando sua atuação para a gestão educacional e o acompanhamento pedagógico. Atualmente, atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desenvolvendo projetos pedagógicos e contribuindo para a formação docente e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

RESUMO

O desenvolvimento socioemocional constitui uma dimensão essencial da formação integral da criança, envolvendo competências relacionadas ao reconhecimento e à expressão das emoções, à construção da autoestima, à autonomia, à empatia, à cooperação, à comunicação e à capacidade de estabelecer relações saudáveis com outras pessoas. No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor desempenha uma função de grande relevância nesse processo, uma vez que participa diretamente das experiências de aprendizagem, convivência e socialização vivenciadas pelas crianças. Este trabalho tem como objetivo analisar o papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças, destacando a importância das relações afetivas, da escuta, do diálogo, da mediação de conflitos e da criação de ambientes educativos acolhedores e seguros. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamentada em contribuições de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Paulo Freire, além de documentos educacionais brasileiros, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular. A discussão evidencia que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira isolada, mas é influenciado pelas relações sociais, culturais e afetivas estabelecidas pela criança em diferentes ambientes. Nesse sentido, o professor pode favorecer experiências

que possibilitem às crianças compreender seus sentimentos, respeitar as emoções dos outros, desenvolver autonomia, solucionar conflitos de maneira dialogada e participar de forma mais consciente da vida coletiva. Conclui-se que uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento socioemocional não significa abandonar os conhecimentos acadêmicos, mas integrá-los a uma concepção de educação que considere a criança em sua totalidade. Dessa forma, investir na formação docente e na construção de ambientes escolares acolhedores representa uma importante contribuição para uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento Socioemocional; Professor; Criança; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento socioemocional constitui uma dimensão fundamental da formação integral da criança, uma vez que envolve a capacidade de reconhecer e expressar emoções, estabelecer relações interpessoais, desenvolver empatia, lidar com conflitos, tomar decisões e construir uma percepção positiva de si mesma. No contexto escolar, essas competências assumem especial importância, considerando que a escola representa um dos principais espaços de socialização infantil e de construção de experiências que ultrapassam a transmissão de conteúdos acadêmicos. Nesse cenário, o professor desempenha um papel significativo, pois sua atuação cotidiana pode favorecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação emocional, social e ética das crianças.

A compreensão do desenvolvimento infantil evidencia que aprendizagem e afetividade não devem ser consideradas dimensões isoladas. Para Wallon (2007), a afetividade ocupa posição central no desenvolvimento da criança, estando profundamente relacionada à construção da personalidade e às relações estabelecidas com o meio. Nessa perspectiva, o ambiente escolar precisa proporcionar experiências que permitam à criança sentir-se acolhida, segura e valorizada, pois as relações afetivas estabelecidas no cotidiano podem influenciar sua disponibilidade para aprender, participar e interagir com os demais. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a atuar também como mediador das relações, das emoções e das experiências sociais vivenciadas pelas crianças.

A contribuição de Vygotsky (2007) também é relevante para compreender essa relação, ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. A criança constrói conhecimentos e desenvolve capacidades a partir das relações que estabelece com outras pessoas, especialmente em contextos de interação e colaboração. Nesse sentido, a prática docente

pode criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, cooperação, respeito às diferenças e resolução de problemas, favorecendo a construção gradual da autonomia e da competência social.

Além disso, a perspectiva de Piaget (1994) demonstra a importância das interações sociais para o desenvolvimento moral da criança. A convivência com os pares e com os adultos possibilita experiências de cooperação, negociação de regras, reconhecimento de diferentes pontos de vista e construção progressiva da autonomia. Dessa maneira, situações comuns do cotidiano escolar como dividir materiais, trabalhar em grupo, solucionar conflitos e participar de decisões coletivas podem transformar-se em oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional.

A discussão contemporânea sobre educação socioemocional também encontra respaldo no trabalho de Goleman (1995), que destacou a importância da inteligência emocional para o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, bem como para a compreensão das emoções dos outros. No ambiente escolar, tais competências podem contribuir para relações mais saudáveis, para o enfrentamento de situações de frustração e para a criação de um clima favorável à aprendizagem. Entretanto, é importante compreender que o desenvolvimento socioemocional não deve ser reduzido a atividades pontuais ou a ensinamentos descontextualizados: ele precisa estar integrado às práticas pedagógicas, às relações estabelecidas em sala de aula e à própria cultura da instituição escolar.

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o desenvolvimento integral do estudante como princípio orientador da educação básica brasileira. Entre as competências gerais propostas pelo documento, destacam-se aspectos relacionados ao autoconhecimento, à empatia, ao diálogo, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania. A BNCC, portanto, reforça a necessidade de uma educação que considere o estudante em sua integralidade, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018).

A atuação do professor torna-se, nesse contexto, especialmente relevante. Por meio de uma postura acolhedora, dialógica e respeitosa, o docente pode contribuir para a construção de um ambiente no qual as crianças tenham liberdade para expressar sentimentos, aprender a ouvir, reconhecer limites, compreender as necessidades dos outros e desenvolver estratégias para lidar com situações de conflito. A maneira como o professor reage aos erros, às dificuldades, às manifestações emocionais e às diferenças individuais também constitui uma forma de ensinar, uma vez que as crianças aprendem não apenas por meio de orientações explícitas, mas também pela observação das atitudes e dos comportamentos dos adultos que fazem parte de seu cotidiano.

Dessa forma, discutir o papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças significa reconhecer que a educação escolar possui uma

responsabilidade que vai além do desempenho acadêmico. Trata-se de compreender a criança como sujeito integral, inserido em relações sociais e afetivas que participam diretamente de seu processo de desenvolvimento. O professor, como mediador das aprendizagens e das interações escolares, pode contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos, empáticos, cooperativos e capazes de lidar de maneira construtiva com os desafios presentes em sua trajetória.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da atuação docente no desenvolvimento socioemocional das crianças, considerando a influência das relações professor-aluno, das práticas pedagógicas e do ambiente escolar na construção de competências emocionais e sociais. Busca-se, ainda, compreender de que maneira uma prática educativa pautada no diálogo, na afetividade, na cooperação e no respeito às singularidades pode favorecer o desenvolvimento integral infantil e contribuir para uma educação mais humanizada e significativa.

DESENVOLVIMENTO

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão do papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças resulta de um processo histórico de transformação da própria concepção de infância e de educação. Durante longos períodos, a escola esteve predominantemente associada à transmissão de conhecimentos, à disciplina e à preparação intelectual dos estudantes. Gradativamente, porém, diferentes correntes pedagógicas e psicológicas passaram a reconhecer que a criança não pode ser compreendida apenas a partir de suas capacidades cognitivas, pois seu desenvolvimento envolve dimensões afetivas, sociais, culturais e emocionais que se encontram permanentemente relacionadas.

No final do século XIX e início do século XX, as transformações promovidas pelo movimento da educação progressista contribuíram para questionar modelos escolares excessivamente centrados na memorização e na autoridade. John Dewey tornou-se uma referência importante nesse processo ao defender uma educação vinculada à experiência, à participação e à vida social. A perspectiva de educação progressista passou a valorizar atividades práticas, resolução de problemas, cooperação e participação da criança no processo educativo. As escolas-laboratório associadas a Dewey, em Chicago, constituíram um importante espaço de experimentação dessas ideias, aproximando a escola da vida social e considerando a criança como participante ativa da aprendizagem.

Essa mudança histórica é importante para compreender o professor

contemporâneo. Quando a educação deixa de considerar o aluno como mero receptor de informações e passa a reconhecê-lo como sujeito ativo, as relações estabelecidas dentro da escola tornam-se parte essencial do processo educativo. O modo como o professor organiza as experiências de aprendizagem, estabelece regras, conduz conflitos, escuta as crianças e valoriza suas manifestações passa a ter importância pedagógica.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon apresentou uma contribuição especialmente significativa ao demonstrar a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil. Em sua perspectiva, emoção, cognição, movimento e relações sociais encontram-se articulados na constituição da pessoa. Estudos brasileiros fundamentados na teoria walloniana ressaltam que a afetividade não deve ser tratada como elemento secundário do processo educativo, pois possui implicações diretas para a atividade intelectual e para a formação docente.

Assim, a relação professor-criança não pode ser compreendida apenas como uma relação de transmissão de conteúdos. A criança chega à escola trazendo experiências familiares, sentimentos, expectativas, medos, desejos e formas particulares de estabelecer vínculos. O professor, ao reconhecer essas características, pode construir um ambiente de segurança e confiança que favoreça a participação e a aprendizagem. Isso não significa substituir o ensino por uma prática exclusivamente afetiva, mas compreender que o vínculo e a qualidade das interações constituem condições importantes para que o processo pedagógico aconteça de maneira significativa.

Vygotsky, interação social e o papel mediador do professor, outra contribuição fundamental para compreender o papel docente encontra-se na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Para esse autor, o desenvolvimento humano ocorre em estreita relação com as interações sociais e com a cultura. As capacidades psicológicas superiores não se desenvolvem de maneira isolada; elas são construídas por meio da participação da criança em atividades sociais mediadas por outras pessoas e pelos instrumentos culturais.

Essa concepção modifica significativamente a compreensão do professor. O docente não é apenas aquele que apresenta informações prontas, mas um mediador que organiza situações nas quais a criança pode interagir, experimentar, dialogar, resolver problemas e construir conhecimentos. A própria linguagem, por exemplo, é compreendida como uma construção social e histórica que a criança apropria por meio das relações com outras pessoas.

A perspectiva vygotskiana também permite compreender que habilidades socioemocionais não são simplesmente características fixas da personalidade. Competências como comunicação, cooperação, autorregulação, resolução de conflitos e capacidade de considerar o ponto de vista do outro podem ser desenvolvidas por meio das experiências sociais. Nesse sentido, o professor possui papel

fundamental ao criar situações de interação e ao oferecer mediações adequadas às necessidades das crianças.

Em uma sala de aula, por exemplo, uma situação de conflito entre duas crianças pode ser encarada exclusivamente como um problema disciplinar ou pode ser transformada em uma oportunidade educativa. Quando o professor auxilia os envolvidos a identificar o que aconteceu, expressar seus sentimentos, ouvir o colega, reconhecer diferentes perspectivas e buscar uma solução, ele está contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento social, emocional, moral e linguístico dos estudantes.

Essa postura exige do professor uma atuação intencional. Não basta esperar que as competências socioemocionais se desenvolvam espontaneamente; é necessário criar situações pedagógicas que favoreçam sua construção. Brincadeiras coletivas, atividades cooperativas, rodas de conversa, projetos em grupo, leitura de histórias, dramatizações e resolução dialogada de conflitos são exemplos de experiências que podem favorecer o desenvolvimento dessas competências.

Piaget e a construção da autonomia nas relações sociais, Jean Piaget também oferece elementos importantes para compreender o desenvolvimento social e moral da criança. Em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, o autor destacou a passagem de formas mais heterônomas de compreensão das regras para formas progressivamente autônomas, nas quais a criança consegue considerar as intenções, negociar normas e compreender diferentes perspectivas.

Nesse processo, a convivência com outras crianças possui grande relevância. A interação entre pares possibilita experiências de cooperação, negociação, discordância e resolução de conflitos. Dessa maneira, a escola representa um espaço privilegiado para que a criança aprenda a conviver com diferenças, respeitar regras coletivas e compreender que suas ações produzem consequências sobre outras pessoas.

O professor possui, portanto, a responsabilidade de construir situações nas quais as regras sejam compreendidas como instrumentos de convivência e não simplesmente como mecanismos de controle. Uma prática pedagógica autoritária pode levar a criança a obedecer por medo da punição, enquanto uma prática baseada no diálogo pode favorecer a compreensão dos motivos das regras e o desenvolvimento gradual da autonomia.

A diferença é significativa. Uma criança que aprende apenas que “não pode bater porque será castigada” recebe uma orientação externa; uma criança que é conduzida a compreender que a agressão provoca sofrimento e que existem outras maneiras de resolver conflitos começa a desenvolver recursos internos para orientar seu comportamento. O segundo processo aproxima-se mais da construção da autonomia e da consciência moral.

O surgimento do conceito de aprendizagem socioemocional, embora a

preocupação com as relações sociais e afetivas na educação tenha raízes históricas anteriores, o conceito contemporâneo de aprendizagem socioemocional, conhecido internacionalmente pela sigla SEL (Social and Emotional Learning), ganhou maior organização a partir da década de 1990.

Um marco importante ocorreu em 1994, quando foi criada a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), organização que passou a defender a aprendizagem socioemocional como componente essencial da educação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A própria história da CASEL registra que, entre 1987 e 1992, educadores e pesquisadores já desenvolviam experiências voltadas à promoção de competências sociais em escolas, contribuindo posteriormente para a consolidação do campo da aprendizagem socioemocional.

Esse movimento representou uma mudança importante porque a dimensão emocional deixou de ser tratada apenas como uma questão individual ou clínica e passou a ser considerada também uma dimensão educacional. A escola passou a ser compreendida como espaço capaz de desenvolver competências relacionadas ao reconhecimento das emoções, autorregulação, empatia, relacionamento interpessoal, tomada de decisão responsável e participação social.

Nesse contexto, o professor ocupa uma posição estratégica. Ele é responsável não apenas pela seleção e organização dos conteúdos, mas também pela criação de experiências que possibilitem às crianças exercitar essas competências. A aprendizagem socioemocional, portanto, não deve ser reduzida a uma “aula sobre emoções”. Ela precisa estar presente na rotina, nas relações, nas metodologias utilizadas e na maneira como os conflitos são conduzidos.

A relevância do desenvolvimento socioemocional não se fundamenta somente em argumentos teóricos. Nas últimas décadas, uma quantidade expressiva de pesquisas passou a avaliar empiricamente os resultados de programas escolares voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Um dos estudos mais importantes é a meta-análise realizada por Durlak et al. (2011), que analisou 213 programas escolares universais de aprendizagem socioemocional, envolvendo 270.034 estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os pesquisadores identificaram melhorias estatisticamente significativas nas habilidades socioemocionais, atitudes, comportamentos e desempenho acadêmico dos estudantes participantes. O estudo encontrou ainda um ganho equivalente a 11 pontos percentuais de desempenho acadêmico em comparação aos grupos de controle.

Esse resultado possui grande importância para a educação porque demonstra que investir no desenvolvimento socioemocional não significa retirar espaço da aprendizagem acadêmica. Ao contrário, as evidências indicam que o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais pode estar associado a melhores resultados escolares.

Outro aspecto relevante encontrado por Durlak et al. (2011) foi o fato de que os programas puderam ser implementados com participação dos próprios profissionais das escolas. Entretanto, os resultados variaram conforme a qualidade da implementação e a utilização de práticas estruturadas. Isso demonstra que a formação e a preparação dos professores são fatores importantes para que iniciativas socioemocionais sejam efetivas.

Posteriormente, Taylor et al. (2017) realizaram uma meta-análise de acompanhamento envolvendo 82 intervenções, com 97.406 estudantes. Os resultados mostraram que os benefícios da aprendizagem socioemocional não estavam limitados ao período imediatamente posterior às intervenções. Os participantes apresentaram resultados positivos em competências socioemocionais, atitudes e indicadores de bem-estar em avaliações realizadas entre seis meses e até 18 anos após as intervenções.

Mais recentemente, Cipriano et al. (2023) realizaram uma ampla revisão sistemática e meta-análise da literatura contemporânea. Foram analisados 424 estudos provenientes de 53 países, correspondentes a 252 intervenções escolares e envolvendo 575.361 estudantes. Os resultados indicaram efeitos positivos sobre habilidades socioemocionais, atitudes, comportamentos, clima e segurança escolar, relações entre pares, funcionamento escolar e desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo, os pesquisadores destacaram que a qualidade da implementação e as características do contexto influenciam os resultados.

Essas evidências fortalecem a compreensão de que o desenvolvimento socioemocional precisa fazer parte de uma política pedagógica planejada. Não se trata, portanto, de uma tendência passageira, mas de um campo de investigação sustentado por décadas de estudos.

A relação estabelecida entre professor e aluno constitui um dos principais mecanismos pelos quais o ambiente escolar influencia o desenvolvimento da criança. Uma relação marcada por confiança, respeito, disponibilidade e apoio pode favorecer o envolvimento escolar, enquanto relações caracterizadas por conflitos persistentes podem prejudicar a participação e a experiência educacional.

Essa conclusão encontra respaldo na meta-análise de Roorda et al. (2011), que examinou 99 estudos sobre relações afetivas entre professores e estudantes, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A pesquisa investigou associações entre a qualidade dessas relações, o engajamento escolar e o desempenho acadêmico.

A importância dessa relação é particularmente evidente na infância. Crianças pequenas dependem significativamente das relações estabelecidas com os adultos para compreender regras sociais, expressar necessidades e desenvolver formas de autorregulação. O professor, por permanecer diariamente em contato com os estudantes, possui inúmeras oportunidades de observar comportamentos,

identificar dificuldades, incentivar atitudes cooperativas e oferecer modelos adequados de comunicação.

