

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol 9, N° 9 Set/2026

FACONNECT

**Gestão & Educação (acesso eletrônico) / Editora Instituto Educar Rede -
vol. 9 n.9 (set 2026) - São Paulo: Faculdades Conectadas (Facon), 2026
130p: il, color.**

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Letramento. 3. Educação infantil
4. Psicologia educacional 5. Crianças - livros e leitura 6. Alfabetização
7. Plano Nacional de Educação (Brasil)

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

Setembro - Educação, Sociedade e Desenvolvimento Humano

A relação entre educação e sociedade é indissociável. Em setembro, a Revista Gestão & Educação propõe reflexões sobre a educação como prática social e instrumento de desenvolvimento humano.

Os artigos publicados discutem a educação em sua dimensão social, política e cultural, reforçando seu papel na formação cidadã, na redução das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Prof^a. Adriana de Souza
Prof^a. Alessandra Gonçalves
Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva
Prof^a. Andrea Ramos Moreira
Prof^a. Debora Banhos
Prof^a. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof^a. Juliana Petrasso
Prof^a. Marina Oliveira Reis
Prof^a. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof^a. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Ana Júlia Ferreira Gonçalves

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 09, Número 9 (Setembro 2026 - SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: www.faconnect.com.br/revista

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

- | | |
|--|--|
| <p>5 CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR</p> <hr/> <p>17 ELIANE REGINA CAPONE
EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA — A ampliação dos tempos, espaços e experiências educativas na perspectiva do desenvolvimento integral</p> <hr/> <p>29 ELISABETE BISPO DOS SANTOS
O APRENDIZADO POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <hr/> <p>42 FERNANDA MINNITTI DE MORAES
A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A LINGUAGEM ORAL E A ESCUTA INVESTIGATIVA</p> <hr/> <p>48 HELENA SIRQUEIRA AMORIM SILVA
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: INTEGRANDO ESCOLA, FAMÍLIA E DIAGNÓSTICO CLÍNICO</p> <hr/> <p>56 JANE DE OLIVEIRA SANTOS
"OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA — CULTURA ESCRITA E LEITORA"</p> <hr/> <p>67 MAVIE RAMUNNO
A FUNÇÃO PRIMORDIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA A VIDA EM SOCIEDADE?</p> <hr/> | <p>70 MILEIDE
O USO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <hr/> <p>79 PALOMA ALVES DA SILVA
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO; O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</p> <hr/> <p>89 PRISCILA IZIDORO
A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS</p> <hr/> <p>100 ROSILENE DA CONCEIÇÃO SILVA SARAIVA
ARTES INDÍGENAS E ENSINO DE ARTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</p> <hr/> <p>107 SARAH NARANJO VIANA
ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, COMPORTAMENTOS E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INFÂNCIA POTENCIALIZADA</p> <hr/> <p>113 SÍLVIA LEILA FERREIRA
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <hr/> <p>123 VANDERLÉIA DE SOUZA
LITERATURA INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2026–2036)</p> <hr/> |
|--|--|

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR

CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA

Graduação em Pedagogia pela ULBRA - Universidade Luterana do Brasil (2010); Professora de Ensino Fundamental na EMEF ERNESTINO LOPES DA SILVA PROF.



RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha papel essencial na formação integral dos estudantes, constituindo-se como base para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Muito além da alfabetização, essa etapa representa o momento em que as crianças ampliam sua participação nas práticas sociais de linguagem, desenvolvem capacidades comunicativas e constroem conhecimentos indispensáveis para sua atuação crítica e autônoma na sociedade. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais, enfatizando os processos de alfabetização e letramento, a formação do leitor, o desenvolvimento da produção escrita, da oralidade e das práticas pedagógicas que favorecem aprendizagens significativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais da educação brasileira e em autores que discutem alfabetização, letramento, aquisição da linguagem, literatura e práticas de ensino, entre eles Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Isabel Solé, Delia Lerner, Luiz Antônio Marcuschi, Irandé Antunes e Rildo Cosson. Também são analisadas as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização do ensino da Língua Portuguesa. A pesquisa evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na interação, na leitura de diferentes gêneros textuais, na produção significativa de textos, na oralidade e na mediação qualificada do professor contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas e para a formação de leitores críticos, escritores competentes e cidadãos capazes de participar de maneira ativa das diversas práticas sociais de linguagem. Conclui-se que a qualidade do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais influencia diretamente todo o percurso escolar do estudante, tornando indispensáveis investimentos na formação docente, na diversificação das metodologias de ensino e na construção de ambientes alfabetizadores que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Alfabetização; Letramento; Formação leitora; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma das mais importantes responsabilidades da escola, uma vez que é nesse período que as crianças desenvolvem competências fundamentais relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à compreensão dos diferentes usos sociais da linguagem. Essas aprendizagens ultrapassam a aquisição do sistema de escrita alfabética, pois envolvem a construção de conhecimentos que permitirão aos estudantes interpretar informações, comunicar ideias, participar de diferentes contextos sociais e exercer plenamente sua cidadania.

Durante muitos anos, o ensino da Língua Portuguesa esteve centrado na memorização de regras gramaticais, na repetição de exercícios mecânicos e na reprodução de conteúdos descontextualizados. Essa perspectiva reduzia a aprendizagem da língua ao domínio de normas e classificações, desconsiderando que a linguagem constitui prática social, instrumento de interação e elemento fundamental para a construção do conhecimento. As transformações ocorridas nas pesquisas linguísticas, psicológicas e pedagógicas modificaram significativamente essa compreensão, promovendo uma abordagem que valoriza o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita revolucionaram a compreensão do processo de alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses acerca do funcionamento da escrita antes mesmo de dominar convencionalmente o código alfabético. Paralelamente, Magda Soares ampliou essa discussão ao diferenciar alfabetização e letramento, defendendo que aprender a ler e escrever implica também participar das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A perspectiva sociocultural proposta por Lev Vygotsky contribui igualmente para compreender o ensino da Língua Portuguesa como processo de interação. Para o autor, a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os indivíduos, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação do desenvolvimento humano. Assim, as atividades de leitura, produção textual, oralidade e interpretação devem favorecer a interação entre professor, estudantes e diferentes textos, promovendo aprendizagens significativas e colaborativas.

No cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular consolidou essa concepção ao estabelecer competências específicas para o ensino da Língua Portuguesa fundamentadas nas práticas de linguagem. O documento organiza o componente curricular em quatro eixos integrados — leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica — reconhecendo que essas dimensões não devem ser trabalhadas isoladamente, mas de forma articulada e contextualizada.

A leitura, compreendida como prática social, ocupa posição de destaque nesse processo. Formar leitores não significa apenas ensinar técnicas de decodificação, mas possibilitar que os estudantes desenvolvam competências para compreender, interpretar, analisar criticamente e produzir sentidos a partir dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Da mesma forma, a escrita deve ser compreendida como prática comunicativa que permite registrar conhecimentos, expressar ideias, produzir argumentos e participar das diferentes situações sociais.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da oralidade. Frequentemente associada apenas às conversas cotidianas, a oralidade constitui importante objeto de ensino, envolvendo capacidades de argumentação, escuta, exposição de ideias, participação em debates, apresentações orais e diferentes situações comunicativas que exigem planejamento e adequação linguística. A escola desempenha papel decisivo na ampliação dessas competências, preparando os estudantes para atuarem de forma crítica e participativa em diferentes contextos sociais.

Além disso, as transformações tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas ampliaram significativamente os desafios relacionados ao ensino da Língua Portuguesa. O avanço das tecnologias digitais, das redes sociais e das múltiplas formas de comunicação exige que a escola desenvolva novas competências relacionadas aos multiletramentos, à leitura crítica das informações, à produção de textos em ambientes digitais e ao uso ético das tecnologias. Nesse cenário, torna-se indispensável que o ensino da língua acompanhe as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, formando sujeitos capazes de utilizar diferentes linguagens para compreender e transformar a realidade.

Diante dessas considerações, este artigo propõe uma reflexão acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo os processos de alfabetização e letramento, a formação do leitor, a produção escrita, a oralidade, os gêneros textuais, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem e os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores. Busca-se evidenciar que o ensino da Língua Portuguesa constitui elemento estruturante da educação básica, sendo determinante para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento e para a formação integral do estudante.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil passou por profundas transformações ao longo da história, acompanhando mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais. Durante grande parte do século XX, predominou uma concepção tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos gramaticais, na memorização de regras e na realização de exercícios repetitivos voltados à classificação morfológica e sintática. A aprendizagem da língua era compreendida, predominantemente, como domínio da norma culta, desconsiderando os diferentes contextos comunicativos e as práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes.