Por essa razão, a competência socioemocional do professor também merece atenção. O docente não ensina apenas aquilo que está explicitamente previsto no planejamento. Suas atitudes constituem modelos observados pelas crianças. Um professor que resolve conflitos por meio do diálogo, reconhece seus próprios erros, respeita opiniões divergentes e demonstra capacidade de controlar suas reações diante de situações difíceis transmite, por meio da própria prática, comportamentos que podem ser incorporados pelos estudantes.

Experiências internacionais reforçam essa perspectiva. Em iniciativa apoiada pelo UNICEF na educação pré-escolar da Macedônia do Norte, por exemplo, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos próprios professores foi considerado fundamental para a implementação do trabalho com as crianças. A formação buscou desenvolver autorregulação, autocuidado e reflexão dos docentes, favorecendo que eles servissem como modelos das competências que pretendiam desenvolver em sala de aula.

Portanto, não é coerente exigir que a criança desenvolva autorregulação, empatia e respeito se o próprio ambiente educativo não oferece essas características. A formação socioemocional do professor deve ser entendida como parte das condições necessárias para a construção de uma prática pedagógica coerente.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EMOÇÕES E DOS CONFLITOS

No cotidiano escolar, conflitos são inevitáveis. Crianças apresentam diferentes personalidades, experiências familiares, níveis de desenvolvimento, interesses e maneiras de expressar suas emoções. O conflito, portanto, não deve ser compreendido necessariamente como fracasso da prática pedagógica. Quando mediado adequadamente, pode constituir uma oportunidade de aprendizagem.

O professor pode ensinar a criança a diferenciar emoção de comportamento. Sentir raiva, medo, tristeza ou frustração faz parte da experiência humana; entretanto, expressar essas emoções por meio da agressão física ou verbal não constitui a única alternativa. O papel pedagógico consiste em ajudar a criança a reconhecer aquilo que sente e encontrar formas socialmente adequadas de expressão.

Uma prática docente socioemocionalmente orientada pode envolver perguntas como: “O que aconteceu?”, “Como você se sentiu?”, “Como você acha que seu colega se sentiu?”, “O que poderia ter sido feito de outra maneira?” e “Como podemos resolver essa situação?”. Essas perguntas estimulam a identificação emocional, a empatia, a tomada de perspectiva e a busca de soluções.

Esse processo também contribui para o desenvolvimento da linguagem. Crianças que aprendem a nomear sentimentos encontram recursos mais sofisticados

para comunicar suas necessidades. Em vez de recorrer imediatamente ao choro, à agressão ou ao isolamento, podem gradualmente desenvolver estratégias de comunicação e negociação.

No contexto brasileiro, a discussão sobre competências socioemocionais ganhou respaldo normativo significativo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece competências gerais para toda a Educação Básica e adota como horizonte a formação integral dos estudantes. Entre essas competências estão o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação, além da responsabilidade e cidadania.

A Competência Geral 8 enfatiza o conhecimento de si, o reconhecimento das próprias emoções e a capacidade de lidar com elas. A Competência Geral 9 destaca empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação e respeito à diversidade. Já a Competência Geral 10 está relacionada à autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação e tomada de decisões fundamentadas em princípios éticos.

A presença dessas competências na BNCC demonstra que a educação brasileira passou a reconhecer formalmente que a formação do estudante não pode ser limitada ao domínio de conteúdos disciplinares. A formação integral pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Nesse sentido, o professor precisa incorporar essas dimensões ao planejamento pedagógico. A competência socioemocional não deve aparecer somente em momentos específicos destinados à “educação emocional”. Ela pode ser trabalhada durante a leitura de uma história, em uma atividade de Matemática realizada em grupo, em uma brincadeira, em um projeto interdisciplinar ou durante a resolução de um conflito ocorrido no recreio.

O próprio Ministério da Educação apresenta materiais que relacionam diretamente a educação socioemocional às competências 8, 9 e 10 da BNCC, evidenciando a possibilidade de desenvolver temas como empatia, compaixão, autocuidado e cooperação por meio de atividades pedagógicas.

Para que o professor efetivamente contribua para o desenvolvimento socioemocional das crianças, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas de maneira intencional. Entre as possibilidades encontram-se as rodas de conversa, nas quais as crianças podem expressar sentimentos e opiniões; a literatura infantil, que permite discutir diferentes perspectivas e situações emocionais; os jogos cooperativos, que estimulam colaboração e respeito às regras; as dramatizações, que possibilitam experimentar diferentes papéis sociais; e os projetos coletivos, que favorecem responsabilidade e tomada de decisões.

A literatura infantil apresenta especial potencial porque permite trabalhar emoções por meio de personagens e situações simbólicas. Ao discutir o medo de determinado personagem, a tristeza diante de uma perda ou o conflito entre dois

personagens, o professor cria uma distância segura que permite à criança refletir sobre experiências emocionais sem necessariamente precisar expor situações pessoais.

Outra estratégia importante é a organização de atividades cooperativas. Quando as crianças precisam compartilhar materiais, dividir responsabilidades e alcançar um objetivo comum, desenvolvem oportunidades concretas de exercitar comunicação, negociação e respeito. Nesses momentos, o professor deve observar e intervir quando necessário, transformando situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

A avaliação também pode incorporar uma dimensão formativa. Em vez de avaliar somente o resultado final de uma atividade, o professor pode observar a capacidade da criança de trabalhar em grupo, ouvir o outro, persistir diante de dificuldades, pedir ajuda, resolver conflitos e assumir responsabilidades. Isso não significa transformar emoções em notas ou classificar crianças como “boas” ou “ruins”, mas acompanhar seu processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional das crianças constitui uma dimensão indispensável para a formação integral do indivíduo e deve ocupar um lugar significativo no contexto escolar. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos e conteúdos curriculares, pois envolve também a construção de valores, atitudes, vínculos, habilidades sociais e competências emocionais que contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, conscientes e preparados para conviver em sociedade.

A análise das contribuições de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget permitiu compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A criança aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com outras pessoas e com o ambiente em que está inserida. Nesse processo, o professor assume uma função essencial como mediador das aprendizagens e das relações sociais, contribuindo para que as experiências vivenciadas na escola se transformem em oportunidades de desenvolvimento.

As pesquisas contemporâneas sobre aprendizagem socioemocional também demonstram a importância desse trabalho. Estudos como os de Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) e Cipriano et al. (2023) apontam que programas e práticas voltados ao desenvolvimento socioemocional podem favorecer habilidades sociais e emocionais, melhorar comportamentos, fortalecer relações interpessoais e contribuir positivamente para o desempenho acadêmico. Esses resultados reforçam que cuidar da dimensão emocional não significa diminuir a importância dos conteúdos

escolares, mas criar condições mais favoráveis para que a aprendizagem aconteça.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental na mediação das emoções e dos conflitos. Sua maneira de ouvir, dialogar, estabelecer limites, acolher sentimentos e incentivar a cooperação pode contribuir para que as crianças aprendam progressivamente a reconhecer suas emoções, compreender os sentimentos dos outros, resolver conflitos de forma pacífica e desenvolver maior autonomia. Assim, situações cotidianas de discordância, frustração ou dificuldade podem ser transformadas em experiências educativas capazes de promover empatia, respeito e responsabilidade.

A escola, portanto, deve ser compreendida como um espaço de desenvolvimento integral, no qual o conhecimento acadêmico esteja articulado às experiências sociais e emocionais. Para isso, é necessário que as instituições escolares ofereçam condições adequadas de trabalho, formação continuada aos professores e propostas pedagógicas que valorizem o diálogo, a inclusão, a cooperação e o respeito às diferenças. A BNCC (BRASIL, 2018), ao estabelecer competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania, reforça a necessidade de uma educação que considere o estudante em sua integralidade.

Conclui-se, portanto, que o professor não é responsável sozinho pelo desenvolvimento socioemocional da criança, mas desempenha uma função estratégica nesse processo. Sua prática cotidiana pode favorecer a construção de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, no qual cada criança tenha oportunidades de expressar-se, relacionar-se, aprender com os conflitos e desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, investir na formação socioemocional das crianças significa também investir na formação e valorização dos professores e na construção de uma escola mais humana, democrática e inclusiva.

Por fim, compreender o papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças é reconhecer que educar significa formar pessoas em todas as suas dimensões. Uma educação verdadeiramente significativa não se prepara apenas para avaliações e para o domínio de conteúdos, mas também para a convivência, para o respeito, para a autonomia, para a responsabilidade e para a participação consciente na sociedade. Nesse sentido, o professor torna-se uma figura indispensável na construção de experiências que podem marcar positivamente o desenvolvimento infantil e contribuir para a formação de cidadãos mais empáticos, equilibrados, cooperativos e capazes de enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CIPRIANO, Christina et al. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023. DOI: 10.1111/cdev.13968.
- DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- ROORDA, Debora L. et al. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 4, p. 493-529, 2011. DOI: 10.3102/0034654311421793.
- TAYLOR, Rebecca D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12864.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRLÂNIA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Professora de Educação Infantil – no CEI CEU Paz.

RESUMO

O brincar constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e ocupa lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças têm oportunidades de explorar o ambiente, estabelecer relações sociais, expressar sentimentos, desenvolver a criatividade e construir conhecimentos a partir de suas experiências. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo discutir a importância do brincar como recurso pedagógico para favorecer o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos e documentos educacionais que abordam o desenvolvimento infantil, as interações e as brincadeiras como elementos estruturantes do trabalho pedagógico. A análise evidencia que o brincar não deve ser compreendido apenas como momento de entretenimento ou atividade complementar, mas como uma experiência essencial para a aprendizagem e para a constituição da criança enquanto sujeito ativo. As brincadeiras possibilitam o desenvolvimento de diferentes habilidades, envolvendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e comunicativos. Ressalta-se, ainda, a importância da atuação docente na organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam experiências lúdicas significativas, respeitando as características, os interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Conclui-se que a valorização do brincar no cotidiano da Educação Infantil contribui para uma prática pedagógica mais significativa, participativa e coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil, reforçando a indissociabilidade entre cuidar, educar, interagir e brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, uma vez que é nesse período que a criança amplia suas experiências, estabelece relações com outras pessoas e começa a construir diferentes formas de compreender e interagir com o mundo. Nesse processo, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar possuem papel significativo, especialmente quando possibilitam que a criança participe ativamente das propostas e encontre oportunidades para se expressar, explorar e criar. Entre essas experiências, o brincar ocupa um lugar importante, pois faz parte da maneira como a criança conhece a si mesma, aos outros e ao ambiente em que está inserida.

O brincar, quando inserido de forma intencional no trabalho pedagógico, pode favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Nas brincadeiras, as crianças experimentam situações, assumem papéis, estabelecem regras, solucionam pequenos conflitos e utilizam a imaginação para representar situações presentes em seu cotidiano. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da criatividade, da coordenação motora e das relações sociais. Dessa forma, compreender a brincadeira como parte do processo educativo significa reconhecer que aprendizagem e desenvolvimento também acontecem por meio das experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças.

Na Educação Infantil, portanto, o brincar não deve ser entendido apenas como uma atividade utilizada para ocupar o tempo ou como uma pausa entre propostas consideradas pedagógicas. A brincadeira pode constituir uma importante possibilidade de aprendizagem, desde que seja respeitada a participação da criança e que o professor organize situações adequadas à faixa etária e aos interesses do grupo. A organização dos espaços, a disponibilização de diferentes materiais e a criação de situações que estimulem a interação são aspectos que podem ampliar as possibilidades de exploração e descoberta. Nesse sentido, a prática docente precisa considerar o brincar como uma experiência que integra o cotidiano educativo e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Apesar de sua importância, ainda existem desafios para que o brincar seja efetivamente valorizado nas instituições de Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a permanência de práticas excessivamente direcionadas, a compreensão de que atividades estruturadas produzem mais aprendizagem e a dificuldade de conciliar momentos de brincadeira com as demais demandas da rotina escolar. Também é necessário considerar as condições dos espaços, a disponibilidade de materiais e a formação dos profissionais, fatores que podem interferir na qualidade das experiências oferecidas às crianças. Diante dessas questões, torna-se relevante refletir sobre como o brincar vem sendo compreendido e utilizado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de reconhecer o brincar como uma experiência essencial para a infância e como uma possibilidade concreta de promover aprendizagens significativas no ambiente escolar. Discutir essa temática também contribui para ampliar a compreensão sobre o papel do professor na organização de situações lúdicas que respeitem as características e os diferentes ritmos das crianças. Além disso, refletir sobre a presença das brincadeiras na prática educativa pode colaborar para o fortalecimento de propostas pedagógicas que valorizem a participação infantil, as interações e o desenvolvimento integral.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender as contribuições das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil; discutir a relação entre brincar e aprendizagem no contexto da Educação Infantil; e refletir sobre a atuação do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem as brincadeiras como parte do processo educativo. Para alcançar esses objetivos, será realizada uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas e documentos educacionais relacionados à temática, buscando reunir diferentes contribuições teóricas que permitam compreender a relevância do brincar no cotidiano da Educação Infantil.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da criança como sujeito ativo modifica a maneira de pensar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a criança não ocupa uma posição passiva diante das experiências oferecidas pelo adulto, mas participa, interpreta, experimenta e atribui sentidos ao que vivencia.

De Oliveira (2020) destaca a necessidade de reconhecer as especificidades dessa etapa e de organizar situações educativas que considerem as crianças como participantes de suas próprias experiências. Assim, o trabalho pedagógico precisa superar propostas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e valorizar situações nas quais a criança possa agir, explorar e estabelecer relações com o ambiente e com as pessoas ao seu redor.

Entre as experiências próprias da infância, o brincar ocupa uma posição de destaque. A brincadeira acompanha diferentes momentos da vida da criança e possibilita que ela utilize o corpo, a linguagem, a imaginação e os objetos para representar aquilo que conhece e também para experimentar situações novas.

Para Kishimoto (2011), jogos, brinquedos e brincadeiras apresentam características distintas, mas todos podem assumir relevância no desenvolvimento infantil quando compreendidos dentro das especificidades da infância. O valor educativo do

brincar, portanto, não está somente no material utilizado ou na atividade proposta, mas nas experiências e relações que se constroem durante a brincadeira.

Essa compreensão também está presente nas orientações curriculares brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecendo que é por meio dessas experiências que as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem diferentes capacidades (BRASIL, 2018).

Essa orientação contribui para afastar uma concepção de Educação Infantil baseada na antecipação de práticas características do Ensino Fundamental. Em seu lugar, ganha espaço uma proposta que considera as experiências infantis como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

O brincar também possui relação direta com a construção das relações sociais. Quando participam de uma brincadeira coletiva, as crianças precisam observar os colegas, negociar possibilidades, compartilhar materiais e lidar com diferentes formas de pensar e agir. Esse processo nem sempre ocorre de maneira tranquila, pois os conflitos fazem parte das relações entre crianças e podem constituir oportunidades de aprendizagem.

Lima (2021), ao analisar a perspectiva de professoras da Educação Infantil, identificou que as profissionais reconhecem benefícios das brincadeiras para aspectos cognitivos, motores e sociais. A brincadeira, nesse sentido, cria situações concretas nas quais a criança aprende a conviver e a participar de um grupo.

Outro aspecto importante diz respeito à linguagem. Durante as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, as crianças criam personagens, elaboram situações, reproduzem acontecimentos observados no cotidiano e inventam novas possibilidades para suas narrativas. A fala passa a ser utilizada não apenas para responder às perguntas do adulto, mas também para organizar a própria brincadeira e estabelecer comunicação com os pares.

Estudos recentes têm apontado que situações lúdicas também podem favorecer experiências relacionadas à linguagem oral e escrita, especialmente quando o professor reconhece as manifestações das crianças e amplia suas possibilidades de expressão (Barza e Barra Nova, 2024). Isso demonstra que brincar e aprender não constituem experiências necessariamente separadas.

A dimensão cognitiva também merece atenção. Ao brincar, a criança observa características dos objetos, compara, classifica, estabelece relações, cria estratégias e procura resolver situações que surgem durante a atividade. Mesmo quando não existe uma resposta previamente determinada, a criança mobiliza conhecimentos para decidir o que fazer.

Melo et al. (2024), ao discutirem o brincar a partir da Teoria da Atividade de Leontiev, ressaltam sua importância para o desenvolvimento psíquico infantil e para a apropriação da realidade cultural. Desse modo, a brincadeira pode envolver

processos de pensamento que não são imediatamente percebidos quando se observa apenas o caráter descontraído da atividade.

A dimensão motora igualmente está presente nas experiências lúdicas. Correr, pular, equilibrar-se, encaixar peças, manipular objetos, desenhar, construir e realizar diferentes movimentos são ações que aparecem com frequência nas brincadeiras infantis. Essas experiências permitem que a criança conheça progressivamente as possibilidades e os limites do próprio corpo.

Mateus et al. (2026) destacam que as brincadeiras podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento integral, incluindo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. A diversidade das experiências oferecidas, portanto, é importante para que diferentes capacidades possam ser mobilizadas no cotidiano da instituição.

O desenvolvimento emocional também pode ser favorecido pelo brincar. Nas brincadeiras simbólicas, a criança encontra possibilidades de representar situações que fazem parte de sua realidade, reproduzindo comportamentos de adultos ou criando acontecimentos que expressam seus interesses e preocupações.

Não se trata de interpretar toda brincadeira como manifestação de um problema emocional, mas de reconhecer que brincar oferece diferentes formas de expressão. A criança pode demonstrar sentimentos, experimentar papéis e construir maneiras de lidar com situações sociais. Nessa direção, o brincar constitui uma linguagem infantil que merece ser observada com atenção pelos profissionais que atuam nessa etapa.

As interações estabelecidas durante as brincadeiras também contribuem para a construção da autonomia. Uma criança que escolhe materiais, decide como participar de determinada situação ou propõe uma mudança na brincadeira começa a exercer pequenas formas de decisão no cotidiano. Isso não significa ausência de limites ou de intervenção adulta.

Ao contrário, a autonomia se desenvolve em contextos nos quais existem possibilidades reais de participação, mas também regras de convivência e segurança. De Oliveira (2020) ressalta justamente a importância de organizar ambientes e situações educativas que permitam à criança participar ativamente das experiências, considerando suas formas próprias de agir e se relacionar.

A organização do ambiente escolar interfere diretamente nas possibilidades de brincar. Espaços muito rígidos, com poucos materiais acessíveis ou com uma rotina excessivamente fragmentada podem limitar a iniciativa infantil. Por outro lado, ambientes que apresentam diferentes objetos, materiais não estruturados, livros, elementos da natureza, espaços para movimento e locais destinados às brincadeiras simbólicas ampliam as possibilidades de exploração.

A organização do espaço não deve ser vista como um aspecto meramente físico, mas como parte da proposta pedagógica. Nesse sentido, o ambiente comunica à

criança aquilo que ela pode fazer, explorar e transformar durante sua permanência na instituição.

Outro elemento relevante é o tempo destinado às brincadeiras. Quando a criança dispõe apenas de pequenos intervalos entre atividades dirigidas, torna-se difícil desenvolver brincadeiras mais elaboradas, principalmente aquelas que dependem da interação entre várias crianças. A continuidade é importante para que uma ideia possa ser desenvolvida, modificada e retomada posteriormente.

Pinto e Ribeiro (2024) chamam atenção para a necessidade de compreender o brincar para além de uma atividade utilizada apenas como recurso pedagógico pontual. Essa compreensão implica considerar a brincadeira como parte efetiva da experiência infantil e não como simples recompensa após a realização de tarefas consideradas mais importantes.

A atuação do professor, nesse contexto, precisa ser analisada com cuidado. Valorizar o brincar não significa deixar as crianças sem acompanhamento ou retirar do adulto qualquer responsabilidade sobre aquilo que acontece.

O professor observa, organiza os espaços, disponibiliza materiais, acompanha as interações e intervém quando necessário. Em algumas situações, sua participação pode ocorrer diretamente na brincadeira; em outras, a observação atenta pode ser mais adequada. A escolha dependerá do contexto, dos objetivos pedagógicos e das necessidades apresentadas pelas próprias crianças.

Também é necessário diferenciar uma brincadeira espontânea de uma atividade que utiliza elementos lúdicos para ensinar determinado conteúdo. Ambas podem estar presentes na Educação Infantil, mas possuem características diferentes. Uma proposta em que o professor determina todas as regras, controla cada etapa e espera uma única resposta pode utilizar um jogo ou brinquedo sem necessariamente proporcionar uma experiência efetivamente lúdica.

Kishimoto (2011) contribui para essa discussão ao diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira e ao demonstrar que o sentido atribuído à atividade interfere na experiência da criança. Dessa forma, não basta utilizar materiais coloridos ou chamar uma tarefa de brincadeira para que ela adquira, automaticamente, caráter lúdico.

A intencionalidade pedagógica, por sua vez, não precisa significar controle permanente da ação infantil. A BNCC orienta que as práticas da Educação Infantil sejam organizadas a partir das interações e das brincadeiras, garantindo experiências nas quais as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

A intencionalidade do professor pode estar justamente na preparação das condições para que essas experiências aconteçam. O planejamento, nesse caso, não determina cada ação da criança, mas cria possibilidades para que ela explore diferentes caminhos.

As brincadeiras tradicionais também possuem importância nesse processo.

Cantigas, rodas, parlendas, jogos de regras simples e brincadeiras transmitidas entre gerações carregam elementos culturais que fazem parte da história dos grupos sociais. Ao serem incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil, essas manifestações podem aproximar as crianças de práticas culturais diversas.

Kishimoto (2011), ao discutir aspectos da cultura infantil, evidencia que as formas de brincar também se relacionam aos contextos culturais nos quais as crianças estão inseridas. Dessa maneira, valorizar diferentes brincadeiras significa também reconhecer que a infância não é vivida da mesma maneira em todos os lugares.

A diversidade das crianças precisa igualmente ser considerada nas experiências lúdicas. Nem todas participam das brincadeiras da mesma maneira, possuem os mesmos interesses ou encontram as mesmas facilidades para utilizar determinados materiais e espaços.

Por essa razão, propostas inclusivas precisam prever diferentes formas de participação, evitando que uma criança seja afastada simplesmente porque não consegue acompanhar determinada dinâmica. A adaptação de materiais, regras, espaços e formas de comunicação pode ampliar a participação sem retirar da criança a possibilidade de brincar com os demais colegas.

Apesar das contribuições apontadas pela literatura, a presença do brincar na Educação Infantil ainda encontra dificuldades no cotidiano das instituições. Pinto e Ribeiro (2024) discutem a necessidade de questionar concepções que colocam a brincadeira em posição secundária diante de atividades consideradas mais diretamente relacionadas à aprendizagem.

Em algumas práticas, ainda se observa a valorização de fichas, exercícios repetitivos e tarefas com resultados previamente definidos, enquanto as experiências abertas e investigativas recebem menos espaço. Esse cenário revela que reconhecer teoricamente a importância do brincar não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar.

Outro desafio está relacionado à própria formação dos professores. Conhecer a importância do brincar é diferente de saber observar, planejar e intervir em situações lúdicas. O professor precisa compreender o que as crianças estão fazendo, perceber possibilidades de aprendizagem presentes nas ações e, ao mesmo tempo, evitar transformar toda brincadeira em uma atividade dirigida.

Estudos com profissionais da Educação Infantil indicam que os docentes reconhecem diversos benefícios do brincar, mas também revelam a necessidade de ampliar a reflexão sobre sua utilização pedagógica (LIMA, 2021). A formação continuada, nesse sentido, pode contribuir para aproximar os conhecimentos teóricos das situações concretas vivenciadas nas instituições.

A análise dos estudos consultados permite perceber que os autores convergem quanto à importância do brincar para o desenvolvimento infantil, embora

ênfatisem aspectos diferentes. De Oliveira (2020) chama atenção para a organização de experiências coerentes com as especificidades da Educação Infantil, enquanto Kishimoto (2011) contribui para compreender as características do jogo, do brinquerio e da brincadeira.

Já Melo et al. (2024) aproximam a discussão do desenvolvimento psíquico, mostrando que o brincar está relacionado à forma como a criança se apropria da realidade. As diferentes perspectivas não se anulam; ao contrário, ajudam a compreender que a brincadeira envolve simultaneamente dimensões pedagógicas, sociais, culturais e desenvolvimentais.

Ao comparar essas contribuições, percebe-se também que a valorização do brincar não deve ser confundida com a defesa de uma prática sem planejamento. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as brincadeiras como eixo estruturante, enquanto os estudos analisados mostram que a qualidade dessas experiências depende das condições oferecidas às crianças. Assim, a presença de brinquedos e jogos não é suficiente para garantir uma prática significativa.

É necessário considerar o tempo, o espaço, as relações estabelecidas, a liberdade de escolha e a intervenção do professor. A partir dessa compreensão, o planejamento assume uma função de organização das possibilidades, e não de controle absoluto das ações infantis.

Considerando o conjunto das ideias analisadas, entende-se que o brincar ocupa um lugar que ultrapassa a função de recurso didático. As contribuições de Mateus et al. (2026), Pinto e Ribeiro (2024) e Melo et al. (2024) permitem observar diferentes dimensões dessa experiência, enquanto De Oliveira (2020), Kishimoto (2011) e a BNCC (BRASIL, 2018) ajudam a situá-la no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Dessa forma, a brincadeira pode ser compreendida como uma experiência própria da infância que, quando respeitada em suas características, favorece aprendizagens, relações e formas de expressão. O desafio colocado à escola não consiste em fazer com que toda brincadeira tenha uma finalidade previamente determinada, mas em garantir condições para que as crianças possam brincar, interagir, explorar e construir sentidos sobre suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que o brincar ocupa um lugar fundamental na Educação Infantil, não podendo ser reduzido a um momento de descontração ou utilizado apenas como recurso para tornar determinadas atividades mais atrativas.

As discussões apresentadas ao longo do estudo mostram que as experiências lúdicas estão relacionadas a diferentes aspectos do desenvolvimento infantil,

envolvendo a construção de relações, a expressão de sentimentos, a linguagem, a criatividade, os movimentos e a capacidade de explorar e compreender o ambiente.

Dessa forma, reconhecer o brincar como parte da experiência educativa significa respeitar uma característica própria da infância e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de aprendizagem presentes nas situações vivenciadas pelas crianças.

A análise dos estudos também permitiu perceber que a valorização do brincar depende das condições concretas oferecidas no cotidiano escolar. A organização dos espaços, dos materiais e do tempo, assim como a qualidade das interações estabelecidas, interfere diretamente nas possibilidades de participação das crianças.

Nesse processo, a atuação do professor assume importância, pois cabe a ele criar condições para que as brincadeiras aconteçam de maneira significativa, observando as manifestações infantis e realizando intervenções quando necessário. Ao mesmo tempo, é preciso evitar que a intencionalidade pedagógica transforme toda brincadeira em uma atividade excessivamente dirigida, retirando da criança a possibilidade de escolher, imaginar, experimentar e construir suas próprias formas de participação.

Conclui-se, portanto, que o brincar deve estar presente de forma efetiva no planejamento e na rotina da Educação Infantil, em consonância com uma concepção de criança como sujeito ativo e participante de seu processo de desenvolvimento.

Os estudos analisados evidenciam que garantir tempo, espaço e condições adequadas para as brincadeiras contribui para uma prática pedagógica mais próxima das necessidades e características da infância.

Nesse sentido, investir na formação dos professores e na organização de ambientes que favoreçam as interações e as experiências lúdicas constitui um caminho importante para fortalecer uma Educação Infantil que não antecipe de maneira inadequada etapas posteriores da escolarização, mas que valorize as experiências próprias da criança e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- BARZA, Valéria Suely Simões; BARRA NOVA, Thaynah de Brito. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita a partir de brincadeiras com crianças na Educação Infantil: uma experiência na formação docente. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-18, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23598.059. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23598>. Acesso em: 11 ago. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- DE OLIVEIRA, Alessandra Giriboni. Modelos pedagógicos explícitos e a construção de uma pedagogia para bebês e crianças bem pequenas baseada no brincar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 532-555, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.46167. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/46167>. Acesso em: 11 ago. 2026.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LIMA, Roseane Alencar de. Perspectiva de professoras da educação infantil sobre o brincar e seus benefícios para as crianças. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 12, n. 2, p. 439-448, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i2.10356.
- MATEUS, Kátia de Carvalho; BENTES, Zulmira Barreto; MARQUES, Helena Caetano Fernandes; SILVA, Liliane Barbosa Leal; FERREIRA, Marli da Costa; TRINDADE, Renata Acosta; MARTINS, Rute Maria de Souza; CORTE, Mariela Dalla; SANTOS, Jonathan William dos; BENTES, Alessandra Brito. O papel das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 18, n. 1, e10548, 2026.
- MELO, Débora Kéli Freitas de; BATTISTI, Isabel Koltermann; ZANON, Lenir Basso; FRISON, Marli Dallagnol. O brincar no processo do desenvolvimento da criança na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 7, n. 3, p. 235-250, 2024. DOI: 10.36661/2595-4520.2024v7n3.14618.
- PINTO, Lorraine Borges; RIBEIRO, Cynara Teixeira. Por que brincar na Educação Infantil? *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 26, p. e024057, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id4173.



INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO UNIVERSO INFANTIL

NATALI BIANCA DA COSTA

Professora de Educação Básica – na EMEF Com. Vicente Amato Sobrinho

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades especiais no universo infantil representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A convivência e a interação entre crianças com e sem deficiência, desde a infância, possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente de respeito e empatia. A implementação de práticas inclusivas nas escolas infantis, como o uso de recursos adaptados e metodologias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, contribui para a criação de um espaço educativo onde todas as crianças podem desenvolver seu potencial de maneira plena. A inclusão também oferece benefícios às crianças sem deficiência, promovendo nelas a aceitação das diferenças e a valorização da diversidade. O papel dos educadores e da família é essencial nesse processo, pois ambos devem estar preparados para lidar com as particularidades de cada educando, promovendo um ambiente acolhedor e desafiador. A formação de professores, o apoio especializado e a sensibilização da comunidade escolar são fundamentais para a superação das barreiras que ainda limitam a inclusão. Dessa forma, compreende-se que a sociedade traz com maior potência a valorização e singularidade de cada criança quando realiza ações nas quais o respeito e a diversidade são o centro. É necessário, portanto, um compromisso contínuo para que a inclusão de crianças com necessidades especiais no universo infantil seja uma realidade concreta e efetiva em todos os espaços educativos.

Palavras-chave: Inclusão; Crianças; Desenvolvimento; Processo; Necessidades.

INTRODUÇÃO

A questão das necessidades especiais na educação infantil é um dos maiores desafios e avanços da pedagogia. A inclusão é um movimento para garantir que crianças com diferentes condições (físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas) possam ser integradas e participar da vida escolar ativamente. A inclusão trata de construir uma sociedade que valoriza a diversidade e respeita o potencial de cada indivíduo, sem barreiras.

A inclusão não se refere apenas à condição física das crianças com necessidades especiais, mas também às práticas e estratégias pedagógicas que permeiam todo o aluno que está interagindo na sala de aula. Sob essa perspectiva, as formas mais diversas de aprendizagem são garantidas e reconhecidas, e o ambiente escolar baseado nesses fatores é um recurso potente para o desenvolvimento de todos.

Essa abordagem de integração e acolhimento só pode acontecer com políticas e práticas que respeitem a diferença e permitam um movimento em direção à equidade, contudo, para alcançar a plena integração, ainda existem barreiras a serem transpostas para que a aprendizagem seja totalmente baseada nesses princípios.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Para as demais crianças, a convivência com a diversidade favorece a internalização de valores como respeito, empatia e cooperação, considerados essenciais para a formação de uma cidadania ativa e responsável.

Essas experiências no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de promover o aumento da autoestima e da independência.

Para outras crianças, estar com a diversidade é uma fonte de respeito, empatia e cooperação que é importante para a cidadania ativa e responsável.

Mas para criar um ambiente inclusivo, a comunidade escolar deve estar engajada e os profissionais da educação devem ser treinados para isso. A formação continuada e o apoio especializado são medidas fundamentais para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que realmente promovam a inclusão. Tais formações e apoio especializado precisam estar disponíveis para que os professores criem práticas pedagógicas que realmente ajudem os alunos a serem mais inclusivos.

Outro aspecto relevante é o envolvimento da família e da comunidade, que desempenham um papel de apoio na educação inclusiva. A família deve estar envolvida e bem informada, para que a inclusão não se limite ao ambiente escolar, mas se estenda a todos os espaços da vida da criança. Além disso, a colaboração entre a escola, a família e a comunidade fortalece a rede de apoio e amplia as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças com necessidades especiais.

É fundamental destacar que a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil é um direito garantido por lei e que sua implementação reflete o comprometimento com uma educação de qualidade para todos e, conseqüentemente, com o cumprimento dessa lei, que visa garantir a qualidade e o pertencimento dessa inclusão.

CONCEITOS E IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A equidade na educação infantil baseia-se no conceito de igualdade de oportunidades para todos, de modo a oportunizar aprendizagens a todas as crianças com necessidades e habilidades específicas. E não apenas sob a ótica da inclusão física, mas também sobre construir um ambiente que seja inclusivo, considerando a capacidade e os valores de cada criança, para que possam se desenvolver e prosperar como um todo. A inclusão é a eliminação de barreiras que impedem o processo de participação e aprendizagem e a garantia de que as crianças sejam respeitadas e valorizadas na escola, cada qual com suas singularidades e necessidades.