Essa perspectiva começou a ser questionada a partir do desenvolvimento dos estudos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, que passaram a compreender a linguagem como fenômeno social, histórico e cultural. A língua deixou de ser entendida apenas como um conjunto de regras normativas e passou a ser concebida como instrumento de interação humana, produção de sentidos e participação social. Essa mudança influenciou significativamente as propostas curriculares brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmaram o direito de todos à educação de qualidade. Diante deste contexto, a Base Nacional Comum Curricular representa importante marco para o ensino da Língua Portuguesa, ao organizar o componente curricular em torno das práticas de linguagem. A BNCC propõe que o ensino contemple, de maneira articulada, quatro eixos fundamentais: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essa organização rompe com modelos fragmentados de ensino e favorece a construção de competências necessárias à participação dos estudantes em diferentes práticas sociais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa proposta assume relevância ainda maior, pois é nesse período que ocorre a consolidação da alfabetização, o desenvolvimento das habilidades leitoras, o aperfeiçoamento da produção escrita e a ampliação da competência comunicativa das crianças. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa constitui base para a aprendizagem dos demais componentes curriculares, uma vez que todas as áreas do conhecimento dependem da capacidade de ler, interpretar, comunicar-se e produzir textos.

Sob essa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa significa criar oportunidades para que os estudantes utilizem a linguagem em situações reais de comunicação, desenvolvendo competências que ultrapassam o domínio técnico da escrita. Ler, escrever, falar, escutar e interpretar tornam-se práticas integradas, favorecendo a construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS COMPLEMENTARES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Entre os temas mais relevantes para o ensino da Língua Portuguesa destaca-se a compreensão das relações entre alfabetização e letramento. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos representam processos distintos, porém profundamente interdependentes.

A alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas, o reconhecimento das letras, a construção da consciência fonológica e o domínio progressivo das convenções da escrita. Trata-se de um processo complexo, no qual a criança elabora hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita até alcançar níveis mais elaborados de compreensão.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que a criança não aprende a escrever apenas pela repetição ou memorização. Antes mesmo do ensino formal, ela formula hipóteses sobre a escrita, passando por diferentes níveis de desenvolvimento até compreender o princípio alfabético. Essa descoberta modificou profundamente as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, substituindo métodos exclusivamente mecânicos por propostas que valorizam a construção ativa do conhecimento.

Entretanto, aprender o funcionamento do sistema de escrita não é suficiente para garantir a participação efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Magda Soares introduz o conceito de letramento, compreendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, atribuindo-lhes sentido e função comunicativa.

Alfabetizar letrando significa proporcionar à criança oportunidades reais de interação com textos que circulam socialmente, como histórias, notícias, cartas, poemas, receitas, bilhetes, reportagens, quadrinhos, propagandas, convites, regulamentos e textos digitais. Dessa forma, a aprendizagem ocorre em situações significativas, aproximando o estudante das múltiplas funções exercidas pela linguagem escrita.

O professor desempenha papel decisivo nesse processo. Cabe-lhe organizar ambientes alfabetizadores ricos em materiais escritos, planejar atividades contextualizadas, incentivar a leitura diária e promover situações nas quais a escrita seja utilizada para resolver problemas reais de comunicação. Assim, a alfabetização deixa de ser mera aprendizagem do código para constituir experiência cultural, social e comunicativa.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS

A leitura constitui uma das competências mais importantes desenvolvidas durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Muito além da decodificação de palavras, ler significa construir sentidos, estabelecer relações entre diferentes informações, interpretar intenções comunicativas e posicionar-se criticamente diante dos textos.

A compreensão leitora desenvolve-se gradativamente, exigindo práticas permanentes de mediação realizadas pelo professor. Durante esse processo, os estudantes aprendem a formular hipóteses, realizar inferências, identificar informações explícitas e implícitas, reconhecer diferentes gêneros textuais, analisar recursos linguísticos e compreender os objetivos comunicativos presentes nos textos. Isabel Solé destaca que a leitura envolve estratégias cognitivas antes, durante e após o contato com o texto. Antes da leitura, o leitor ativa conhecimentos prévios e formula expectativas. Durante a leitura, monitora sua compreensão, estabelece relações entre informações e realiza inferências. Após a leitura, sintetiza ideias, interpreta significados e

constrói posicionamentos críticos. Nos anos iniciais, essas estratégias precisam ser ensinadas de maneira sistemática. O professor atua como mediador, conduzindo discussões, propondo perguntas investigativas, incentivando previsões e estimulando diferentes interpretações sobre os textos lidos.

Outro aspecto essencial refere-se à diversidade textual. Quanto maior o contato da criança com diferentes gêneros — contos, poemas, notícias, histórias em quadrinhos, cartas, receitas, textos científicos, verbetes, biografias e textos digitais — maior será seu repertório linguístico e cultural. Essa diversidade favorece a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura e amplia significativamente a competência leitora.

A leitura compartilhada, a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, os projetos literários, as rodas de conversa e os clubes de leitura representam estratégias capazes de fortalecer o vínculo dos estudantes com os livros. Quando essas práticas fazem parte da rotina escolar, a leitura deixa de ser atividade obrigatória para tornar-se experiência de descoberta, prazer e construção de conhecimento.

Diversas pesquisas evidenciam que estudantes que desenvolvem hábitos permanentes de leitura apresentam melhor desempenho acadêmico em todas as áreas do conhecimento, uma vez que a compreensão textual constitui competência transversal indispensável à aprendizagem da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e das demais disciplinas. Assim, formar leitores competentes representa um dos maiores compromissos da escola contemporânea.

A PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A produção escrita constitui um dos eixos estruturantes do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, escrever não significa apenas registrar palavras corretamente ou aplicar regras gramaticais. A escrita representa uma prática social por meio da qual os indivíduos expressam ideias, comunicam sentimentos, registram conhecimentos, defendem opiniões e participam das diferentes situações comunicativas presentes na sociedade.

Durante muitos anos, a produção textual nas escolas esteve associada a atividades mecânicas, caracterizadas pela reprodução de modelos prontos, cópias, preenchimento de lacunas e redações produzidas exclusivamente para avaliação do professor. Essas práticas, além de limitarem a criatividade dos estudantes, pouco contribuíam para o desenvolvimento da competência escritora, pois desconsideravam a função comunicativa dos textos.

As pesquisas desenvolvidas por Delia Lerner, Luiz Antônio Marcuschi e Irandé Antunes demonstram que a escrita deve ser compreendida como atividade de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa considerar quem escreve, para quem escreve, com qual finalidade, em qual contexto e utilizando determinado gênero textual. A produção escrita deixa de ser um exercício isolado para tornar-se um processo de construção de sentidos.

Nos anos iniciais, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de escrever textos com propósitos reais. Bilhetes, convites, listas, cartas, relatos, histórias, notícias, poemas, receitas, entrevistas, histórias em quadrinhos e pequenos artigos permitem que os estudantes compreendam as diferentes funções exercidas pela escrita na vida cotidiana.

Outro aspecto indispensável refere-se ao processo de elaboração textual. Escrever envolve planejamento, organização das ideias, produção da primeira versão, revisão, reescrita e publicação. A revisão textual, frequentemente negligenciada nas práticas escolares, constitui importante momento de reflexão sobre a linguagem, favorecendo o aperfeiçoamento da escrita e o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nessa perspectiva, o professor assume função de mediador da aprendizagem, orientando os estudantes durante todas as etapas da produção textual. Em vez de limitar-se à correção ortográfica, deve promover situações de diálogo, reflexão e análise que possibilitem aos alunos compreender seus avanços, identificar dificuldades e aprimorar progressivamente suas produções.

A produção escrita também favorece o desenvolvimento da criatividade, da argumentação e da organização do pensamento. Ao produzir textos, a criança aprende a selecionar informações, estabelecer relações lógicas, estruturar argumentos, adequar a linguagem ao contexto comunicativo e expressar suas próprias ideias com clareza e coerência. Dessa forma, escrever torna-se instrumento de aprendizagem, de expressão e de participação social.

A ORALIDADE COMO EIXO FUNDAMENTAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A oralidade ocupa lugar de destaque no ensino da Língua Portuguesa, embora durante muito tempo tenha recebido menor atenção que a leitura e a escrita. Tradicionalmente, acreditava-se que falar era uma habilidade naturalmente desenvolvida pelas crianças e, portanto, não necessitava de ensino sistemático. Entretanto, os estudos contemporâneos demonstram que a competência comunicativa oral também exige planejamento pedagógico e oportunidades permanentes de aprendizagem.