A educação especial é definida como educação para pessoas com deficiências mentais, auditivas, visuais, físicas, múltiplas e aquelas com altas habilidades. A deficiência refere-se à perda, anormalidade de estrutura ou função de todo o corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. A incapacidade refere-se à restrição de atividades em decorrência das consequências de uma deficiência em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo e que representa as perturbações ao nível da própria pessoa. “Desvantagens referem-se à condição social de prejuízo que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio”. (AMARAL; AQUINO, 1998, p. 24-25).

A educação infantil inclusiva também se baseia na diversidade, torna-se, então, benéfica para o processo de aprendizagem. Quando crianças com diferentes necessidades conseguem conviver no mesmo espaço, a troca de experiências e histórias de vida é uma fonte de aprendizado e empatia.

A diversidade na educação, principalmente em ambientes escolares, garantirá que as crianças aprendam a respeitar as diferenças e as habilidades sociais e a desenvolver um senso de cooperação e solidariedade desde cedo. Desta forma, preparamos os alunos para uma vida social mais ampla e formamos cidadãos inteligentes e tolerantes.

Para ser inclusivo, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas individualizadas para a criança. Adaptação curricular, acessibilidade e abordagens diferenciadas ao conteúdo são algumas das formas pelas quais a inclusão é viabilizada. O professor é uma ponte para uma aprendizagem mais significativa, pois pode proporcionar experiências que respeitam o ritmo e as capacidades de cada

aluno, estimulando a autoestima de crianças com necessidades especiais.

Toda a comunidade escolar é parte integrante da construção do movimento inclusivo (chefes, professores, funcionários, pais, alunos....) e a colaboração entre esses agentes é crucial para a formação de uma rede de apoio à inclusão, permitindo que crianças com necessidades especiais sejam felizes e bem geridas. É essa responsabilidade compartilhada que transforma a cultura escolar e promove uma cultura de respeito e de apoio mútuo.

Assim, a inclusão na educação infantil vai além do acesso ao ensino formal; ela é fundamental para a formação integral da criança e para a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade humana. Ao promover uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida, plantam-se as sementes para uma convivência mais justa, onde todos têm o direito de aprender e crescer em um ambiente acolhedor e respeitoso. Essa abordagem não apenas beneficia as crianças com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência de aprendizado de todos os alunos, ao estimular o respeito às diferenças e a empatia.

A educação infantil inclusiva, então, não é apenas para crianças com necessidades especiais, mas também para todas as crianças em geral.

Nesse sentido, investir em práticas inclusivas desde a educação infantil é reconhecer que cada criança é única, com seu próprio jeito de aprender, de se comunicar e de se desenvolver. Mais do que garantir o acesso à escola, é fundamental oferecer um ambiente acolhedor, onde todas as crianças se sintam pertencentes, respeitadas e incentivadas a participar das experiências propostas. Quando a diversidade é valorizada no cotidiano escolar, todos aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvem o respeito, a empatia e a cooperação, fortalecendo a construção de uma educação mais humana, justa e comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a educação inclusiva está enraizada em uma série de políticas públicas e leis que garantem o direito à educação para todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988 foi um passo importante nessa direção ao garantir igualdade de oportunidades e permanência na educação. Este princípio é ainda reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que define a educação inclusiva como uma obrigação do Estado e uma responsabilidade das instituições educacionais, que devem remover barreiras e promover igualdade de oportunidades.

“A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico social,

não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem” (VYGOTSKY, 1989, p.114).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um dos desenvolvimentos mais significativos no campo da educação inclusiva. A educação especial deve ser uma modalidade transversal (da educação infantil ao ensino superior) nas escolas e a educação das crianças deve ser fornecida como um todo.

A política incentiva a criação de salas de recursos multifuncionais e apoio especializado em instituições para alunos com deficiência, para que possam obter um apoio mais personalizado e adaptado a eles.

O Brasil também é signatário da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi implementada na legislação brasileira como emenda constitucional em 2009. Esta convenção fortalece o direito à inclusão e obriga o país a tomar medidas para garantir que crianças com deficiência sejam educadas em um sistema inclusivo.

Assim, o Brasil está comprometido em fazer com que a discriminação e a inclusão funcionem para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), aprovada em 2015, é outro exemplo importante. Para apoiar os direitos das pessoas com deficiência em todos os domínios - incluindo a educação - todas as instituições públicas e privadas devem estar preparadas para receber e integrar alunos com necessidades especiais. Considerando a necessidade real de formação dos profissionais da educação, além de recursos adaptados para que as barreiras educacionais sejam efetivamente menores e a aprendizagem ocorra de forma a atingir sua integridade.

As políticas públicas e a legislação são ótimas, mas o problema permanece: a educação inclusiva ainda precisa de atenção nacional. A falta de recursos, formação suficiente de professores e apoio insuficiente em algumas áreas são obstáculos para essas políticas e seu sucesso.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas públicas para a educação inclusiva sejam avaliadas, fortalecidas e colocadas em prática de forma constante, para que os direitos garantidos por lei realmente aconteçam no dia a dia das escolas. Para isso, é preciso investir mais em infraestrutura, na formação contínua dos profissionais da educação, na compra de materiais pedagógicos acessíveis e no fortalecimento das redes de apoio às escolas. Só com a colaboração entre governo, escolas, famílias e sociedade será possível construir uma educação inclusiva de verdade, baseada na equidade, no respeito às diferenças e na promoção do desenvolvimento de todos os estudantes.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A inclusão de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil, promovendo o crescimento das crianças com deficiência, mas também o de todas as que convivem com a diversidade.

Dessa forma, todas as crianças estão no mesmo espaço, e a aprendizagem é mais rica porque possuem habilidades, ritmos e formas de expressão diferentes. Quando crianças com necessidades especiais são integradas à vida cotidiana, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas de forma positiva. Elas passam a conviver com pares diversos, o que promove sua interação e comunicação de maneira natural e espontânea.

Essas experiências também podem ajudar a desenvolver a autoestima, autoconfiança e autonomia, habilidades importantes para lidar com desafios futuros. A inclusão também ajuda essas crianças a descobrir seu potencial, a entender suas limitações e a abrir a porta para novas possibilidades de crescimento.

A convivência com pessoas com habilidades diferentes promove empatia e respeito e facilita o desenvolvimento de um ambiente escolar mais amigável e cooperativo para as crianças, mostra a elas que todos têm suas próprias habilidades; também proporciona uma visão mais inclusiva e tolerante do mundo e das relações humanas.

De acordo com Mittler (2000), as escolas necessitam repensar suas ações, de forma que venham a criar um ambiente escolar que possibilite a inclusão de todos os seus alunos, respeitando suas respectivas individualidades. A escola deve ter a preocupação de desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento e novas práticas, livres de preconceitos; é preciso assumir uma postura de valorização que permeia a diversidade. É necessário que as escolas revejam suas práticas excludentes, e que se disponham a novas adequações, a fim de enfrentarem o desafio da inclusão.

No aspecto pedagógico, a inclusão possibilita práticas de aprendizagem mais inovadoras e flexíveis que beneficiam todos os alunos. Professores de turmas inclusivas são incentivados a empregar diferentes abordagens de ensino, adaptando conteúdos e estratégias para atender a diferentes tipos de necessidades e ritmos de aprendizagem.

Há, assim, um processo de aprendizagem mais dinâmico, com criatividade e aprendizagem colaborativa na sala de aula que beneficia a todos. É uma educação mais personalizada e interativa, e é assim que a inclusão escolar é uma ferramenta fundamental para uma sociedade mais justa e equitativa.

Desde muito jovens (na infância), as crianças são educadas no conceito de cidadania e responsabilidade e na compreensão dos direitos humanos e de como

agir como membros sociais, e no papel das comunidades em um clima social em que todos têm um lugar e seu talento é respeitado. Quando a inclusão está na educação infantil, não é apenas boa para as crianças, mas também para a sociedade.

Esse modelo educativo favorece o desenvolvimento de futuros adultos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade onde todos têm seu lugar e suas potencialidades respeitadas. Dessa forma, a inclusão na educação infantil não apenas beneficia o desenvolvimento das crianças, mas contribui para um futuro mais harmonioso e inclusivo.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

A família desempenha um papel fundamental na inclusão de crianças com necessidades especiais, sendo o primeiro espaço de acolhimento e apoio que a criança conhece. Os familiares, ao estarem presentes e envolvidos no processo inclusivo, ajudam a fortalecer a autoestima e a confiança da criança, elementos essenciais para que ela enfrente os desafios do ambiente escolar.

A presença da família permite que a criança se sinta compreendida e incentivada, facilitando sua adaptação e integração ao ambiente educacional. Além disso, a família, ao conhecer as necessidades específicas da criança, é um elo essencial de comunicação com a escola, contribuindo para que os educadores compreendam melhor como apoiar o desenvolvimento da criança.

A participação da família no ambiente escolar e o olhar atento ao desenvolvimento da criança em parceria com toda a equipe pedagógica propiciam meios e favorecem as práticas inclusivas, principalmente no que se refere às adaptações necessárias a cada educando.

Os momentos destinados às trocas de informações entre a família e a equipe escolar são de grande valia e devem ocorrer com periodicidade para alinhar expectativas, redirecionar estratégias e promover uma educação abrangente às especificidades do educando. Dessa forma, todos os envolvidos participam efetivamente do desenvolvimento integral dessa criança.

A comunidade também tem um papel relevante no processo de inclusão, pois é no ambiente social mais amplo que a criança experimenta a aceitação e a valorização da diversidade. A participação de instituições locais, como centros comunitários, organizações não governamentais e espaços de lazer, fortalece a rede de apoio à criança com necessidades especiais, ampliando suas possibilidades de interação e aprendizado fora do ambiente escolar.

Esses espaços de convivência permitem que as crianças se sintam parte ativa da sociedade, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

A sensibilização e a conscientização da comunidade para a importância da inclusão são fundamentais para quebrar barreiras e preconceitos que ainda podem

limitar a participação de crianças com necessidades especiais.

A comunicação no ambiente escolar e a disseminação de informativos e campanhas, cooperam para a inserção e o pertencimento da comunidade, de maneira a consolidar a identidade local e fortalecer os sentimentos de empatia e responsabilidade na construção do processo de inclusão.

Tanto a família quanto a comunidade são elementos indispensáveis para o sucesso da inclusão, pois proporcionam uma rede de apoio integral que beneficia o desenvolvimento da criança, a questão emocional, tanto para o aprendizado como para o processo de interação com o meio e com as pessoas, e isso fortalece de maneira assertiva a inclusão da criança.

Ao atuarem em conjunto com a escola, eles ajudam a construir uma base sólida para a inclusão social, garantindo que a criança com necessidades especiais se sinta valorizada e parte do todo.

Essa união de esforços cria um ambiente de respeito e acolhimento que é essencial para o crescimento saudável e o desenvolvimento pleno, não apenas da criança com deficiência, mas de toda a sociedade.

A formação de educadores para atuar em ambientes inclusivos é uma das bases essenciais para a efetivação da educação inclusiva. Os professores precisam não apenas de conhecimentos técnicos sobre as diferentes deficiências e condições de aprendizagem, mas também de habilidades práticas para adaptar metodologias e materiais.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

A formação inicial e continuada de professores para a inclusão é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade dos alunos e promovam um ensino acessível e eficaz. Uma preparação aprofundada capacita o professor a atuar como agente de transformação no ambiente escolar. Abordagens e práticas pedagógicas devem ser constantes, bem como um olhar flexível a fim de atender às diversas e momentâneas necessidades apresentadas pelas crianças.

A utilização de materiais adaptados, tecnologias assistivas e recursos visuais é fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem. Jogos, atividades interativas e dinâmicas em grupo favorecem a participação, a socialização e contemplam diferentes estilos de aprendizagem. Práticas pedagógicas inclusivas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, beneficiando tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência.

A colaboração interprofissional, envolvendo equipes multidisciplinares como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, contribui para o conhecimento das características individuais dos alunos e para a adaptação dos planos de

aula.

O trabalho colaborativo entre professores amplia a compreensão sobre inclusão e fortalece a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. A avaliação flexível e contínua é indispensável no ensino inclusivo, devendo abranger, além de exames tradicionais, observação, portfólios, autoavaliação e feedback individualizado. Dessa forma, torna-se possível monitorar e avaliar com precisão e personalização o progresso dos alunos, identificando as estratégias de apoio mais adequadas.

A formação docente é uma das vertentes indispensáveis para que as práticas pedagógicas sejam efetivadas com equidade no ambiente escolar e as aprendizagens ocorram sob o olhar da empatia, da valorização e do respeito, consolidando os princípios fundamentais para o desenvolvimento integral de todos.

Além disso, a consolidação de uma cultura inclusiva na escola depende do compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias. O diálogo constante entre esses atores favorece a construção de práticas pautadas no respeito às diferenças, na valorização das potencialidades individuais e na superação de barreiras que possam limitar a participação dos alunos.

Nesse contexto, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão, atualização e aperfeiçoamento, possibilitando que os educadores desenvolvam competências para enfrentar os desafios da educação inclusiva e promover uma aprendizagem significativa, equitativa e de qualidade para todos.

METODOLOGIAS E RECURSOS ADAPTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Mantoan (2003) afirma que um novo paradigma do conhecimento está surgindo: trata-se de aceitar o outro em suas diferenças; visto que, este século é considerado a era da comunicação e da informação, cujas fronteiras, rompem com um passado que insiste em resistir às mudanças de um novo tempo; mas a escola não pode ignorar as mudanças que fazem parte da sociedade.

Na educação infantil inclusiva, os métodos devem ser adaptados para que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam participar do processo de aprendizagem.

O ensino colaborativo é uma abordagem eficaz e ajuda a envolver crianças com e sem deficiência em atividades que incentivam a cooperação e o respeito mútuo. Podemos entrar na sala de aula, compartilhar conhecimento, ajudar os outros e desenvolver relacionamentos. Essa metodologia encoraja a troca de conhecimentos e a ajuda mútua entre os alunos, criando um ambiente de aprendizado que valoriza as diferenças e favorece a construção de vínculos sociais e emocionais.

A personalização das atividades pedagógicas é outro aspecto central para

a inclusão na educação infantil. Recursos como jogos educativos, contação de histórias adaptadas e atividades sensoriais oferecem estímulos variados que atendem a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. As escolas podem oferecer aos alunos com deficiências visuais e táteis livros que utilizem letras em Braille ou materiais táteis. Para crianças com deficiência auditiva, sinais visuais, imagens e vídeos podem ajudá-las a entender o conteúdo.

Portanto, se planejarmos atividades que atendam às necessidades das crianças, todos os alunos aprendem.

A educação inclusiva é uma das coisas fundamentais que devemos fazer com ferramentas tecnológicas, para que possamos ter toda a comunicação, mobilidade e aprendizagem. Tablets com aplicativos educacionais, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), e dispositivos adaptados permitem que alunos com deficiência participem de atividades de forma independente e interativa. Essas tecnologias não são apenas úteis para aprender, mas também permitem que as crianças desenvolvam habilidades importantes para o desenvolvimento social e acadêmico.

Uma abordagem semelhante à inclusão é o ensino multissensorial, onde as crianças encontrarão recursos visuais, auditivos e táteis para vivenciar o processo de aprendizagem. É especialmente eficaz na primeira infância, onde as crianças aprendem desde cedo e de forma mais concreta e exploratória. Por exemplo, atividades de música, movimento e manipulação de objetos tornam o aprendizado mais envolvente.

O ensino multissensorial permite que os alunos se envolvam e tenham mais estímulos e oportunidades de aprender.

A inclusão e o planejamento de atividades são essenciais na educação infantil. Os educadores devem ser capazes de adaptar estratégias e recursos de acordo com as necessidades de cada criança.

A utilização de recursos adaptados e metodologias inclusivas permite que o ambiente escolar acolha a diversidade e valorize a singularidade de cada aluno, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva que respeita as particularidades e promove o desenvolvimento integral de todos.

Nesse contexto, compreender que cada criança aprende de uma maneira única é o primeiro passo para tornar a inclusão uma realidade no cotidiano escolar. Mais do que adaptar materiais e estratégias, é necessário cultivar um olhar atento, sensível e acolhedor, capaz de reconhecer as potencialidades de cada aluno e respeitar seu tempo de desenvolvimento. Quando a escola promove experiências em que todas as crianças podem participar, brincar, interagir e aprender juntas, fortalece não apenas a aprendizagem, mas também valores como empatia, respeito e cooperação, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana e verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar, de forma sintética, objetiva e estruturada, uma análise dos principais aspectos relacionados à inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. Para esse fim, foram descritos os elementos característicos do tema de maneira sequencial.

A inclusão envolve não apenas a adoção de novas práticas e recursos, mas também uma transformação cultural que favoreça um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Considera-se a diversidade como uma dimensão natural e essencial para a formação de cidadãos críticos e empáticos, a inclusão se configura como uma prática indispensável.

A educação infantil é um ambiente de aprendizagem onde todos são bem-vindos e acessíveis, e crianças com deficiência podem se beneficiar de toda a comunidade escolar, e é onde a educação, as famílias e as comunidades se unem. Políticas públicas e a legislação brasileira são a chave para a inclusão, mas a verdadeira transformação acontece na sala de aula, onde professores e famílias se unem para ajudar crianças com deficiência.

A formação dos professores sobre a teoria e os aspectos práticos da inclusão é necessária para que possam ser treinados e implementar métodos pedagógicos adaptados. Educadores, grupos de especialistas e famílias precisam trabalhar juntos para que todas as crianças sejam respeitadas e compreendidas e sejam trazidas ao mesmo nível no processo educacional. E, no processo, o envolvimento no processo inclusivo oferece às crianças muito mais oportunidades de aprender e socializar. Quando a comunidade está mais consciente e envolvida na promoção da inclusão, preconceitos e barreiras são removidos e barreiras à inclusão são superadas.

Redes de apoio, como escolas, organizações sociais e trabalho comunitário, são essenciais para criar um ambiente onde a diversidade é valorizada e onde cada criança é desenvolvida. Quando os recursos são usados na educação e adaptados para o ensino inclusivo, é essencial tornar a educação infantil acessível e significativa para todos os alunos.

Tecnologias assistivas, tecnologias de ensino inovadoras, novos métodos pedagógicos e atividades personalizadas (por exemplo, meios pedagógicos assistivos e serviços que não são apenas tecnologias assistivas, técnicas pedagógicas inovadoras e atividades personalizadas) são os principais métodos para ajudar crianças com necessidades especiais a aprender, mas também beneficiam todos os alunos. Quando bem implementado, o ensino inclusivo cria um ambiente em que os alunos aprendem e trabalham juntos, o que é um ambiente mais dinâmico, interativo e colaborativo, onde todos podem brincar e crescer juntos de forma mais eficaz.

Ser inclusivo na educação infantil é uma tarefa difícil que requer um trabalho árduo e de longo prazo.

Ao construir uma cultura escolar em que a diversidade é respeitada e as crianças são incluídas e envolvidas na sala de aula, e a participação ativa e o aprendizado são incentivados, estamos construindo uma sociedade mais justa e inclusiva, e não apenas melhorando aquele sistema escolar e aquela comunidade, mas possibilitando o aprendizado dessas crianças no processo.

Cada passo adiante nesse processo é mais um passo na direção em que as crianças são capazes e vistas como agentes de mudança positiva em sua comunidade.

Mais do que cumprir leis ou garantir o acesso à escola, incluir é reconhecer o valor de cada criança em sua singularidade e compreender que todas têm o direito de aprender, participar e construir suas próprias experiências. Quando a escola acolhe as diferenças com sensibilidade, respeito e compromisso, cria oportunidades para que cada aluno desenvolva seu potencial e fortaleça seus vínculos com os colegas e com a comunidade. Assim, investir em uma educação infantil verdadeiramente inclusiva é acreditar que a diversidade enriquece o processo educativo e contribui para a formação de uma sociedade mais humana, solidária e preparada para conviver com as diferenças de forma natural e respeitosa.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ligia Assumpção; AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.



A ARTE EM TEMPOS DE TECNOLOGIA

ROSÂNGELA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Neuro psicopedagoga, Atua há 3 anos na área da Educação, com experiência em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças na Educação Infantil. Tem interesse nos processos de aprendizagem e nas interfaces entre neurociência e educação. Desenvolve estudos voltados à melhoria das práticas educacionais, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho analisa as profundas transformações estéticas, conceituais e estruturais que operam na produção e na recepção artística contemporânea diante do avanço acelerado das tecnologias digitais e dos sistemas de inteligência artificial (IA) generativa. O problema central da pesquisa reside em compreender como as ferramentas tecnológicas deixaram de atuar como meros suportes instrumentais e passivos para se configurarem como agentes coprodutores, codificadores e espaços fundamentais de significação na cultura visual. Para responder a essa problemática, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza exploratória, consubstanciada em uma revisão bibliográfica sistemática. A fundamentação teórica ancora-se no arcabouço conceitual de pensadores seminais como Walter Benjamin, Edmond Couchot, Arlindo Machado, Vilém Flusser e Lev Manovich. O percurso histórico-crítico delineado traça a evolução das poéticas tecnológicas desde as primeiras rupturas causadas pelo advento da fotografia e do cinema, passando pela computação visual e pela net.art, até alcançar os atuais modelos de redes neurais generativas baseadas em aprendizado profundo (deep learning). Os resultados apontam que a automação computacional e a hibridização algorítmica não anulam a sensibilidade ou a agência criativa humana, mas operam uma reconfiguração radical e irreversível nos conceitos clássicos de autoria individual, originalidade e recepção estética. Conclui-se que o surgimento da “aura processual” no ecossistema numérico demanda a urgência de uma nova alfabetização e letramento visual por parte da crítica e do público, indispensáveis para a decodificação e emancipação política diante das manifestações artísticas híbridas contemporâneas.

Palavras-chave: Arte Digital; Estética Contemporânea; Inteligência Artificial; Autoria; Tecnologias Numéricas.

INTRODUÇÃO

A intersecção entre arte e tecnologia constitui um dos fenômenos mais complexos, dinâmicos e fascinantes da sociedade contemporânea. Historicamente, a técnica (techne) e a criação artística mantiveram uma relação de profunda codependência e retroalimentação. Conforme aponta Vilém Flusser, novos materiais, aparatos e processos mecânicos nunca atuaram como meros canais neutros; pelo contrário, eles sempre impulsionaram e moldaram novas linguagens visuais e horizontes cognitivos. No entanto, a transição da era analógica para a era dos fluxos numéricos operou uma ruptura epistemológica sem precedentes históricos. Ao transpor os limites da reprodutibilidade mecânica, a cultura contemporânea adentrou o terreno das simulações computacionais e da inteligência artificial generativa, modificando não apenas a fatura ou o suporte do objeto artístico, mas também o seu próprio estatuto ontológico. A matéria cede lugar ao código; o objeto estático transmuta-se em processo relacional e probabilístico.

A imagem contemporânea, libertada do registro fotoquímico e da gravação física, passa a ser governada pela lógica do cálculo digital. Edmond Couchot teoriza essa transição ao explicar que a tecnologia numérica rompe com a dependência do real: o computador não apenas registra o mundo visível, mas o simula matematicamente a partir de linguagens de programação e matrizes de dados. Esse cenário se adensa com a massificação dos ambientes de realidade virtual e a ascensão das redes neurais artificiais, as quais operam o que Lev Manovich conceitua como uma “estética regenerativa” ou automação cultural. Diante de sistemas capazes de aprender estilos históricos e sintetizar obras inéditas a partir de comandos textuais (prompts), a centralidade do gênio criador humano passa a ser radicalmente descentralizada.

O problema central desta pesquisa reside na seguinte formulação: de que maneira as tecnologias digitais e a inteligência artificial generativa reconfiguram as noções tradicionais de autoria, originalidade e recepção estética na arte contemporânea? Em um contexto onde os algoritmos deixam de atuar como ferramentas acessórias e passam a exercer uma agência processual, faz-se necessário interrogar quem detém o estatuto de autor: o programador, o usuário que formula as diretrizes textuais, ou o comportamento estatístico imanente ao próprio sistema neural? Ademais, o conceito clássico de originalidade é tensionado frente a bancos de dados (datasets) massivos que recombina a herança cultural universal sem a necessidade de um suporte inaugural ou de uma matriz aurática tangível.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade urgente de

atualizar o debate crítico-estético no campo das Artes Visuais e da Filosofia da Arte. Vivencia-se um ecossistema cultural saturado por agentes virtuais autônomos, mercado de ativos digitais escassos e poéticas imersivas que desafiam os manuais tradicionais da teoria da arte. Investigar essas mutações é imperativo para compreender como a sensibilidade humana se reorganiza frente à automação da criatividade. Afastar-se de visões tecnofóbicas ou de entusiasmos utópicos ingênuos permite situar o computador como um espaço de hibridização e pensamento crítico.

O objetivo geral deste trabalho é mapear a evolução histórica e conceitual da arte digital até o surgimento das inteligências artificiais contemporâneas, discutindo criticamente os impactos filosóficos e práticos da hibridização entre o fazer humano e a automação computacional. Para cumprir este propósito, os objetivos específicos compreendem:

- Analisar a transição teórica da reprodutibilidade mecânica de Walter Benjamin para as poéticas computacionais e simulações digitais examinadas por Arlindo Machado e Edmond Couchot;
- Investigar a crise do conceito de autoria individual a partir do surgimento da arte generativa e de redes adversariais criativas (GANs);
- Examinar as transformações na recepção estética, identificando como o espectador passivo se converte em um sujeito interativo e co-produtor nos ambientes virtuais e nas instalações artísticas tecnológicas.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e caráter eminentemente bibliográfico e documental. A fundamentação teórica ancora-se nas obras fundamentais da estética tecnológica europeia e brasileira, estabelecendo conexões dialéticas entre os escritos clássicos sobre técnica e os artigos científicos recentes que debatem a guinada dos modelos generativos de linguagem e imagem. Através deste percurso crítico, almeja-se fornecer uma chave de leitura atualizada para os novos rumos do fazer artístico em tempos de artifícios.

DESENVOLVIMENTO

ANÁLISE CRÍTICA DA ARTE TECNOLÓGICA

A imersão da arte nos ecossistemas computacionais contemporâneos não se limita a uma mera troca de ferramentas ou suportes de exposição. Ela exige uma revisão profunda e radical das categorias fundamentais da estética ocidental, desestabilizando conceitos consolidados como a representação, a autoria individual e a recepção contemplativa passiva.

Conforme teorizado por Edmond Couchot, a transição histórica da imagem ótica (como a fotografia, o cinema e o vídeo analógico) para a imagem numérica (o

arquivo digital) representa uma mudança ontológica profunda. Essa guinada marca a passagem do registro físico da luz para o domínio do cálculo puramente lógico e matemático.

Na imagem digital, a matriz fundamental é o número. Cada pixel é parametrizado, calculado e renderizado por meio de linguagens de programação e equações algorítmicas. Isso significa que o computador não depende da existência prévia de um objeto real para produzir um registro visual. A máquina não apenas reproduz a realidade visível; ela a simula matematicamente em um espaço virtual tridimensional ou probabilístico.

A tecnologia contemporânea deixa de operar como uma simples prótese mecânica encarregada de estender e expandir as capacidades físicas da mão do artista. Ela passa a atuar como uma interface conversacional, processual e relacional. Sob a ótica de Vilém Flusser, o criador deixa de interagir diretamente com a matéria do mundo e passa a jogar contra e com os programas embutidos no aparelho. O fazer artístico converte-se em uma manipulação de símbolos e na gestão de fluxos de informação intangíveis. A Crise da Autoria e a Coprodução Algorítmica

Quando uma inteligência artificial generativa cria uma imagem complexa com base no cruzamento estatístico de milhões de referências artísticas pré-existent, os parâmetros tradicionais de propriedade intelectual e gênio criador colapsam. O debate teórico contemporâneo sobre a agência nas poéticas digitais divide-se em três vertentes interpretativas principais:

1. O Computador como Ferramenta Instrumental: Esta visão mais conservadora defende que a máquina atua de forma análoga a um pincel sofisticado ou a uma câmera fotográfica. A intencionalidade poética total e o controle estético definitivo permanecem sob o domínio exclusivo do indivíduo humano. Este sujeito é o responsável por programar o código-fonte original ou formular os comandos de texto (prompts) que direcionam o sistema.
2. A Autoria Compartilhada ou Distribuída: Esta vertente assume que a obra final emerge de uma simbiose indissociável e híbrida entre diferentes agentes. O resultado estético é compartilhado entre a equipe de engenharia que programou os modelos neurais, o artista que fornece as diretrizes poéticas e o comportamento probabilístico do próprio sistema computacional. A autoria torna-se uma rede distribuída e descentralizada de ações combinadas.
3. Agência Algorítmica e Emergência: Esta perspectiva investiga e analisa o grau de autonomia expressiva que os sistemas evolutivos, as redes GANs e os algoritmos autônomos possuem. Ao tomarem decisões micro estéticas e gerarem “alucinações de dados” imprevisíveis para o próprio criador humano, os algoritmos manifestam uma agência técnica própria. A obra final é o resultado de uma emergência sistêmica que escapa ao determinismo do programador.

INTERATIVIDADE E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A introdução das tecnologias de rede e dos dispositivos sensoriais rompeu definitivamente a barreira da contemplação passiva e distanciada que caracterizou a recepção artística nos museus tradicionais desde o século XVIII. Nas instalações de arte interativa, o espectador abdica de seu papel de observador externo e passa a figurar obrigatoriamente como um “interator” ativo e co-produtor da manifestação estética.

Como bem aponta Julio Plaza, a obra interativa digital abre-se como uma matriz de possibilidades combinatórias abertas. Sem a ação física do corpo, o movimento no espaço, as escolhas do usuário ou a resposta do público elementos captados em tempo real por sensores, câmeras ou microfones, o trabalho permanece incompleto, estático e adormecido.

A arte tecnológica estabelece, assim, uma estética baseada fundamentalmente no processo, na efemeridade e na relação em tempo real. O foco da experiência estética desloca-se do objeto material estático, perene e intocável para se fixar no fluxo dinâmico de interações. A obra passa a ser compreendida como um sistema vivo e aberto, cuja existência e atualização dependem diretamente do diálogo contínuo entre o organismo humano e o aparato tecnológico.

História e Acontecimentos Marcantes

A fusão entre arte e aparato tecnológico não ocorre de forma súbita ou isolada, mas por meio de rupturas sucessivas, crises estéticas e transições paradigmáticas ao longo dos séculos XIX, XX e XXI. Cada nova inserção técnica forçou a teoria da arte a redefinir suas fronteiras epistemológicas, deslocando o foco do fazer manual para a mediação das máquinas.

No século XIX, o surgimento da fotografia e, posteriormente, do cinema provocou um abalo sísmico nas estruturas conceituais da pintura tradicional e das artes plásticas. A capacidade de registrar a realidade por meio de processos físico-químicos sem a necessidade da mediação direta do pincel humano retirou da pintura a sua função histórica de representação mimética da realidade.

Walter Benjamin, em seu ensaio paradigmático de 1936, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, apontou que a introdução dessas tecnologias destruiu a “aura” da obra de arte. Benjamin define a aura como uma “figuração singular de espaço e tempo: a aparição única de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela esteja”. Na era pré-industrial, o valor da obra residia em seu caráter de unicidade, autenticidade e em seu *hic et nunc* (aqui e agora), fortemente atrelado ao valor de culto, ao ritual e à tradição.

Com a reprodutibilidade técnica, a pergunta pelo exemplar “autêntico” perde o sentido metodológico. O negativo fotográfico ou o rolo de filme cinematográfico permitem a multiplicação infinita de cópias idênticas. Essa dessacralização desvincula

a imagem de um suporte físico único e estático. Consequentemente, opera-se uma transição do valor de culto para o valor de exposição: a arte democratiza-se, massifica-se e passa a assumir uma função eminentemente política, onde a recepção se dá de forma coletiva e dispersa.

A Emergência da Computação Visual (Anos 1960–1980)

A transição da reprodutibilidade puramente mecânica para o processamento lógico-computacional ganha contornos práticos a partir da década de 1960. Cientistas, matemáticos e artistas pioneiros como Frieder Nake, Michael Noll e Vera Molnár começaram a utilizar computadores de grande porte (mainframes) e traçadores gráficos (plotters mecânicos) para gerar formas abstratas a partir de equações matemáticas e algoritmos determinísticos. Como destaca Arlindo Machado, o computador deixa de ser uma mera máquina de calcular para se tornar uma máquina de simular e projetar mundos possíveis.

Dois marcos históricos consolidam essa fase pioneira:

- 1965: Ocorrem as primeiras exposições históricas de arte computacional. Em fevereiro, Georg Nees e Frieder Nake expõem suas obras geradas por algoritmos na Studiengalerie da Universidade de Stuttgart, na Alemanha. Meses depois, em abril, Michael Noll e Bela Julesz apresentam seus experimentos visuais digitais na Howard Wise Gallery, em Nova York. Esses eventos oficializam o nascimento da chamada Computer Art.
- 1968: A icônica exposição Cybernetic Serendipity, realizada no Institute of Contemporary Arts (ICA) em Londres, sob a curadoria de Jasia Reichardt, consolida internacionalmente a união entre cibernética, computadores, automação e criatividade. A mostra demonstrou, pela primeira vez ao grande público, o potencial de sistemas cibernéticos e computacionais para gerar poesia, música, esculturas cinéticas e composições visuais através de processos aleatórios (serendipidade).