A BNCC reconhece a oralidade como prática de linguagem essencial para a formação dos estudantes, envolvendo situações de escuta, diálogo, exposição oral, argumentação, debates, entrevistas, apresentações, contação de histórias e participação em diferentes eventos comunicativos.

Nos anos iniciais, o desenvolvimento da oralidade contribui significativamente para a ampliação do vocabulário, da organização do pensamento, da construção da autonomia e da convivência democrática. Ao participar de rodas de conversa, debates e apresentações, as crianças aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, organizar suas ideias, defender argumentos e desenvolver a escuta atenta.

A oralidade também favorece o fortalecimento das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Durante as interações, os estudantes aprendem a negociar significados, solucionar conflitos, cooperar em atividades coletivas e construir conhecimentos compartilhados. Sob essa perspectiva, falar e escutar constituem práticas complementares que promovem o desenvolvimento cognitivo e social.

O professor exerce papel fundamental nesse processo ao organizar situações diversificadas de comunicação oral. Seminários, entrevistas, dramatizações, leitura em voz alta, reconto de histórias, júris simulados, podcasts escolares e apresentações culturais representam estratégias capazes de ampliar significativamente a competência oral dos estudantes. Além disso, a oralidade estabelece estreita relação com a leitura e a escrita. Crianças que participam frequentemente de situações de comunicação oral tendem a produzir textos mais organizados, interpretar melhor as informações e desenvolver maior segurança na expressão de suas ideias.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO ORGANIZADORES DO ENSINO DA LÍNGUA

Os gêneros textuais constituem importante referência para a organização do ensino da Língua Portuguesa. Conforme os estudos de Marcuschi, os textos produzidos na sociedade apresentam características específicas relacionadas às finalidades comunicativas, aos contextos de circulação e às necessidades dos interlocutores. Assim, ensinar Língua Portuguesa implica proporcionar aos estudantes contato com a diversidade de gêneros presentes na vida social.

Nos anos iniciais, a exploração de diferentes gêneros textuais amplia o repertório linguístico das crianças e favorece a compreensão das múltiplas formas de organização da linguagem. Contos, poemas, cartas, notícias, receitas, verbetes, histórias em quadrinhos, anúncios, reportagens, biografias, regulamentos, entrevistas e textos digitais apresentam estruturas, objetivos e recursos linguísticos próprios, que precisam ser conhecidos pelos estudantes.

Dolz e Schneuwly propõem o trabalho com sequências didáticas como estratégia para o ensino dos gêneros textuais. Essa metodologia organiza atividades de leitura, análise, produção, revisão e reescrita em torno de um gênero específico, permitindo que os estudantes compreendam suas características e desenvolvam competências para utilizá-lo em diferentes situações comunicativas.

O trabalho com gêneros textuais também favorece a interdisciplinaridade. A produção de notícias pode relacionar-se às aulas de Ciências; cartas podem ser utilizadas em projetos de História; receitas podem integrar atividades de Matemática; relatos de experiências podem dialogar com investigações científicas realizadas pela turma. Dessa forma, a linguagem torna-se instrumento para a construção do conhecimento em todas as áreas do currículo.

Outro benefício refere-se ao desenvolvimento da competência discursiva. Ao compreender que diferentes situações exigem diferentes formas de comunicação, os estudantes aprendem a adequar sua linguagem ao contexto, ao interlocutor e aos objetivos comunicativos, tornando-se usuários mais competentes da língua.

Assim, os gêneros textuais constituem importante eixo organizador das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, aproximando a escola das práticas sociais de linguagem e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e integrada à realidade dos estudantes.

A LITERATURA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura ocupa lugar privilegiado no ensino da Língua Portuguesa por constituir importante instrumento para o desenvolvimento das competências linguísticas, da sensibilidade estética, da criatividade e da formação crítica dos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato permanente com textos literários amplia significativamente o repertório cultural das crianças, fortalece a imaginação e favorece a construção de uma relação afetiva com a leitura.

Entretanto, ainda é comum observar práticas escolares que utilizam a literatura exclusivamente como recurso para ensinar conteúdos gramaticais ou avaliar a compreensão textual. Nesses casos, a obra literária perde seu caráter artístico e passa a desempenhar função meramente utilitária. Tal perspectiva reduz as possibilidades formativas da literatura e limita sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Antonio Candido, a literatura constitui um direito humano, pois permite ao indivíduo compreender a si mesmo, ao outro e à sociedade por meio das diferentes experiências humanas representadas nas narrativas. Ao entrar em contato com personagens, conflitos, culturas e valores distintos, a criança amplia sua percepção da realidade, desenvolve empatia e fortalece sua capacidade de reflexão.

Regina Zilberman afirma que a literatura infantil representa uma das primeiras formas de inserção da criança no universo da cultura escrita. Por meio das histórias, o estudante desenvolve habilidades de interpretação, amplia o vocabulário, compreende diferentes estruturas narrativas e fortalece progressivamente sua competência leitora. Outro aspecto relevante refere-se ao prazer pela leitura. A formação do leitor

depende diretamente da qualidade das experiências vivenciadas durante a infância. Crianças que têm acesso frequente aos livros, participam de rodas de leitura, projetos literários, dramatizações e momentos de contação de histórias tendem a desenvolver hábitos leitores permanentes.

A mediação do professor desempenha papel decisivo nesse processo. Cabe ao docente selecionar obras literárias de qualidade, organizar ambientes leitores, estimular o diálogo sobre as narrativas e favorecer diferentes interpretações dos textos. O professor leitor inspira novos leitores, demonstrando que a leitura constitui prática prazerosa e significativa.

Além disso, a literatura favorece o desenvolvimento da competência argumentativa. Ao discutir personagens, conflitos, finais alternativos e valores presentes nas narrativas, os estudantes aprendem a justificar opiniões, respeitar diferentes pontos de vista e construir argumentos fundamentados. Então, integrar a literatura ao ensino da Língua Portuguesa significa reconhecer que a aprendizagem da linguagem ultrapassa os aspectos técnicos da alfabetização, constituindo importante instrumento para a formação humana, cultural e cidadã.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação constitui elemento essencial do processo educativo, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades de aprendizagem e orientar as intervenções pedagógicas necessárias. No ensino da Língua Portuguesa, avaliar significa compreender como o aluno utiliza a linguagem nas diferentes práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, e não apenas verificar a memorização de conteúdos.

As concepções contemporâneas de avaliação defendem uma perspectiva diagnóstica, formativa e contínua. Nessa abordagem, a avaliação deixa de assumir caráter exclusivamente classificatório para tornar-se instrumento de acompanhamento da aprendizagem. O erro passa a ser compreendido como parte do processo de construção do conhecimento, oferecendo ao professor importantes informações sobre as hipóteses elaboradas pelos estudantes.

Nos anos iniciais, a avaliação da alfabetização requer especial atenção. Cada criança apresenta ritmo próprio de aprendizagem, formulando diferentes hipóteses sobre o funcionamento da escrita. O professor deve observar essas hipóteses, registrar avanços, planejar intervenções e propor atividades que favoreçam a evolução dos estudantes em direção ao domínio do sistema alfabético e das práticas sociais de leitura e escrita.

A leitura pode ser avaliada por meio da observação da fluência, da compreensão textual, da capacidade de realizar inferências, da interpretação crítica e da participação em discussões sobre os textos. A escrita, por sua vez, deve considerar aspectos relacionados à coerência, coesão, adequação ao gênero textual, progressão temática, ortografia, pontuação e revisão textual.

A oralidade também deve integrar os processos avaliativos. Participação em debates, apresentações orais, dramatizações, rodas de conversa e seminários fornecem importantes evidências acerca do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Os portfólios, diários de aprendizagem, registros de observação, rubricas avaliativas e autoavaliações constituem instrumentos que ampliam significativamente a qualidade do acompanhamento pedagógico. Essas estratégias permitem visualizar o percurso de aprendizagem do estudante, valorizando seus avanços e orientando novas intervenções.

Portanto, a avaliação em Língua Portuguesa deve assumir função formativa, contribuindo para que professor e estudante compreendam o processo de aprendizagem como construção contínua, dinâmica e colaborativa.

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, produção e circulação dos textos. Em consequência, o ensino da Língua Portuguesa passou a incorporar novas metodologias capazes de dialogar com os desafios da cultura digital e com as características das novas gerações de estudantes.

As metodologias ativas colocam o aluno como protagonista da aprendizagem, favorecendo a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento por meio da participação efetiva nas atividades propostas. No ensino da Língua Portuguesa, essas metodologias ampliam as oportunidades de leitura, escrita, oralidade e produção de diferentes gêneros textuais.

Entre as estratégias mais utilizadas destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação, as oficinas de produção textual e os projetos interdisciplinares. Essas metodologias favorecem maior envolvimento dos estudantes, tornando as atividades mais significativas e contextualizadas.

O uso das tecnologias digitais amplia ainda mais essas possibilidades. Plataformas educacionais, bibliotecas virtuais, podcasts, blogs, jornais escolares digitais, aplicativos de leitura, ferramentas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes produzam textos para diferentes públicos e utilizem variadas linguagens na construção do conhecimento.

Nos anos iniciais, é fundamental que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira crítica e planejada. O objetivo não consiste em substituir o livro impresso ou as práticas tradicionais de leitura, mas ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos multiletramentos e da competência digital.

Nesse contexto, destaca-se também o crescente uso da Inteligência Artificial na educação. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar na produção de textos, oferecer feedback imediato, personalizar atividades e ampliar oportunidades de aprendizagem. Contudo, sua utilização exige acompanhamento pedagógico constante, garantindo que a tecnologia complemente, e não substitua, o processo de construção do conhecimento.

Assim, a integração entre metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas pedagógicas fundamentadas na interação contribui para tornar o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar dos avanços observados nas pesquisas educacionais e nas políticas públicas, o ensino da Língua Portuguesa ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles destacam-se as dificuldades de alfabetização, as desigualdades sociais, a defasagem na aprendizagem, a formação continuada dos professores, a inclusão escolar, a influência das tecnologias digitais e a necessidade de desenvolver competências relacionadas aos multiletramentos.

As avaliações nacionais revelam que parcela significativa dos estudantes conclui os anos iniciais apresentando dificuldades de leitura, compreensão textual e produção escrita. Esses resultados evidenciam a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à alfabetização, ampliar investimentos na formação docente e garantir melhores condições de trabalho aos professores.

Outro desafio refere-se à diversidade presente nas salas de aula. Crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, contextos culturais, condições socioeconômicas e necessidades educacionais específicas exigem práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e capazes de assegurar o direito de aprender a todos os estudantes.

Além disso, a crescente circulação de informações em ambientes digitais exige que a escola desenvolva competências relacionadas à leitura crítica, ao combate à desinformação, à produção ética de conteúdos e ao uso responsável das tecnologias. Ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade significa preparar os estudantes para interpretar textos multimodais, avaliar fontes de informação e comunicar-se de maneira ética em diferentes plataformas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o ensino da Língua Portuguesa deve assumir papel estratégico na formação de cidadãos críticos, autônomos, competentes e capazes de participar ativamente das práticas sociais de linguagem presentes na sociedade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um dos principais pilares da Educação Básica, pois é nesse período que se consolidam competências essenciais para a formação acadêmica, social e cidadã dos estudantes. Ao longo deste estudo, verificou-se que ensinar Língua Portuguesa significa muito mais do que promover a aprendizagem da leitura e da escrita; trata-se de possibilitar o desenvolvimento das múltiplas práticas de linguagem que permitem aos indivíduos compreender, interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos em diferentes contextos sociais.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que a alfabetização e o letramento constituem processos complementares e indissociáveis. Enquanto a alfabetização possibilita a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento amplia as oportunidades de participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Dessa forma, alfabetizar implica formar sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de comunicação, aprendizagem, participação social e exercício da cidadania.

Outra questão amplamente discutido refere-se à importância da leitura como prática permanente no cotidiano escolar. A formação de leitores competentes depende da qualidade das experiências proporcionadas pela escola, da diversidade dos gêneros textuais trabalhados, da presença constante da literatura e, sobretudo, da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem. Crianças que vivenciam experiências significativas com os livros desenvolvem maior autonomia intelectual, ampliam seu repertório cultural, fortalecem a imaginação e apresentam melhores condições para compreender criticamente a realidade.

A produção escrita também foi analisada como prática social indispensável à formação dos estudantes. Escrever exige planejamento, reflexão, revisão e adequação às diferentes situações comunicativas. Assim, as práticas pedagógicas devem superar atividades meramente mecânicas, favorecendo a autoria, a criatividade e a construção progressiva da competência escritora.

No que se refere à oralidade, verificou-se que essa dimensão da linguagem necessita ocupar espaço permanente no planejamento pedagógico. Situações de diálogo, debates, apresentações, dramatizações, seminários e rodas de conversa contribuem significativamente para o desenvolvimento da argumentação, da escuta ativa, da organização do pensamento e da convivência democrática entre os estudantes.

As reflexões acerca dos gêneros textuais demonstraram que o ensino contextualizado da língua favorece aprendizagens mais significativas, aproximando a escola das práticas comunicativas vivenciadas na sociedade. Trabalhar diferentes gêneros permite que os estudantes compreendam as múltiplas funções da linguagem e desenvolvam competências para atuar em variados contextos de comunicação.

Também foi relevantemente evidenciado neste estudo refere-se às contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais para o ensino da Língua Portuguesa. Quando utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos pedagógicos, essas metodologias ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovem maior protagonismo dos estudantes e favorecem o desenvolvimento dos multiletramentos, competência indispensável na sociedade contemporânea.

Entretanto, o estudo também revelou importantes desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, entre eles as desigualdades educacionais, as dificuldades de alfabetização, a necessidade de fortalecimento da formação continuada dos professores, a inclusão escolar e a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Tais desafios exigem investimentos permanentes em políticas públicas educacionais, melhoria das condições de trabalho docente, ampliação dos recursos pedagógicos e fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade.

As contribuições teóricas de Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Isabel Solé, Delia Lerner, Luiz Antônio Marcuschi, Irandé Antunes, Rildo Cosson, Regina Zilberman, Antônio Candido, Dolz e Schneuwly demonstram que o ensino da Língua Portuguesa deve estar fundamentado em práticas significativas de linguagem, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e prepará-los para atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a qualidade do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais influencia diretamente toda a trajetória escolar dos estudantes. A consolidação das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística constitui condição indispensável para o sucesso nas demais áreas do conhecimento, reafirmando o papel estratégico desse componente curricular na formação integral do cidadão.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem os impactos das tecnologias digitais na alfabetização, analisem metodologias inovadoras para o desenvolvimento da competência leitora e escritora e aprofundem estudos sobre práticas inclusivas capazes de garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa a todos os estudantes, respeitando suas singularidades, contextos culturais e necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA — A AMPLIAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ELIANE REGINA CAPONE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAMOSP (1998); Especialista em Psicomotricidade pela UNIP (2003); Especialista em Educação Especial (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNINOVE (2011); e Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Paulo (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 1995, atuou na rede estadual e, atualmente, é servidora concursada da Prefeitura de São Paulo há 9 anos, com 6 anos de experiência na Diretoria Regional de Ensino.



RESUMO

Este artigo discute a Educação Integral como concepção de formação humana e sua relação com a ampliação da jornada escolar na educação pública brasileira. Parte-se da compreensão de que Educação Integral e educação em tempo integral são conceitos relacionados, porém não equivalentes: a primeira se refere ao desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões, enquanto a segunda diz respeito principalmente à ampliação do tempo de permanência em atividades escolares. O estudo tem como objetivo analisar fundamentos, possibilidades e desafios da Educação Integral, com atenção à realidade da escola pública e à experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, baseada em autores e documentos legais relacionados ao tema. Defende-se que a ampliação do tempo somente produz sentido educativo quando acompanhada de intencionalidade pedagógica, currículo integrado, experiências diversificadas, infraestrutura, formação profissional, participação e articulação com o território. Conclui-se que a Educação Integral pode fortalecer o direito à educação e a equidade, desde que não seja reduzida à permanência prolongada do estudante na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Tempo integral; Escola pública; Currículo; Formação humana; Equidade.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta o desafio permanente de garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a Educação Integral ganhou destaque nas políticas públicas por propor uma compreensão ampliada da formação humana. A questão central não é somente quanto tempo o estudante permanece na escola, mas quais experiências educativas são oferecidas durante esse período e que concepção de formação orienta essas experiências.

A Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e estabeleceu, para fins do programa, a referência de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais. A mesma legislação determina que as novas matrículas estejam vinculadas a propostas pedagógicas alinhadas à BNCC, à LDB e concebidas na perspectiva da Educação Integral. Em 2026, o novo Plano Nacional de Educação também reforçou a expansão da educação integral em tempo integral, com qualidade e intencionalidade pedagógica.