A Revolução Numérica e a Net.art (Anos 1990)

Com a popularização dos computadores pessoais (PCs) e a criação da rede mundial de computadores (World Wide Web), a década de 1990 é marcada pela Revolução Numérica. A imagem deixa de ser apenas digitalizada e passa a ser intrinsecamente gerada pela linguagem binária. Conforme explica Edmond Couchot, a imagem numérica não é um registro óptico da luz que bate em um objeto (como na fotografia), mas o resultado de uma matriz de números calculada em tempo real por um processador.

Nesse cenário de conectividade global, emerge o movimento da Net.art. Coletivos pioneiros como o jodi.org (formado por Joan Heemskerk e Dirk Paesmans) e artistas como Vuk Ćosić subverteram o uso comercial da internet. Em vez de utilizarem a rede como um mero portfólio digital ou vitrine passiva, transformaram o próprio código-fonte HTML, os protocolos de comunicação, os hipertextos e as

falhas de software (glitch) em matéria-prima estética.

A obra de arte descentralizou-se radicalmente: ela implodiu as barreiras físicas do “cubo branco” dos museus e das galerias tradicionais. O trabalho artístico passou a residir em servidores de rede, acessível globalmente a qualquer indivíduo por meio de telas conectadas, desafiando os mecanismos institucionais de legitimação, venda e conservação do patrimônio artístico.

A ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DA ARTE GENERATIVA (SÉCULO XXI)

O marco mais recente da virada tecnológica é a ascensão da Inteligência Artificial Generativa e das arquiteturas de aprendizado profundo (Deep Learning), alimentadas por Redes Neurais Artificiais. Ao contrário dos algoritmos matemáticos rígidos dos anos 1960, os modelos contemporâneos operam a partir do processamento estatístico de volumes massivos de dados (datasets), sendo capazes de aprender e mimetizar estilos históricos para sintetizar imagens complexas e inéditas a partir de descrições textuais (prompts). Lev Manovich define essa fase como a consolidação das mídias de software, onde os metameios algorítmicos controlam e hibridizam todas as mídias anteriores.

Dois acontecimentos contemporâneos tornaram-se emblemáticos e redefiniram o mercado e os limites ético-estéticos da criação:

- 2018 (O Leilão do Coletivo Obvious): A obra Edmond de Belamy, um retrato impresso sobre tela gerado por uma Rede Adversarial Creativa (GAN), foi leiloadada pela tradicional casa Christie's em Nova York por US\$ 432.500. Criada pelo coletivo francês Obvious, a obra utilizou um algoritmo que analisou 15 mil retratos pintados entre os séculos XIV e XX. O evento gerou um debate global sobre a validação institucional de produções artificiais e a autoria distribuída entre o código e o programador.
- A Explosão dos NFTs (Non-Fungible Tokens): A integração da arte digital aos protocolos de blockchain permitiu a criação de tokens não-fungíveis, garantindo a validação de autenticidade, propriedade e escassez artificial para arquivos puramente digitais. Esse fenômeno reconfigurou a economia da arte contemporânea, reintroduzindo de forma mercadológica uma espécie de “aura artificial” ao arquivo digitalizava, ao mesmo tempo em que tensionou as noções tradicionais de direito autoral e originalidade diante da reprodutibilidade infinita da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação científica demonstra que a arte na era tecnológica não caminha rumo ao esvaziamento ou à anulação do fator humano, mas sim em direção a uma expansão radical e irreversível de suas fronteiras estéticas e cognitivas. As ferramentas algorítmicas, os modelos neurais generativos e os suportes numéricos não destroem a capacidade de criação. Pelo contrário, eles forçam a crítica de arte contemporânea a abandonar visões anacrônicas e limitantes baseadas puramente no virtuosismo técnico manual ou na configuração do artista como um gênio isolado. O fazer artístico reconfigura-se como uma atividade de projetar sistemas, dialogar com aparelhos e orquestrar probabilidades matemáticas.

A perda da aura tradicional diagnosticada por Walter Benjamin foi dialeticamente compensada pelo surgimento de uma “aura digital” ou processual. Essa nova categoria estética não reside mais na unicidade do objeto físico contemplado à distância. Ela se fixa na vivência direta da interatividade, na imersão em ambientes virtuais simulados e na volatilidade intrínseca da rede mundial de computadores. A obra contemporânea consiste no seu próprio fluxo de atualização, convertendo o antigo espectador em um agente co autor essencial para a existência do trabalho.

- Dimensão Ética: Direitos autorais sobre as bases de dados massivas (data-sets) usadas no treinamento de redes neurais.
- Dimensão Econômica: Reorganização e descentralização dos mercados de arte por meio da tecnologia blockchain.
- Dimensão Pedagógica: Fomento premente a um letramento digital crítico para o público e para a crítica.

Os desafios futuros dessa disciplina em mutação residem exatamente no equilíbrio dessas três dimensões. Somente através da compreensão crítica e política dos algoritmos será possível permitir que a tecnologia atue como um meio de emancipação expressiva e diversidade cultural. Desse modo, coíbe-se a mera homogeneização e a reprodução de vieses ideológicos automatizados pelos sistemas virtuais comerciais.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: É Realizações, 2011.
- MACHADO, Arlindo. Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MANOVICH, Lev. The Language of New Media. Cambridge: MIT Press, 2001.
- SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SILVA, J. R.; SANTOS, M. A. Arte, criatividade e o potencial da inteligência artificial. Revista Intexto, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 115-132, 2025.
- WEIBEL, Peter. On the History and Aesthetics of the Digital Image. In: DRUCKREY, Timothy (Ed.). Ars Electronica: Facing the Future. Cambridge: MIT Press, 1999.



GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

SABRINA NOGUEIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2014).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Parque do Lago.

RESUMO

A gestão escolar exerce papel essencial na organização das instituições de ensino e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade educacional. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão escolar no processo educativo, enfatizando a atuação do gestor como responsável pela articulação entre os diferentes setores da escola, incluindo professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação e da administração escolar, abordando temas como liderança pedagógica, gestão democrática, planejamento e participação coletiva. Os estudos analisados demonstram que uma gestão eficiente favorece o fortalecimento do trabalho em equipe, a construção de um ambiente escolar mais organizado e a promoção de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Observou-se ainda que a participação da comunidade escolar e o diálogo entre os profissionais da educação são fatores importantes para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com o ensino de qualidade. Conclui-se que a gestão escolar, quando realizada de forma democrática, planejada e participativa, torna-se um elemento fundamental para o alcance dos objetivos educacionais e para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui um dos principais elementos para o funcionamento adequado das instituições de ensino, pois está diretamente relacionada à organização administrativa, pedagógica e social da escola. Ao longo dos anos, a gestão educacional passou por importantes transformações, deixando de possuir apenas um caráter burocrático para assumir uma perspectiva mais democrática e participativa. Nesse contexto, o gestor escolar desempenha papel fundamental na mediação das relações entre professores, alunos, famílias e comunidade, buscando promover um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

Além disso, a gestão escolar está vinculada à construção de práticas educativas capazes de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A atuação do gestor envolve o planejamento das ações pedagógicas, a organização dos recursos da instituição e o acompanhamento do trabalho docente, visando garantir melhores resultados educacionais. Dessa forma, a participação coletiva, o diálogo e o compromisso com a qualidade da educação tornam-se aspectos essenciais para o fortalecimento da escola como espaço de formação humana e social.

A educação contemporânea exige que a gestão escolar esteja preparada para enfrentar mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o ambiente educacional. Nesse sentido, a liderança escolar precisa desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão, a participação democrática e a valorização dos profissionais da educação. Assim, compreender a importância da gestão escolar torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as possibilidades de melhoria da qualidade educacional.

Entre os principais desafios da gestão escolar destacam-se a falta de recursos, as dificuldades na participação efetiva da comunidade escolar, os problemas relacionados à indisciplina, além da necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Soma-se a isso a responsabilidade do gestor em promover um ambiente harmonioso e organizado, capaz de atender às demandas pedagógicas e administrativas da escola. Diante dessas dificuldades, torna-se necessário refletir sobre práticas de gestão que contribuam para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da gestão escolar no contexto educacional, considerando sua influência direta na organização da escola e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes. O estudo torna-se importante por possibilitar reflexões acerca do papel do gestor escolar e das estratégias utilizadas para promover uma gestão democrática, participativa e eficiente. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar os conhecimentos sobre os desafios presentes no cotidiano escolar e sobre a necessidade de ações voltadas ao desenvolvimento educacional.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados à gestão escolar. O objetivo geral consiste em compreender a importância da gestão escolar no desenvolvimento das práticas educativas e na organização do ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel do gestor escolar no processo educativo, identificar os principais desafios enfrentados na gestão escolar e refletir sobre a contribuição da gestão democrática para a melhoria da qualidade da educação.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

A gestão escolar ocupa posição estratégica no funcionamento das instituições de ensino, sendo responsável pela articulação entre os aspectos administrativos, pedagógicos e sociais da escola. Nas últimas décadas, o conceito de gestão passou por mudanças significativas, deixando de estar associado apenas à administração burocrática para assumir uma perspectiva mais democrática e participativa. Nesse contexto, a atuação do gestor escolar tornou-se essencial para a promoção de um ambiente educacional voltado à aprendizagem, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Libâneo (2022), a gestão escolar deve ser compreendida como um conjunto de práticas organizacionais que buscam garantir o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas da instituição. Para o autor, a escola necessita de planejamento e organização para alcançar seus objetivos educacionais, sendo indispensável a participação dos diferentes membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

A gestão democrática ganhou destaque nas discussões educacionais brasileiras após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Paro (2020), a democratização da escola depende da construção de relações participativas entre gestores, professores, estudantes e famílias. O autor destaca que a participação coletiva fortalece o compromisso com a qualidade do ensino e contribui para a formação cidadã dos alunos.

No contexto escolar, o gestor exerce papel de liderança pedagógica, sendo responsável por acompanhar o trabalho docente e promover condições adequadas para o desenvolvimento do ensino. Para Luck (2021), a liderança escolar está relacionada à capacidade do gestor de mobilizar a equipe pedagógica em torno de objetivos comuns, incentivando práticas colaborativas e a melhoria contínua da aprendizagem.

Além das funções administrativas, o gestor escolar também desempenha papel importante na mediação das relações interpessoais presentes no ambiente

educacional. Conforme destaca Oliveira (2023), a convivência escolar exige diálogo, respeito e capacidade de resolução de conflitos, características indispensáveis para a construção de um ambiente harmonioso e acolhedor. Dessa forma, a gestão escolar deve atuar de maneira humanizada e comprometida com o bem-estar da comunidade escolar.

A participação da família no cotidiano escolar representa outro aspecto relevante para o fortalecimento da gestão democrática. Segundo Veiga (2021), a aproximação entre escola e família favorece o acompanhamento do processo educativo e contribui para o desenvolvimento dos estudantes. A autora ressalta que a construção de parcerias entre gestores, professores e responsáveis amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a função social da escola.

A formação continuada dos profissionais da educação também é considerada um dos pilares da gestão escolar contemporânea. Para Nóvoa (2022), a valorização docente depende da criação de espaços de formação e reflexão sobre as práticas pedagógicas. O autor afirma que a escola precisa incentivar o desenvolvimento profissional dos educadores como forma de melhorar a qualidade do ensino e enfrentar os desafios educacionais atuais.

Outro fator importante relacionado à gestão escolar é o planejamento pedagógico. De acordo com Vasconcellos (2020), o planejamento possibilita organizar as ações educativas e estabelecer metas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem. O autor enfatiza que a ausência de planejamento compromete a efetividade das práticas pedagógicas e dificulta o alcance dos objetivos educacionais.

A gestão financeira também faz parte das responsabilidades da administração escolar. Conforme afirma Cury (2021), a utilização adequada dos recursos financeiros influencia diretamente a qualidade da infraestrutura escolar e das atividades pedagógicas. Nesse sentido, o gestor deve atuar com transparência e responsabilidade na aplicação dos recursos destinados à educação.

As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos passaram a exigir novas competências dos gestores escolares. Para Moran (2021), a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional tornou-se indispensável para acompanhar as transformações da sociedade contemporânea. O autor destaca que a escola precisa desenvolver estratégias capazes de integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas de forma crítica e significativa.

A inclusão escolar representa outro desafio presente na gestão educacional. Segundo Mantoan (2022), a escola inclusiva deve garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as diferenças e promovendo igualdade de oportunidades. A autora ressalta que o gestor escolar possui papel fundamental na construção de práticas inclusivas e no combate à exclusão educacional.

Além da inclusão, a gestão escolar precisa lidar com questões relacionadas à

diversidade cultural e social presente no ambiente educativo. Para Candau (2020), a valorização da diversidade contribui para a construção de relações mais respeitadas e democráticas no espaço escolar. A autora afirma que a escola deve promover práticas pedagógicas que reconheçam as diferentes identidades culturais dos estudantes.

A avaliação institucional também se apresenta como instrumento importante para a gestão escolar. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação permite identificar dificuldades, analisar resultados e elaborar estratégias de melhoria para o processo educativo. A autora destaca que a avaliação deve possuir caráter formativo e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

No que se refere ao clima organizacional da escola, Chiavenato (2021) afirma que ambientes escolares positivos favorecem o trabalho coletivo e melhoram o desempenho dos profissionais da educação. Segundo o autor, relações interpessoais saudáveis contribuem para a construção de uma cultura organizacional baseada no respeito, na cooperação e na participação.

A autonomia escolar é outro tema frequentemente discutido nas pesquisas sobre gestão educacional. Para Gadotti (2020), a autonomia possibilita que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da comunidade em que está inserida. O autor defende que a descentralização das decisões fortalece a participação coletiva e amplia a capacidade de organização da instituição.

A relação entre gestão escolar e qualidade da educação tem sido amplamente debatida por pesquisadores da área educacional. Segundo Saviani (2021), a qualidade do ensino depende não apenas das condições estruturais da escola, mas também da forma como a gestão organiza o trabalho pedagógico. O autor ressalta que a educação de qualidade exige compromisso político e participação social.

A gestão escolar também enfrenta desafios relacionados à evasão e ao baixo rendimento escolar. Conforme Arroyo (2020), muitos estudantes abandonam a escola em razão das desigualdades sociais e das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. O autor destaca a necessidade de políticas educacionais e práticas de gestão que promovam o acolhimento e permanência dos alunos no ambiente escolar.

No cenário educacional atual, o gestor precisa desenvolver habilidades relacionadas à comunicação e à tomada de decisões. Para Lück (2021), a comunicação eficiente fortalece o relacionamento entre os membros da comunidade escolar e favorece a resolução de problemas. A autora destaca que o diálogo constitui elemento essencial para o funcionamento democrático da escola.

A construção do projeto político-pedagógico também representa uma importante atribuição da gestão escolar. Segundo Veiga (2021), o projeto político-pedagógico deve refletir os objetivos, valores e propostas educacionais da instituição, sendo elaborado de forma coletiva e participativa. A autora enfatiza que esse documento orienta as ações pedagógicas e administrativas da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de inovação nas práticas de gestão educacional. Para Demo (2020), a escola contemporânea precisa desenvolver metodologias mais dinâmicas e participativas, capazes de despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado. O autor afirma que a inovação pedagógica depende do comprometimento da gestão escolar com processos de transformação educacional.

A análise das contribuições de Libâneo (2022), Paro (2020) e Luck (2021) demonstra que a gestão escolar ultrapassa as funções administrativas tradicionais, assumindo papel central na organização pedagógica e no fortalecimento das relações democráticas dentro da escola. Embora cada autor apresente enfoques distintos, todos defendem a importância da participação coletiva e da liderança pedagógica como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade educacional.

Observa-se também que autores como Nóvoa (2022), Saviani (2021) e Veiga (2021) destacam a relevância da formação docente, do planejamento e da construção coletiva das práticas educativas. Em suas abordagens, percebe-se a defesa de uma gestão comprometida com o desenvolvimento profissional dos educadores e com a construção de ambientes escolares mais participativos e inclusivos.

Ao comparar as ideias de Mantoan (2022), Candau (2020) e Arroyo (2020), verifica-se preocupação comum em relação à inclusão, à diversidade e às desigualdades presentes no contexto educacional. Os autores ressaltam que a gestão escolar precisa desenvolver ações que promovam equidade, respeito às diferenças e garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Diante das reflexões apresentadas pelos diferentes autores, compreende-se que a gestão escolar constitui elemento indispensável para a organização e o desenvolvimento das instituições de ensino. A atuação do gestor, aliada à participação da comunidade escolar, ao planejamento pedagógico e à valorização dos profissionais da educação, contribui significativamente para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a qualidade do ensino.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR

O planejamento pedagógico representa um dos principais instrumentos utilizados pela gestão escolar para organizar as ações educativas e promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem. No contexto educacional contemporâneo, o planejamento deixou de ser compreendido apenas como atividade burocrática, passando a assumir função estratégica na construção de práticas pedagógicas mais participativas, democráticas e voltadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a atuação da gestão escolar torna-se fundamental para garantir a articulação entre objetivos educacionais, metodologias de ensino e organização institucional.