No município de São Paulo, a Educação Integral apresenta trajetória própria e é assumida como perspectiva de formação, aprendizagem e desenvolvimento integral do ser humano. A Secretaria Municipal de Educação considera dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física, além de reconhecer a cidade como território educativo. Essa concepção amplia a discussão para além dos muros da escola.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a Educação Integral pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e quais condições são necessárias para que a ampliação da jornada se transforme em experiência educativa significativa? O objetivo geral é analisar a Educação Integral como concepção de formação humana e discutir seus desafios e possibilidades na educação pública.

São objetivos específicos: compreender a diferença entre Educação Integral e educação em tempo integral; apresentar fundamentos históricos e conceituais; discutir a relação entre currículo, território e experiências educativas; analisar desafios relacionados à infraestrutura, formação profissional, gestão e equidade; e refletir sobre a realidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A relevância do tema está no risco de reduzir uma política educacional complexa à simples ampliação da jornada. Mais horas na escola podem ampliar oportunidades de aprendizagem, especialmente para estudantes que têm acesso desigual a atividades culturais, esportivas e tecnológicas, mas isso depende da qualidade do projeto pedagógico. Assim, discutir Educação Integral significa também discutir currículo, direitos de aprendizagem, equidade, participação e qualidade social da escola pública.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica considera contribuições de autores que participam do debate brasileiro sobre Educação Integral, especialmente Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo. Esses referenciais permitem discutir formação humana, tempos e espaços educativos, currículo, território e qualidade da educação.

A pesquisa documental considera a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 14.640/2023, documentos do Ministério da Educação e materiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Também é considerada a legislação nacional vigente em 2026, especialmente o novo Plano Nacional de Educação.

A análise é interpretativa e procura aproximar conceitos presentes na literatura das condições concretas necessárias à implementação de políticas de Educação Integral. Não se pretende realizar avaliação de uma escola específica nem produzir dados estatísticos próprios. O objetivo é construir uma reflexão teórica que possa contribuir para compreender a importância da organização dos tempos, espaços, currículo e relações escolares.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como uma de suas finalidades o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa compreensão é especialmente importante quando se discute Educação Integral, pois permite perceber que o direito à educação não pode ser reduzido ao simples acesso à escola. Garantir esse direito envolve criar condições para que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidades efetivas de aprender, conviver, participar, desenvolver suas capacidades e construir diferentes formas de relação com o conhecimento e com a sociedade.

Quando a educação é compreendida como direito, a escola pública assume uma responsabilidade que vai além da transmissão dos conteúdos previstos no currículo. É necessário considerar o estudante em sua integralidade, reconhecendo que os processos de aprendizagem estão relacionados às condições sociais, culturais, emocionais e materiais em que cada pessoa vive. As experiências que os estudantes trazem de suas famílias, de seus bairros, de suas comunidades e de suas relações sociais também fazem parte do processo educativo. Dessa maneira, pensar em Educação Integral significa ampliar as possibilidades de formação sem perder de vista a função social da escola e seu compromisso com o conhecimento.

A Constituição também oferece uma base para compreender a educação como instrumento de cidadania. A escola é um espaço no qual crianças e adolescentes podem aprender não apenas conteúdos acadêmicos, mas também desenvolver formas de participação, diálogo, respeito às diferenças e convivência com outras pessoas. Isso não significa atribuir à escola responsabilidades que pertencem a outras instituições sociais, mas reconhecer que a experiência escolar contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade em que vivem e participar dela de maneira mais consciente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, estabelece princípios e finalidades relacionados ao desenvolvimento do educando e prevê a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola. Essa previsão legal demonstra que a organização do tempo escolar faz parte das discussões sobre a garantia do direito à educação. Entretanto, ampliar o tempo de permanência não deve ser compreendido como um objetivo isolado. O período adicional precisa estar relacionado a experiências educativas que contribuam para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse ponto, torna-se fundamental diferenciar o direito a permanecer mais tempo na escola do direito a uma educação de qualidade durante esse período. Um estudante pode permanecer muitas horas na unidade educacional e, ainda assim, não ter acesso a experiências diversificadas, espaços adequados, práticas pedagógicas significativas ou oportunidades reais de participação. Por isso, a ampliação da jornada precisa vir acompanhada de planejamento, currículo integrado, profissionais preparados, infraestrutura adequada e condições que garantam que esse tempo seja utilizado de maneira educativa e humanizada.

A Educação Integral pode, portanto, ser entendida como parte de um esforço mais amplo de efetivação do direito à educação. Esse direito envolve acesso, permanência, aprendizagem, participação e desenvolvimento. Também envolve o reconhecimento das diferenças existentes entre os estudantes e a necessidade de oferecer condições para que todos possam aprender e participar das experiências escolares. Nesse sentido, a equidade ocupa lugar importante na discussão, pois tratar todos de maneira igual não significa necessariamente garantir as mesmas oportunidades. Alguns estudantes precisam de apoios, recursos e estratégias diferenciadas para que possam exercer plenamente seu direito à educação.

Essa questão ganha ainda mais importância quando se considera a realidade da escola pública brasileira, marcada por desigualdades sociais e territoriais. Crianças e adolescentes não chegam à escola partindo das mesmas condições. Existem diferenças relacionadas ao acesso à cultura, ao esporte, à tecnologia, aos espaços de lazer, aos livros e a outras experiências que contribuem para a formação. A Educação Integral, quando planejada de maneira adequada, pode ajudar a reduzir parte dessas desigualdades ao ampliar o acesso dos estudantes a experiências que muitas vezes não estão disponíveis em seu cotidiano.

Nesse sentido, a ampliação da jornada pode representar uma oportunidade importante para fortalecer o direito à educação. Mais tempo pode significar mais possibilidades de leitura, pesquisa, produção artística, práticas esportivas, experiências científicas, utilização de tecnologias, atividades culturais e contato com

diferentes espaços do território. Entretanto, essas possibilidades só se concretizam quando existe uma proposta pedagógica que articule as atividades e reconheça sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto relacionado ao direito à educação é a permanência com qualidade. Não basta garantir que o estudante esteja matriculado e frequente a escola; é necessário criar condições para que ele se sinta pertencente àquele espaço. Relações respeitadas, escuta, participação, acolhimento e valorização das diferentes identidades podem contribuir para que a escola seja percebida como um lugar de aprendizagem e convivência. A Educação Integral, nesse sentido, pode favorecer uma experiência escolar mais ampla, na qual o estudante tenha oportunidade de participar ativamente da construção de sua trajetória.

A relação entre Educação Integral e direito à educação também pode ser observada na importância atribuída à participação da comunidade escolar. Se a educação é um direito, sua construção não deve ocorrer de maneira distante daqueles que vivenciam diariamente a escola. Professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias precisam ter espaços para apresentar suas necessidades, avaliar as ações desenvolvidas e contribuir para a construção das propostas. A gestão democrática fortalece essa perspectiva ao reconhecer a escola como espaço coletivo e público.

No caso da educação em tempo integral, essa participação torna-se ainda mais necessária, pois a ampliação da jornada modifica a rotina de estudantes, profissionais e famílias. Novos horários, atividades, espaços e formas de organização precisam ser discutidos e planejados para que a proposta não seja percebida apenas como uma extensão do período escolar. É necessário pensar sobre como o tempo será organizado, quais experiências serão oferecidas, como os estudantes serão acompanhados e de que maneira as diferentes atividades estarão articuladas ao projeto pedagógico da unidade.

Também é importante reconhecer que garantir o direito à Educação Integral depende de políticas públicas contínuas e de investimentos adequados. A escola precisa contar com espaços, materiais, equipamentos, alimentação, profissionais e condições de trabalho compatíveis com a proposta. Não seria coerente defender uma formação integral e, ao mesmo tempo, oferecer condições insuficientes para que essa formação aconteça. O direito previsto na legislação precisa encontrar condições concretas para se realizar no cotidiano das escolas.

Dessa forma, a Educação Integral pode ser compreendida como uma possibilidade de aprofundar o próprio sentido do direito à educação. Não se trata apenas de manter o estudante por mais tempo na escola, mas de assegurar que esse tempo seja ocupado por experiências que ampliem seus conhecimentos, suas relações, sua autonomia e sua participação social. A ampliação da jornada, quando acompanhada de qualidade e intencionalidade pedagógica, pode contribuir para que a escola pública ofereça oportunidades mais amplas de formação.