Segundo Libâneo (2022), o planejamento escolar possibilita organizar o

trabalho pedagógico de maneira sistemática, favorecendo o desenvolvimento das atividades educativas e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Para o autor, o planejamento deve considerar a realidade social da escola, permitindo que as práticas pedagógicas sejam construídas de forma contextualizada e significativa para os estudantes.

A organização do planejamento pedagógico depende diretamente da participação coletiva dos profissionais da educação. Conforme destaca Veiga (2021), a construção de práticas educativas democráticas exige diálogo entre gestores, professores e comunidade escolar, fortalecendo o compromisso coletivo com os objetivos da instituição. A autora ressalta que o planejamento compartilhado contribui para a integração das ações pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

No ambiente escolar, o gestor desempenha importante papel na coordenação das ações pedagógicas e administrativas. Para Luck (2021), a liderança escolar deve incentivar a participação dos educadores no processo de planejamento, promovendo espaços de reflexão sobre as práticas docentes e os desafios presentes na escola. A autora afirma que o trabalho colaborativo fortalece a construção de soluções mais eficientes para os problemas educacionais.

Além da organização curricular, o planejamento pedagógico também está relacionado ao desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Moran (2021), as práticas educativas precisam considerar as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, incorporando metodologias inovadoras e recursos digitais ao processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca que a escola deve preparar os alunos para atuar de maneira crítica e participativa na sociedade atual.

O planejamento escolar também possui relação direta com a definição de metas e objetivos educacionais. Conforme Vasconcellos (2020), planejar significa refletir sobre a realidade escolar, estabelecer prioridades e desenvolver estratégias capazes de promover melhores resultados pedagógicos. O autor enfatiza que a ausência de planejamento compromete a organização das atividades escolares e dificulta o acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas. Para Hoffmann (2021), o planejamento deve ser constantemente revisado e adaptado às necessidades dos estudantes, considerando as dificuldades e potencialidades presentes no ambiente escolar. A autora ressalta que a avaliação contínua contribui para a reorganização das estratégias de ensino e para o aprimoramento das práticas educativas.

A formação continuada dos professores também constitui elemento essencial para o fortalecimento do planejamento pedagógico. Segundo Nóvoa (2022), a atualização profissional permite que os educadores desenvolvam novas metodologias e ampliem seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. O

autor defende que a escola deve promover espaços permanentes de formação e troca de experiências entre os profissionais da educação.

No contexto da gestão escolar, a construção do projeto político-pedagógico possui grande relevância para o direcionamento das práticas educativas. Conforme Veiga (2021), o projeto político-pedagógico representa a identidade da escola, reunindo objetivos, princípios e propostas pedagógicas elaboradas coletivamente. A autora destaca que esse documento orienta as ações da instituição e fortalece a participação democrática no ambiente escolar.

A relação entre planejamento e inclusão escolar também merece destaque nas discussões educacionais contemporâneas. Para Mantoan (2022), o planejamento pedagógico deve considerar as necessidades específicas dos estudantes, garantindo igualdade de oportunidades e acesso à aprendizagem. A autora ressalta que a educação inclusiva exige práticas flexíveis e comprometidas com o respeito às diferenças.

Além da inclusão, o planejamento escolar precisa contemplar a diversidade cultural presente no ambiente educativo. Segundo Candau (2020), a valorização das diferentes identidades culturais contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e respeitadas. A autora afirma que a escola deve promover ações educativas que reconheçam a pluralidade existente na sociedade.

A avaliação educacional também faz parte do processo de planejamento pedagógico. Conforme Luckesi (2021), a avaliação não deve possuir caráter apenas classificatório, mas atuar como instrumento de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem. O autor destaca que a avaliação formativa permite identificar dificuldades e reorganizar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

Outro fator relevante relacionado ao planejamento pedagógico é a utilização das tecnologias digitais no processo educativo. Para Kenski (2021), as ferramentas tecnológicas ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a construção de metodologias mais dinâmicas e interativas. A autora ressalta que a gestão escolar deve incentivar a integração das tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica e planejada.

A participação da família no planejamento das ações escolares também contribui para o fortalecimento do processo educativo. Segundo Paro (2020), a aproximação entre escola e comunidade favorece a construção de relações mais democráticas e participativas. O autor destaca que a parceria entre família e escola amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A gestão do tempo escolar representa outro desafio presente na organização pedagógica. Conforme Libâneo (2022), o planejamento adequado das atividades escolares possibilita melhor aproveitamento do tempo pedagógico e maior organização das práticas docentes. O autor enfatiza que a administração eficiente do

tempo contribui para a melhoria da aprendizagem e para o alcance dos objetivos educacionais.

No cenário educacional contemporâneo, a inovação pedagógica tornou-se elemento importante para o desenvolvimento das práticas escolares. Segundo Demo (2020), a escola precisa superar metodologias tradicionais e investir em estratégias que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. O autor afirma que a inovação depende da capacidade da gestão escolar de promover mudanças significativas no ambiente educativo.

A construção de ambientes escolares acolhedores também está relacionada ao planejamento pedagógico. Para Oliveira (2023), a organização das ações educativas deve considerar aspectos emocionais e sociais dos estudantes, favorecendo relações interpessoais saudáveis e ambientes mais humanizados. A autora ressalta que o acolhimento escolar contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria do clima organizacional.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho coletivo no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Segundo Cury (2021), a gestão democrática depende da participação ativa dos profissionais da educação na elaboração e execução das ações escolares. O autor destaca que a construção coletiva fortalece o compromisso institucional e favorece a integração entre os diferentes setores da escola.

A autonomia escolar também possui influência significativa no planejamento pedagógico. Para Gadotti (2020), a descentralização das decisões permite que a escola desenvolva práticas educativas mais adequadas à realidade da comunidade em que está inserida. O autor defende que a autonomia fortalece a capacidade da instituição de construir projetos pedagógicos contextualizados e participativos.

Além disso, o planejamento pedagógico contribui para a promoção da qualidade da educação. Segundo Saviani (2021), a organização das práticas escolares deve estar comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes. O autor afirma que a qualidade educacional depende do desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas, democráticas e socialmente comprometidas.

Ao analisar as contribuições de Libâneo (2022), Vasconcellos (2020) e Luck (2021), observa-se que os autores compreendem o planejamento pedagógico como instrumento indispensável para a organização do trabalho escolar. Embora apresentem enfoques distintos, todos defendem a necessidade de práticas educativas planejadas, participativas e voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

As reflexões de Nóvoa (2022), Demo (2020) e Moran (2021) evidenciam a importância da inovação, da formação docente e da utilização das tecnologias no ambiente educacional. Os autores destacam que a escola contemporânea precisa acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, promovendo metodologias mais dinâmicas e significativas para os estudantes. Ao comparar as ideias de

Mantoan (2022), Candau (2020) e Paro (2020), percebe-se preocupação comum com a construção de uma educação democrática, inclusiva e participativa. Os autores ressaltam que o planejamento pedagógico deve considerar a diversidade, o respeito às diferenças e a participação da comunidade escolar no processo educativo.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que o planejamento pedagógico constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas e para a organização da gestão escolar. A atuação coletiva dos profissionais da educação, aliada ao compromisso com a inclusão, a inovação e a qualidade do ensino, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a gestão escolar possui papel fundamental na organização das instituições de ensino e no fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à qualidade da educação. Observou-se que a atuação do gestor escolar ultrapassa as funções administrativas, envolvendo também a liderança pedagógica, a mediação das relações interpessoais e a promoção da participação democrática no ambiente escolar. Além disso, verificou-se que o planejamento pedagógico, a formação continuada dos profissionais da educação e o trabalho coletivo contribuem significativamente para a construção de práticas educativas mais eficientes e inclusivas.

O estudo também evidenciou que os desafios enfrentados pela gestão escolar contemporânea exigem compromisso, organização e capacidade de adaptação às transformações sociais, culturais e tecnológicas presentes na sociedade atual. Questões relacionadas à inclusão escolar, à diversidade cultural, à utilização das tecnologias digitais e à participação da comunidade escolar demonstram a necessidade de uma gestão democrática e participativa, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a construção de ambientes escolares acolhedores e colaborativos torna-se essencial para favorecer a aprendizagem e fortalecer as relações entre escola, família e comunidade.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, foi possível concluir que a gestão escolar e o planejamento pedagógico são elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. As contribuições dos autores analisados demonstraram que a participação coletiva, o diálogo e a organização das práticas educativas favorecem o alcance dos objetivos educacionais e a formação crítica e cidadã dos alunos. Dessa forma, destaca-se a importância de investimentos em políticas educacionais, formação docente e valorização da gestão democrática, visando fortalecer o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e participativa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 10.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 10.ed. Campinas: Papirus, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2022.
- LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. 3.ed. São Paulo: Summus, 2022.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2021.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 25.ed. São Paulo: Libertad, 2020.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 30.ed. Campinas: Papirus, 2021.



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THIAGO TAVARES PEREIRA

Professor formado na área da educação atualmente, atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desenvolvendo projetos pedagógicos e contribuindo para a formação docente e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, uma vez que possibilita à criança ampliar suas experiências com a linguagem, desenvolver a imaginação, estimular a criatividade e construir conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. O contato frequente com histórias, poemas, contos, fábulas e diferentes gêneros literários contribui para a formação de leitores, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário, da compreensão textual e da capacidade de interpretar diferentes situações e contextos. Nesse sentido, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como um importante recurso pedagógico capaz de tornar o processo de alfabetização mais significativo, prazeroso e contextualizado. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional da criança. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos de autores que discutem alfabetização, letramento, literatura infantil e práticas de leitura no ambiente escolar. A análise evidencia que a utilização de obras literárias em sala de aula pode favorecer a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, estimular o interesse pelos livros e proporcionar situações reais e significativas de leitura. Além disso, a mediação do professor apresenta-se como elemento essencial, pois cabe ao educador selecionar obras adequadas à faixa etária, promover momentos de leitura, contação e interpretação de histórias e criar oportunidades para que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e compreensões. A participação da família também pode contribuir para a formação do hábito de leitura, fortalecendo

a relação da criança com os livros. Conclui-se que a literatura infantil constitui uma importante ferramenta para a alfabetização e o letramento, contribuindo para a formação integral da criança e para o desenvolvimento de uma relação positiva, autônoma e crítica com a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Literatura infantil; Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita; Formação do leitor; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da educação escolar, pois representa um período em que a criança começa a desenvolver conhecimentos e habilidades fundamentais relacionados à leitura e à escrita. Mais do que aprender a identificar letras, sílabas e palavras, alfabetizar significa possibilitar que a criança compreenda a linguagem escrita como uma forma de comunicação e expressão presente em diferentes situações do cotidiano. Nesse processo, é fundamental que a escola ofereça experiências significativas, capazes de despertar o interesse, a curiosidade e a participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como uma importante ferramenta para contribuir com o processo de alfabetização. O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, parlendas e livros ilustrados possibilita que a criança desenvolva diferentes habilidades linguísticas e cognitivas, ao mesmo tempo em que amplia sua imaginação, criatividade e capacidade de expressão. A leitura literária permite que o aluno entre em contato com diferentes formas de linguagem, conheça novos personagens e situações, amplie seu vocabulário e construa significados a partir das experiências proporcionadas pelos textos.

A literatura infantil também desempenha papel relevante na formação do leitor. Desde os primeiros anos de vida, o contato com livros e histórias pode favorecer a construção de uma relação positiva com a leitura. Mesmo antes de dominar o código escrito, a criança já pode participar de práticas de leitura por meio da escuta de histórias, da observação das ilustrações, da interpretação de imagens e da interação com adultos e outras crianças. Essas experiências contribuem para a compreensão de que os livros possuem diferentes funções e que a leitura pode proporcionar conhecimento, entretenimento, reflexão e descoberta.

A importância da literatura no processo de alfabetização está relacionada, ainda, à possibilidade de articular alfabetização e letramento. A criança precisa aprender o funcionamento do sistema de escrita, mas também compreender como a leitura e a escrita são utilizadas socialmente. Dessa maneira, trabalhar com textos literários permite aproximar o ensino da realidade da criança, proporcionando situações em que a linguagem escrita aparece de forma contextualizada e significativa.

A atuação do professor é essencial nesse processo. O educador exerce a função de mediador entre a criança e a obra literária, sendo responsável por selecionar livros adequados, organizar momentos de leitura, estimular a participação dos alunos e promover situações de diálogo e reflexão sobre as histórias. A mediação pedagógica pode transformar a leitura em uma experiência interativa, na qual a criança tenha oportunidade de fazer perguntas, apresentar opiniões, antecipar acontecimentos, recontar histórias e relacionar os acontecimentos narrados às suas próprias experiências.

Além da escola, a família também pode contribuir para a formação do hábito de leitura. A presença de livros no ambiente familiar, a leitura compartilhada e a valorização das histórias podem fortalecer o interesse da criança pela literatura. Entretanto, considerando que nem todas as famílias possuem as mesmas condições de acesso aos livros, cabe à escola desempenhar papel fundamental na democratização das oportunidades de leitura, garantindo que todas as crianças tenham contato com diferentes obras literárias.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a literatura infantil pode contribuir para uma alfabetização mais significativa e para a formação integral da criança. Em um contexto educacional no qual ainda existem desafios relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se importante discutir práticas pedagógicas que possam despertar o interesse dos alunos e favorecer o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais.

Diante dessa perspectiva, este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira a literatura infantil pode contribuir para o processo de alfabetização das crianças? A partir desse questionamento, pretende-se compreender as contribuições da literatura para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como analisar a importância da mediação do professor e da participação da família no incentivo às práticas leitoras.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade, da imaginação e da formação do leitor. Como objetivos específicos, busca-se compreender os conceitos de alfabetização e letramento; identificar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da criança; analisar a utilização da literatura como recurso pedagógico no processo de alfabetização; refletir sobre o papel do professor e da família no incentivo à leitura; e discutir os principais desafios e possibilidades relacionados à presença da literatura infantil no ambiente escolar.

Para a realização deste estudo, será utilizada uma abordagem de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica. Serão considerados livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos de autores que discutem

temas relacionados à alfabetização, ao letramento, à literatura infantil e às práticas de leitura. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes contribuições teóricas para compreender a relação entre literatura e alfabetização, permitindo uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

A pesquisa está organizada em capítulos que abordam diferentes aspectos relacionados ao tema. Inicialmente, discute-se a alfabetização e o letramento, apresentando seus principais conceitos e sua importância para a formação da criança. Em seguida, aborda-se a literatura infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional. Posteriormente, analisa-se a literatura infantil como ferramenta no processo de alfabetização, destacando práticas como a contação de histórias, a leitura compartilhada e o uso de livros ilustrados. Na sequência, discute-se o papel do professor e da família no incentivo à leitura. Por fim, são apresentados os principais desafios e possibilidades para a utilização da literatura infantil no ambiente escolar.

Assim, compreender a importância da literatura infantil no processo de alfabetização significa reconhecer que o aprendizado da leitura e da escrita pode ser desenvolvido por meio de experiências que despertem o interesse e a participação da criança. A literatura possibilita que o aluno aprenda, imagine, questione, interprete e se expresse, contribuindo para uma educação que ultrapassa a simples aquisição do código escrito e favorece a formação de leitores mais autônomos, críticos e envolvidos com a cultura da leitura.

DESENVOLVIMENTO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental na formação escolar da criança, pois está relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento das capacidades necessárias para ler e escrever. Entretanto, aprender a decodificar letras, sílabas e palavras não é suficiente para que a criança se torne um leitor competente. É necessário que ela compreenda a função social da leitura e da escrita e tenha contato com diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, o conceito de letramento amplia a compreensão sobre o processo de alfabetização, uma vez que envolve a utilização da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

De acordo com Soares, alfabetização e letramento são processos distintos, porém devem ocorrer de maneira articulada. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em situações concretas e significativas. Dessa forma, a escola precisa proporcionar experiências que permitam à criança compreender que ler e escrever fazem parte de sua vida cotidiana e possuem diferentes finalidades.

O processo de alfabetização não acontece de maneira igual para todas as crianças. Cada aluno apresenta experiências, conhecimentos prévios, ritmos e formas de aprendizagem particulares. Por essa razão, as práticas pedagógicas precisam considerar as necessidades individuais e proporcionar situações diversificadas de aprendizagem. O professor exerce papel essencial nesse processo, planejando atividades que possibilitem o contato da criança com textos variados e situações reais de leitura e escrita.

Nesse sentido, a leitura deve estar presente na rotina escolar desde os primeiros anos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança pode participar de momentos de leitura mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema de escrita. Ao ouvir uma história, observar as ilustrações, acompanhar a leitura realizada pelo professor, levantar hipóteses sobre o texto e conversar sobre os acontecimentos narrados, ela começa a construir conhecimentos importantes sobre a linguagem.