Assim, a discussão sobre Educação Integral está diretamente relacionada ao compromisso constitucional com o pleno desenvolvimento da pessoa. Garantir esse desenvolvimento exige reconhecer que aprender envolve diferentes dimensões e que a escola pode desempenhar papel importante na construção de oportunidades educativas mais justas. A Educação Integral, portanto, não deve ser vista apenas como uma política de ampliação do tempo escolar, mas como uma possibilidade de fortalecer o direito de cada estudante a uma educação que respeite sua dignidade, amplie seus horizontes e contribua para sua participação na sociedade.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O currículo ocupa um lugar central quando se pensa em Educação Integral. Se a jornada aumenta, mas o currículo continua fragmentado e organizado apenas pela distribuição tradicional das disciplinas, existe o risco de ocorrer somente um prolongamento da rotina escolar. O estudante permanece mais tempo na escola, porém nem sempre encontra experiências diferentes ou mais significativas. Por isso, ampliar o tempo precisa vir acompanhado de uma reflexão sobre aquilo que se pretende ensinar, sobre as experiências que serão proporcionadas e sobre a maneira como os diferentes conhecimentos podem se relacionar.

Um currículo na perspectiva da Educação Integral precisa considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não se trata de escolher entre conhecimento escolar e experiências diversificadas. Pelo contrário, a proposta é aproximar esses elementos, permitindo que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem e consigam estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as situações presentes em sua realidade.

Isso não significa diminuir a importância dos conhecimentos científicos e escolares. Ao contrário, significa utilizá-los de forma contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam fenômenos e situações reais. Um conhecimento ganha ainda mais significado quando o estudante consegue perceber sua relação com questões que fazem parte de sua vida. Projetos interdisciplinares podem aproximar Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte e outros componentes, favorecendo uma compreensão menos fragmentada dos fenômenos.

Um projeto sobre o meio ambiente, por exemplo, pode envolver a análise de dados e gráficos em Matemática, a produção de textos em Língua Portuguesa, o estudo dos ecossistemas em Ciências, a análise das transformações do bairro em Geografia e História e a produção de materiais artísticos ou audiovisuais em Arte. Nesse caso, os componentes curriculares não deixam de existir. O que muda é a possibilidade de estabelecer relações entre eles a partir de uma questão comum.

Essa forma de organizar o currículo também pode favorecer maior participação dos estudantes. Quando uma proposta parte de uma pergunta, de um problema ou de uma situação observada no cotidiano, os estudantes podem pesquisar, levantar hipóteses, buscar informações, comparar diferentes pontos de vista e apresentar suas conclusões. O professor continua exercendo papel fundamental, especialmente na organização e mediação do conhecimento, mas o estudante passa a participar de maneira mais ativa do processo.

O Currículo da Cidade de São Paulo apresenta Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade como princípios norteadores. Também trabalha com uma Matriz de Saberes e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Essa perspectiva favorece uma visão de currículo que ultrapassa a transmissão de conteúdos isolados e considera a formação do estudante em diferentes dimensões.

A Matriz de Saberes, nesse contexto, pode contribuir para aproximar aquilo que se aprende na escola das capacidades que precisam ser desenvolvidas para a vida em sociedade. A escola precisa formar estudantes capazes de pesquisar, argumentar, criar, conviver, participar, respeitar diferenças e tomar decisões de maneira responsável. Essas aprendizagens não acontecem separadamente dos conteúdos escolares, mas podem ser desenvolvidas por meio deles.

Artes, esporte, cultura, tecnologia, ciência, educação ambiental e participação social podem integrar a proposta curricular. Não devem ser entendidos como simples ocupação do tempo ou como atividades utilizadas apenas para preencher os períodos que foram acrescentados à jornada. Precisam possuir objetivos, planejamento e acompanhamento. Quando existe intencionalidade pedagógica, essas experiências passam a fazer parte do processo de formação e podem contribuir para ampliar o repertório dos estudantes.

Dessa maneira, o currículo assume uma função articuladora dentro da Educação Integral. Ele precisa ajudar a organizar os diferentes tempos, espaços e experiências, evitando que a jornada ampliada se transforme em uma sequência de atividades desconectadas. A qualidade da proposta dependerá, em grande medida, da capacidade da escola de estabelecer relações entre aquilo que ensina, aquilo que os estudantes vivenciam e os conhecimentos que precisam construir.

TERRITÓRIO EDUCATIVO

A ideia de território educativo amplia os espaços de aprendizagem e permite repensar a relação entre escola e comunidade. Bibliotecas, parques, museus, centros culturais, equipamentos esportivos, universidades, organizações comunitárias e outros locais podem contribuir para experiências educativas. A cidade deixa de ser apenas cenário onde a escola está inserida e passa a ser também uma fonte de conhecimentos, relações e possibilidades de aprendizagem.

Essa concepção amplia a compreensão sobre onde a educação acontece. Embora a escola continue sendo um espaço fundamental de ensino e aprendizagem, ela não é o único lugar em que os estudantes têm contato com conhecimentos e experiências formativas. O bairro, os espaços culturais, as áreas verdes, os equipamentos públicos e as próprias histórias das comunidades podem ser utilizados como elementos de investigação e aprendizagem.

O território também pode ser compreendido como espaço de memória e identidade. Conhecer a história de um bairro, entrevistar moradores antigos, identificar mudanças ocorridas ao longo dos anos ou pesquisar as características culturais de determinada comunidade são possibilidades que aproximam os estudantes da realidade em que vivem. Ao mesmo tempo, essas atividades podem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e favorecer o sentimento de pertencimento.

Por essa razão, a utilização do território como espaço educativo também precisa estar relacionada à discussão sobre equidade. Não basta reconhecer que existem equipamentos disponíveis na cidade; é necessário pensar em condições de acesso, transporte, segurança, acessibilidade e planejamento. Uma proposta de Educação Integral precisa considerar as características de cada território e buscar maneiras de ampliar as oportunidades dos estudantes.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apresenta a Educação Integral como política voltada à formação, aprendizagem e desenvolvimento integral do ser humano, considerando dimensões intelectuais, sociais, culturais, emocionais e físicas. A cidade é compreendida como território educativo, o que amplia a responsabilidade da escola na construção de experiências que ultrapassem seus espaços físicos.

A política municipal inclui iniciativas relacionadas à ampliação da jornada, entre elas o Programa São Paulo Integral. A jornada ampliada, porém, precisa estar articulada à identidade da unidade educacional e ao Projeto Político-Pedagógico. Cada território apresenta características próprias e necessidades distintas, e essas diferenças precisam ser consideradas quando a escola organiza sua proposta.

O Currículo da Cidade constitui referência para esse processo. Sua construção coletiva e sua organização por objetivos de aprendizagem, Matriz de Saberes e princípios norteadores favorecem a articulação entre currículo e formação integral. A proposta permite pensar a aprendizagem para além da memorização de conteúdos, considerando também capacidades, atitudes, relações e experiências.

Outro aspecto importante é a participação da comunidade escolar. A implementação de uma jornada ampliada altera horários, espaços, responsabilidades e rotinas. Por isso, professores, equipes gestoras, funcionários, estudantes, famílias e comunidade precisam participar da construção da proposta. Quando as decisões são discutidas coletivamente, aumenta a possibilidade de que a Educação Integral seja compreendida como um projeto da escola e não apenas como uma determinação administrativa.

A realidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo também mostra a importância de considerar as diferenças entre os territórios. Uma política pública pode estabelecer princípios comuns, mas sua concretização precisa dialogar com as características de cada unidade educacional. A autonomia, o planejamento e a participação da comunidade tornam-se, nesse sentido, elementos importantes para transformar princípios gerais em práticas concretas.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico deve registrar a concepção de formação adotada pela escola e orientar a organização da jornada. Mais do que um documento formal, o PPP pode funcionar como referência para as decisões tomadas pela comunidade escolar. Deve responder a questões como: quais dimensões do desenvolvimento serão priorizadas? Que experiências serão oferecidas? Como os estudantes participarão? Como as famílias serão envolvidas? Que espaços do território poderão ser utilizados?

No caso da Educação Integral, o PPP precisa ajudar a estabelecer uma relação entre os diferentes tempos e espaços da escola. A ampliação da jornada não deve aparecer como algo separado do trabalho pedagógico realizado durante o restante do dia. É necessário que exista continuidade entre as diferentes atividades e que elas contribuam para objetivos comuns.

O PPP também pode ajudar a definir responsabilidades. A Educação Integral envolve diferentes profissionais e exige organização coletiva. Quando as funções são discutidas e planejadas, torna-se mais fácil evitar sobreposição de tarefas e garantir que todos compreendam sua contribuição para a proposta.