Freire destaca a importância de compreender a leitura como uma prática que ultrapassa a simples decodificação de palavras. Para o autor, a leitura está relacionada à compreensão do mundo e das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Essa perspectiva é especialmente importante na educação das crianças, pois permite trabalhar textos que dialoguem com sua realidade, seus sentimentos, suas experiências e sua curiosidade.

As práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar também contribuem para ampliar o vocabulário e a capacidade de comunicação das crianças. O contato com diferentes palavras, expressões, personagens, situações e formas de organização textual possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Dessa maneira, alfabetizar por meio de experiências significativas de leitura contribui para que o aluno compreenda a função social da escrita e desenvolva maior interesse pelo aprendizado.

A literatura infantil apresenta-se, nesse contexto, como um recurso especialmente significativo. Por meio das histórias, a criança pode entrar em contato com diferentes formas de linguagem, conhecer outros modos de vida, desenvolver a imaginação e construir interpretações sobre aquilo que lê ou escuta. Assim, alfabetização, letramento e literatura podem ser trabalhados de maneira integrada, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A literatura infantil ocupa um espaço importante na formação integral da criança. Por meio de contos, fábulas, poemas, histórias, parlendas, lendas e livros ilustrados, a criança tem a oportunidade de conhecer diferentes personagens, lugares, culturas, sentimentos e situações. Essas experiências contribuem para o

desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação e da capacidade de compreender o mundo ao seu redor.

Historicamente, a literatura destinada às crianças passou por diversas transformações. Inicialmente, muitas obras apresentavam caráter predominantemente moralizante e educativo, buscando transmitir comportamentos considerados adequados. Com o desenvolvimento da literatura infantil, as obras passaram a valorizar cada vez mais a criatividade, a fantasia, a diversidade de experiências e a participação ativa da criança como leitora.

Para Coelho, a literatura infantil possui importante função na formação da criança, pois proporciona experiências que contribuem para seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. A criança, ao entrar em contato com uma narrativa, não apenas acompanha uma sequência de acontecimentos, mas também interpreta, imagina, questiona e estabelece relações com suas próprias experiências.

A imaginação é um dos elementos mais importantes proporcionados pela literatura. Quando escuta uma história, a criança cria mentalmente imagens dos personagens, dos lugares e das situações apresentadas. Mesmo quando o livro possui ilustrações, ela é estimulada a interpretar os elementos presentes na narrativa e a construir significados. Essa capacidade imaginativa pode ser utilizada em diferentes situações de aprendizagem.

A literatura também favorece o desenvolvimento da criatividade. Após ouvir ou ler uma história, a criança pode criar novos finais, inventar personagens, produzir desenhos, dramatizar cenas ou elaborar novas narrativas. Essas atividades possibilitam que ela se expresse de diferentes maneiras e desenvolva autonomia para produzir suas próprias ideias.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da linguagem. As histórias apresentam palavras e construções linguísticas que muitas vezes não fazem parte do vocabulário cotidiano da criança. O professor pode aproveitar essas situações para conversar sobre o significado das palavras, estimular a oralidade e incentivar os alunos a utilizarem novos termos em suas produções.

A literatura infantil também pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo. Ao acompanhar uma narrativa, a criança precisa compreender acontecimentos, estabelecer relações de causa e consequência, identificar personagens, antecipar situações e organizar mentalmente as informações apresentadas. Essas habilidades contribuem para o desenvolvimento da compreensão textual e são importantes para o processo de alfabetização.

Além dos aspectos cognitivos e linguísticos, a literatura pode favorecer o desenvolvimento emocional e social. As histórias frequentemente apresentam conflitos, desafios, perdas, conquistas, amizades e relações familiares. Ao acompanhar as experiências dos personagens, a criança pode refletir sobre seus próprios sentimentos e aprender a reconhecer diferentes perspectivas.

Zilberman destaca a relevância da literatura infantil no contexto escolar e na formação do leitor. A escola possui papel fundamental na democratização do acesso aos livros, principalmente para crianças que não possuem esse contato de maneira frequente em casa. Dessa forma, a presença da literatura no cotidiano escolar pode contribuir para reduzir desigualdades de acesso à cultura escrita.

Portanto, a literatura infantil não deve ser utilizada apenas como instrumento para ensinar conteúdos específicos. Seu valor também está na possibilidade de proporcionar experiências estéticas, culturais, linguísticas e humanas. O contato com a literatura precisa permitir que a criança desenvolva o prazer de ouvir e ler histórias, construindo gradualmente uma relação positiva com os livros e com a leitura.

A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil pode ser utilizada como uma importante ferramenta pedagógica durante o processo de alfabetização. Ao inserir livros e histórias na rotina escolar, o professor cria oportunidades para que as crianças tenham contato com a linguagem escrita de forma contextualizada e significativa. Dessa maneira, o processo de aprendizagem pode ocorrer de forma mais dinâmica, envolvendo diferentes habilidades.

A contação de histórias é uma das estratégias que podem ser utilizadas pelo professor. Mesmo antes de saber ler convencionalmente, a criança pode ouvir histórias e participar ativamente da construção de sentidos. Durante a contação, o educador pode realizar perguntas, solicitar previsões sobre os acontecimentos, conversar sobre os personagens e incentivar as crianças a relacionarem a narrativa com suas próprias experiências.

A leitura compartilhada também constitui uma prática relevante. Nessa atividade, professor e alunos participam conjuntamente da leitura, observando o título, as imagens, as palavras e a organização do texto. O professor pode apontar elementos escritos, demonstrar a direção da leitura e chamar a atenção para palavras ou expressões importantes, contribuindo para a compreensão de características do sistema de escrita.

Os livros ilustrados apresentam uma contribuição significativa nesse processo. As imagens ajudam a criança a compreender a narrativa, elaborar hipóteses e estabelecer relações entre texto e ilustração. É importante, contudo, que o professor não utilize as imagens apenas como decoração, mas como elementos que também podem ser interpretados e discutidos.

Após a leitura de uma história, podem ser desenvolvidas diversas atividades. Entre elas estão a produção de desenhos, recontos orais, dramatizações, criação de finais alternativos, elaboração de listas de personagens, identificação de palavras, produção coletiva de pequenos textos e atividades relacionadas ao vocabulário.

Essas propostas devem estar relacionadas à obra literária e evitar que a leitura seja reduzida apenas a exercícios mecânicos.

O desenvolvimento do vocabulário é outro benefício importante. Ao entrar em contato com histórias variadas, a criança encontra palavras que ampliam suas possibilidades de expressão. O professor pode explorar os significados das palavras dentro do contexto da narrativa, estimulando os alunos a compreenderem que uma mesma palavra pode apresentar diferentes significados dependendo da situação.

A compreensão textual também é desenvolvida por meio da literatura. Ao acompanhar uma história, a criança precisa compreender quem são os personagens, onde os acontecimentos ocorrem, quais são os conflitos e como eles são solucionados. O professor pode estimular perguntas antes, durante e depois da leitura, promovendo a construção de uma postura ativa diante do texto.

Outro aspecto importante é a formação do hábito de leitura. Quando a criança participa regularmente de momentos prazerosos de contato com os livros, aumenta a possibilidade de desenvolver uma relação positiva com a leitura. Por isso, é importante criar na escola espaços destinados aos livros, como cantinhos de leitura, bibliotecas, rodas de histórias e momentos de escolha livre de obras.

A literatura também pode contribuir para o desenvolvimento da escrita. Depois de ouvir uma narrativa, por exemplo, os alunos podem produzir coletivamente uma nova versão da história, escrever nomes dos personagens ou criar pequenos textos. Nas etapas iniciais da alfabetização, essas produções podem ser realizadas com diferentes níveis de autonomia, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Entretanto, é necessário destacar que o uso da literatura infantil precisa ocorrer de forma planejada. O professor deve selecionar obras de qualidade, adequadas à faixa etária e aos objetivos pedagógicos, sem transformar todas as histórias em pretexto para atividades gramaticais ou exercícios de alfabetização. A literatura deve conservar seu caráter artístico e possibilitar à criança uma experiência significativa com o texto.

Assim, a literatura infantil pode estabelecer uma ponte entre alfabetização e letramento. Enquanto a criança aprende aspectos relacionados ao sistema de escrita, ela também compreende a função social da leitura, desenvolve estratégias de compreensão e percebe que os textos fazem parte de diferentes situações da vida.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO INCENTIVO À LEITURA

O professor possui papel fundamental na aproximação da criança com a literatura infantil. Mais do que apresentar livros, o educador atua como mediador entre a criança e o texto, criando situações que favoreçam a participação, a curiosidade

e a construção de significados. A maneira como o professor conduz a leitura pode influenciar diretamente a relação que o aluno estabelece com os livros.

Uma prática pedagógica de incentivo à leitura deve proporcionar momentos regulares de contato com diferentes obras. O professor pode organizar rodas de leitura, contações de histórias, empréstimos de livros, visitas à biblioteca e momentos em que os alunos tenham liberdade para escolher aquilo que desejam ler ou ouvir.

A escolha das obras também merece atenção. É importante oferecer livros que apresentem diferentes gêneros, autores, personagens, culturas e formas de representação. A diversidade literária permite que as crianças conheçam diferentes perspectivas e reconheçam a pluralidade existente na sociedade.

O ambiente alfabetizador também desempenha papel importante. Uma sala de aula com livros acessíveis, cartazes, textos, poemas, histórias e outros materiais escritos favorece a familiarização da criança com a cultura escrita. O acesso aos livros deve ser facilitado, permitindo que a criança possa manuseá-los, observar suas ilustrações e construir gradualmente autonomia em relação ao material.

A família também possui participação importante na formação do leitor. O incentivo à leitura não precisa depender exclusivamente da escola. Momentos simples, como ler uma história antes de dormir, visitar uma biblioteca, conversar sobre um livro ou permitir que a criança escolha uma história, podem contribuir para estabelecer uma relação positiva com a leitura.

É importante compreender, entretanto, que nem todas as famílias possuem as mesmas condições de acesso aos livros. Por isso, a escola possui responsabilidade fundamental na democratização desse acesso. Projetos de empréstimo de livros, bibliotecas escolares e atividades envolvendo as famílias podem ampliar as oportunidades de contato com a literatura.

A parceria entre escola e família pode fortalecer o processo de alfabetização. Quando a criança percebe que diferentes adultos valorizam a leitura, tende a compreender que os livros possuem importância para além das atividades escolares. Dessa maneira, a formação do leitor torna-se uma responsabilidade compartilhada, respeitando as possibilidades e características de cada família.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar da importância da literatura infantil para a alfabetização, sua utilização no ambiente escolar pode encontrar diferentes desafios. Entre eles estão a falta de acervo adequado, a ausência ou insuficiência de bibliotecas, a dificuldade de acesso a livros, a falta de recursos pedagógicos e a necessidade de formação continuada dos professores.

A formação docente constitui um aspecto fundamental. Para utilizar a

literatura de maneira significativa, o professor precisa conhecer diferentes obras, compreender as características da literatura infantil e desenvolver estratégias de mediação da leitura. A formação continuada pode contribuir para que os educadores reflitam sobre suas práticas e encontrem novas possibilidades de trabalho.

Outro desafio está relacionado ao risco de utilizar a literatura apenas como instrumento para ensinar conteúdos. Uma história não precisa ser utilizada exclusivamente para trabalhar letras, sílabas, números ou regras gramaticais. Embora possa contribuir para essas aprendizagens, a literatura possui valor próprio e deve proporcionar à criança uma experiência de leitura significativa.

A escola também precisa considerar as diferenças existentes entre os alunos. Algumas crianças chegam ao ambiente escolar com experiências frequentes de leitura em casa, enquanto outras possuem pouco ou nenhum contato com livros. O trabalho pedagógico deve, portanto, criar oportunidades para que todos tenham acesso às obras literárias, independentemente de sua condição social ou familiar.

Entre as possibilidades para superar esses desafios estão a criação de projetos permanentes de leitura, rodas de histórias, bibliotecas de sala, feiras literárias, empréstimos de livros e encontros com autores ou contadores de histórias. A escola também pode utilizar recursos digitais de maneira complementar, ampliando as possibilidades de acesso às narrativas.

Outra possibilidade é envolver os alunos na organização dos espaços de leitura. As crianças podem participar da criação de um cantinho da leitura, organizar livros, recomendar histórias aos colegas e produzir registros sobre as obras lidas. Essas ações contribuem para desenvolver autonomia e sentimento de pertencimento.

Projetos de leitura também podem envolver as famílias. A escola pode enviar livros para casa, promover encontros de leitura e incentivar os responsáveis a compartilhar histórias com as crianças. Essas ações aproximam a comunidade escolar e reforçam a importância da leitura no desenvolvimento infantil.

Portanto, os desafios existentes não diminuem a importância da literatura infantil; ao contrário, demonstram a necessidade de políticas, projetos e práticas pedagógicas que garantam o acesso das crianças aos livros. A escola, enquanto espaço de formação, deve assegurar que a literatura esteja presente de maneira contínua e significativa no cotidiano dos estudantes.

A literatura infantil, quando trabalhada de forma planejada e mediada pelo professor, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Seu potencial está justamente na capacidade de unir aprendizagem e experiência, permitindo que a criança aprenda sobre a linguagem ao mesmo tempo em que imagina, interpreta, questiona, cria e participa de diferentes universos narrativos.

Dessa forma, promover o contato com a literatura desde os primeiros anos de escolarização significa contribuir para a formação de sujeitos capazes não apenas

de reconhecer palavras e produzir textos, mas também de compreender, interpretar e utilizar a leitura e a escrita de maneira autônoma e significativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. A partir das discussões apresentadas, foi possível perceber que o contato com diferentes textos literários pode favorecer não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário, da imaginação, da criatividade, da compreensão e da capacidade de expressão.

Ao longo do estudo, observou-se que alfabetizar não significa apenas ensinar a criança a reconhecer letras, sílabas e palavras. O processo de alfabetização precisa estar associado a práticas de letramento que permitam ao aluno compreender a função social da leitura e da escrita. Nesse sentido, a literatura infantil apresenta-se como uma importante possibilidade pedagógica, pois coloca a criança em contato com diferentes gêneros, linguagens, personagens, situações e experiências, tornando a aprendizagem mais significativa.

A literatura infantil também contribui para a formação do leitor desde os primeiros anos de escolarização. A criança que participa de momentos de contação de histórias, leitura compartilhada e exploração de livros tem a oportunidade de desenvolver uma relação mais próxima e prazerosa com a leitura. Mesmo antes de conseguir ler convencionalmente, ela pode interpretar imagens, antecipar acontecimentos, formular hipóteses, fazer perguntas e reconstruir narrativas, desenvolvendo conhecimentos importantes para sua futura autonomia leitora.

Outro aspecto identificado foi a importância da mediação do professor. O educador possui papel fundamental na escolha das obras, na organização dos momentos de leitura e na criação de situações que estimulem a participação das crianças. Uma prática de leitura significativa deve permitir que o aluno tenha contato com a literatura como experiência de descoberta e prazer, evitando reduzir os textos literários apenas a exercícios mecânicos de alfabetização.

A pesquisa também evidenciou a relevância da família no incentivo à leitura. O contato com livros no ambiente familiar, a leitura compartilhada e o diálogo sobre histórias podem fortalecer o interesse da criança pela literatura. Entretanto, considerando as diferentes condições sociais e culturais das famílias, a escola possui uma responsabilidade essencial na democratização do acesso aos livros e na garantia de oportunidades de leitura para todos os alunos.

Apesar de suas contribuições, ainda existem desafios para a efetivação de práticas literárias no ambiente escolar, como a falta de acervos adequados, dificuldades de acesso aos livros, ausência de espaços de leitura e necessidade de

formação continuada dos professores. Dessa forma, é necessário investir em bibliotecas, projetos de leitura, formação docente e políticas educacionais que valorizem a literatura infantil como parte essencial do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil constitui uma importante ferramenta para o processo de alfabetização e letramento, contribuindo para que a criança desenvolva habilidades relacionadas à leitura e à escrita de maneira contextualizada e significativa. Além de favorecer aspectos cognitivos e linguísticos, a literatura possibilita experiências relacionadas à criatividade, à imaginação, às emoções, à cultura e à convivência social.

Dessa maneira, é fundamental que a literatura esteja presente de forma contínua no cotidiano escolar, por meio de práticas planejadas, diversificadas e adequadas às características das crianças. Valorizar a literatura infantil significa reconhecer o direito da criança de ter acesso aos livros, às histórias e à cultura escrita, contribuindo para a formação de leitores autônomos, críticos, criativos e capazes de participar ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



**Acompanhe as nossas
redes sociais!**

  @unifaheoficial

   Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 49 (AGOSTO, 2026)
Revista sem fins lucrativos