Quando o PPP é construído coletivamente, a Educação Integral tende a deixar de ser percebida como programa externo e passa a fazer parte da identidade da escola. O debate entre diferentes profissionais também constitui processo de formação e construção democrática.

A participação dos estudantes e das famílias nesse processo também merece atenção. Mesmo que nem todas as decisões possam ser tomadas coletivamente, é importante criar espaços de escuta e participação. Conhecer as expectativas, dificuldades e sugestões da comunidade pode ajudar a escola a construir uma proposta mais próxima de sua realidade.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da Educação Integral envolve desafios que não se limitam à criação de vagas. A infraestrutura é um dos principais. Salas, refeitórios, cozinhas, banheiros, bibliotecas, quadras, áreas de convivência e espaços de descanso precisam ser adequados ao período ampliado.

Uma escola projetada para poucas horas pode enfrentar dificuldades quando passa a receber estudantes durante todo o dia. Alimentação, higiene, descanso e atividades diferenciadas precisam ser planejados. Sem essas condições, a jornada pode tornar-se cansativa e pouco significativa.

Também é necessário pensar na organização dos espaços. Quando muitos estudantes permanecem durante todo o dia na unidade, diferentes ambientes precisam ser utilizados de maneira planejada. A biblioteca, a quadra, os espaços externos e as salas podem assumir diferentes funções, desde que essa utilização esteja relacionada aos objetivos da proposta.

Outro desafio é a formação e valorização dos profissionais. Uma proposta integral exige planejamento colaborativo, interdisciplinaridade, metodologias variadas e acompanhamento de diferentes dimensões do desenvolvimento. Isso requer formação continuada e tempo institucional para planejamento.

Também é necessário cuidar da saúde e das condições de trabalho dos profissionais. Ampliar a jornada dos estudantes não pode significar simplesmente aumentar tarefas dos professores e equipes. A qualidade da Educação Integral depende também das condições em que os profissionais realizam seu trabalho.

A integração curricular é outro desafio. A inclusão de novas atividades sem conexão com o currículo pode gerar fragmentação. A Educação Integral exige planejamento conjunto e clareza sobre objetivos. As atividades precisam dialogar entre si e contribuir para a formação dos estudantes.

Outro ponto importante diz respeito à continuidade das políticas. Uma proposta de Educação Integral não se consolida de forma imediata. É necessário acompanhar os resultados, identificar dificuldades, ouvir os profissionais e a comunidade e realizar ajustes ao longo do processo. A avaliação permanente pode ajudar a escola a perceber aquilo que precisa ser mantido, modificado ou ampliado.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE

A equidade é inseparável da Educação Integral. A ampliação das oportunidades pode beneficiar estudantes que possuem acesso limitado a atividades culturais, esportivas, tecnológicas e de lazer. A Lei nº 14.640/2023 prevê prioridade para escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A possibilidade de permanecer mais tempo na escola pode representar uma oportunidade importante para muitos estudantes. Para alguns, esse período pode significar acesso a livros, computadores, práticas esportivas, atividades artísticas, espaços culturais e experiências que não estão disponíveis em seu cotidiano. Dessa maneira, a Educação Integral pode contribuir para reduzir diferenças de oportunidades.

Ainda assim, equidade não significa apenas ampliar vagas. É necessário garantir qualidade, acessibilidade e recursos adequados. Estudantes com deficiência e outras necessidades específicas precisam participar plenamente das atividades, com os apoios necessários.

Também é importante considerar as diferenças entre os próprios territórios. As necessidades de uma escola podem ser muito diferentes das necessidades de outra. Por isso, políticas de Educação Integral precisam ser acompanhadas de critérios que permitam identificar onde os recursos são mais necessários e quais condições precisam ser fortalecidas.

A equidade também está relacionada à participação. Todos os estudantes devem ter oportunidade de expressar suas opiniões, desenvolver suas capacidades e participar das atividades propostas. Isso exige que a escola esteja atenta às barreiras que podem dificultar a participação de determinados grupos.

Assim, a Educação Integral pode ser uma importante estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais, desde que sua implementação seja acompanhada de políticas de financiamento, infraestrutura, formação profissional e acompanhamento das condições de cada território.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INTEGRAL

Projetos interdisciplinares, oficinas, atividades culturais, esportivas, científicas, tecnológicas e ambientais são possibilidades de concretização da Educação Integral. A condição fundamental é que tenham intencionalidade e estejam relacionados ao currículo.

As práticas pedagógicas precisam considerar que os estudantes aprendem de diferentes maneiras e que a aprendizagem não acontece apenas durante as aulas expositivas. Experimentar, pesquisar, criar, movimentar-se, conversar, produzir e resolver problemas também são formas de aprender. A diversidade de experiências pode favorecer o desenvolvimento de diferentes capacidades.

Projetos sobre o território podem envolver pesquisa da história do bairro, problemas ambientais, entrevistas, mapas, registros audiovisuais e propostas de intervenção. Com isso, diferentes componentes curriculares contribuem para compreender uma questão real. O estudante pode deixar de ser apenas receptor de informações e passar a atuar como pesquisador e produtor de conhecimento.

As artes também possuem papel relevante. Música, teatro, dança, literatura, desenho e audiovisual favorecem expressão, criatividade e desenvolvimento cultural. Essas experiências mobilizam conhecimentos e linguagens e não devem ser tratadas como simples recreação.

Atividades esportivas contribuem para o desenvolvimento físico e social. Podem trabalhar cooperação, respeito às regras, convivência e resolução de conflitos. É importante oferecer práticas variadas e inclusivas, e não apenas atividades competitivas. O esporte pode ser também uma oportunidade para trabalhar valores, participação e respeito às diferenças.

A tecnologia pode ser utilizada para produção de podcasts, vídeos, pesquisas, programação e projetos de comunicação, acompanhada de educação para o uso crítico e responsável das informações. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais, a escola também precisa contribuir para que os estudantes aprendam a utilizá-las de maneira consciente.

A educação ambiental, as hortas, os projetos de sustentabilidade e a investigação do território podem conectar conhecimentos científicos à vida cotidiana. Uma horta escolar, por exemplo, pode envolver Ciências, Matemática, alimentação, sustentabilidade, responsabilidade coletiva e cuidado com o espaço comum.

O mais importante é que essas práticas não sejam organizadas apenas para preencher o tempo disponível. Cada atividade precisa ter uma finalidade educativa e estar articulada ao conjunto da proposta escolar.

GESTÃO ESCOLAR E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A gestão escolar tem papel estratégico na articulação de pessoas, tempos, espaços e recursos. Na Educação Integral, gestão não deve significar centralização. A proposta depende de construção coletiva e distribuição de responsabilidades.

A equipe gestora precisa criar condições para que os diferentes profissionais possam participar do planejamento e acompanhar o desenvolvimento das ações. Isso inclui organizar tempos de reunião, favorecer o diálogo e acompanhar as dificuldades encontradas durante a implementação.

O planejamento coletivo permite discutir necessidades dos estudantes, projetos, resultados e ajustes. A coordenação pedagógica pode favorecer estudos, acompanhamento das práticas e formação continuada. Esse acompanhamento é importante para que as atividades não sejam desenvolvidas de maneira isolada e para que possam ser avaliadas em relação aos objetivos estabelecidos.

Todos os profissionais contribuem para o ambiente educativo. Professores, gestores, funcionários e equipes de apoio participam da construção das relações e da convivência escolar, respeitando as atribuições de cada função. Embora cada profissional tenha responsabilidades específicas, todos fazem parte do cotidiano que será vivenciado pelos estudantes.

A gestão também precisa estar atenta às condições de trabalho. Uma proposta de Educação Integral somente poderá ser sustentável se houver organização adequada das tarefas, comunicação entre os profissionais e espaços para planejamento. Não é possível esperar resultados consistentes quando toda a responsabilidade pela implementação recai sobre poucos indivíduos.

Outro aspecto importante é a capacidade de ouvir a própria equipe. Professores e demais profissionais que estão diariamente em contato com os estudantes possuem conhecimentos importantes sobre as dificuldades e potencialidades da escola. Valorizar essas experiências pode ajudar a gestão a tomar decisões mais próximas da realidade.

Nesse sentido, uma gestão comprometida com a Educação Integral precisa exercer uma função articuladora. Seu papel não é apenas organizar horários e recursos, mas contribuir para que pessoas, conhecimentos, espaços e projetos caminhem em uma mesma direção. A construção coletiva pode fortalecer a identidade da escola e criar melhores condições para que a jornada ampliada se transforme em uma experiência educativa significativa.

Outro ponto que merece atenção é a valorização dos próprios profissionais. Uma política de Educação Integral não pode depender exclusivamente do esforço individual de professores e equipes gestoras. É necessário garantir condições institucionais para o planejamento, o estudo, a troca de experiências e a avaliação das ações desenvolvidas. Quando o profissional encontra espaço para participar das decisões e refletir sobre seu trabalho, aumenta a possibilidade de construção de uma proposta coletiva e coerente com a realidade da escola.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Não é possível afirmar que mais horas de escola produzem automaticamente mais aprendizagem. O tempo pode ampliar oportunidades, mas seus efeitos dependem da qualidade das experiências. Cavaliere (2007) mostra que diferentes modelos de tempo integral correspondem a diferentes concepções pedagógicas e administrativas.

A qualidade precisa ser compreendida em sentido amplo. Aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática são fundamentais, mas também importam o desenvolvimento científico, artístico, corporal, social, ético e cultural. A Educação Integral pode ampliar o repertório de experiências sem abandonar os conhecimentos escolares.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2026, estabelece como Objetivo 6 ampliar a oferta de educação integral em tempo integral, assegurando qualidade e intencionalidade pedagógica. A meta nacional considera jornada mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais.

AVALIAÇÃO

A avaliação da Educação Integral precisa considerar múltiplas dimensões. Frequência, aprendizagem e permanência são importantes, mas podem ser complementadas por evidências de participação, pertencimento, convivência, desenvolvimento de projetos e percepção dos estudantes.

A escola pode combinar dados quantitativos e qualitativos, utilizando registros, portfólios, autoavaliação, reuniões e escuta de estudantes e famílias. A avaliação institucional deve orientar decisões e ajustes, e não apenas produzir classificações.

Também é necessário considerar as condições de implementação. Escolas com diferenças de infraestrutura, recursos e características territoriais não podem ser analisadas como se partissem das mesmas condições. A avaliação precisa considerar contexto.

DISCUSSÃO

A análise realizada permite afirmar que o principal desafio da Educação Integral é transformar a ampliação do tempo em ampliação das oportunidades educativas. Essa transformação exige mudança na concepção de escola, currículo e aprendizagem.

Moll (2012) defende a necessidade de reinventar a escola e articular diferentes tempos e espaços. Arroyo (2012) chama atenção para o direito a tempos e espaços de vida digna. Gadotti (2009) relaciona educação integral e cidadania. Esses referenciais convergem para uma compreensão em que a formação não se limita ao conteúdo escolar.

A experiência nas escolas públicas mostra a importância de integrar currículo, território e jornada. A legislação federal recente fortalece a expansão da política, mas também impõe o desafio de garantir qualidade, infraestrutura, profissionais e intencionalidade pedagógica.

Entre as possibilidades de fortalecimento estão o planejamento integrado, a participação estudantil, a formação continuada, o uso pedagógico do território, o acompanhamento institucional e a distribuição equitativa de recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral deve ser compreendida como concepção de formação humana, e não apenas como aumento da jornada. O tempo integral pode criar condições para ampliar experiências, mas precisa estar articulado a currículo, gestão, formação, infraestrutura, participação e território.

Em uma sociedade marcada por desigualdades, a Educação Integral pode contribuir para a equidade ao garantir acesso a conhecimentos e experiências diversificadas. Ainda assim, isso exige políticas consistentes e condições de implementação.

Conclui-se que ampliar a jornada escolar somente faz sentido quando o tempo adicional é utilizado para ampliar horizontes. A escola integral precisa ser espaço de conhecimento, cultura, ciência, arte, esporte, convivência, participação e desenvolvimento. Assim, a política deixa de ser apenas uma mudança de horário e passa a representar uma oportunidade de repensar o significado e a função social da escola pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **O direito a tempos-espços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 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 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 5 de agosto de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para a elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**. São Paulo: SME, [s.d.].

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2019.

O APRENDIZADO POR MEIO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISABETE BISPO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena pela Faculdade UNAR em 2009; especialista em Pós-graduação Lato Sensu em História, Arte e Educação nos Museus Paulistas pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2019); Professora da Educação Infantil na EMEI JG de Araújo Jorge da Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

O tema sobre a ludicidade na Educação Infantil, tem como foco a pré-escola, apresentando resultados de uma pesquisa realizada em uma escola particular, onde o objetivo foi discutir a importância do lúdico no processo da aprendizagem de uma criança, visando à construção do conhecimento por meio de jogos e brincadeiras. Foi feito um levantamento sobre as possíveis possibilidades que os jogos desencadeiam na construção do conhecimento. Desta maneira, o lúdico contribui para o início da aprendizagem de uma criança. A pesquisa foi feita através de uma visita à escola Particular Kids localizada em Suzano, onde foi observado o método de ensino e aprendizado dos alunos com idade de 4 a 5 anos. O resultado dessa observação mostrou-me que a escola valoriza o lúdico e o toma como necessário para o aprendizado e a formação de uma criança. Podemos concluir a partir da análise que ficou clara a valorização de atividades lúdicas realizadas com os educandos, tendo não só a participação da educadora como também de todo o corpo pedagógico da escola. No entanto, destaco que é preciso entendimento sobre o direcionamento das atividades trabalhadas. O lúdico permite novas formas de se educar, sendo associado a fatores como a capacitação dos profissionais; com isso, pode-se obter uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais dos alunos, pois as atividades lúdicas devem ser compreendidas como um processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras, Lúdico e Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância do brincar no processo do aprendizado de uma criança, no Ensino Infantil. Comprovou-se que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras contribui com mais facilidade para o processo de ensino-aprendizagem da criança, na formação de atitudes sociais como cooperação, socialização, respeito mútuo, interação, liderança e personalidade, que favorecem a construção da formação do educando. Contudo, a questão que norteia essa pesquisa consiste em um debate sobre como os educadores contribuem nas atividades lúdicas para o aprendizado dos alunos.

Sabe-se que por meio do brinquedo, a criança constrói o seu universo manipulando-o e trazendo para a realidade situações inusitadas do seu mundinho imaginário. O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático que facilita a aprendizagem, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam áreas do desenvolvimento infantil. Desse modo, os brinquedos contribuem para as crianças exporem seu potencial criativo.

A capacidade de brincar abre um espaço de decifração de enigmas, além de propiciar o conhecimento de forma natural e agradável, como meio de estimular a socialização, possibilitando à criança agir de forma mais autônoma.

Conforme Brougere (2002), o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de como ele é trabalhado junto com as crianças.

Contudo, é preciso ter clareza de que o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação que comporta forte potencial simbólico, que pode ser fator de aprendizagem, porém de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível. (BROUGERE, 2002).

Nesse sentido, jogos não são apenas entretenimento, mas uma atividade que possibilita aprendizagem de diferentes habilidades, portanto, é com esse desenvolvimento prazeroso que a criança e o educador deverão interagir com o lúdico, concretizando os jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas como recursos pedagógicos decorrentes dos diversos níveis do conhecimento.

Muitos estudiosos ressaltam a importância das atividades lúdicas na infância; veem brincar como estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social desta. As brincadeiras sociais vão refletindo o grau em que as crianças interagem umas com as outras; todavia, para que isso aconteça, as crianças devem ter experiências concretas, motivações, desafios, situações-problema, como o desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com Fortuna (2003), é importante que o educador insira o brincar em um projeto educativo, com objetivos e métodos definidos, o que supõe ter consciência da importância da sua ação no desenvolvimento e na aprendizagem do educando. Ressalta-se que a aprendizagem é a mais frequente para que o jogo seja considerado importante para a educação, em que o brincar se torna realmente significativo com a ajuda de seus educadores que seguem o papel de auxiliares nesse processo, já de acordo com Ramos (2002, p.6), “nem tão largada que dispense o educador, dando margem às práticas educativas espontaneísta que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigida que deixa de serem brincadeiras”, já que a intencionalidade do professor (a) pode, por exemplo, está na organização do espaço.

Observando esse processo de ensino-aprendizagem, este trabalho foi elaborado por meio de uma observação realizada durante a visita à escola particular já citada, da seguinte maneira: Em um primeiro momento, foram discutidos o conceito da infância e a concepção acerca de como o ato de brincar foi concebido na história. Posteriormente, a discussão voltou-se às fases do desenvolvimento da criança, estabelecendo um elo entre essas fases e a importância da brincadeira por meio de jogos e brinquedos em cada etapa da infância.

Por fim, o trabalho apresenta relatos de professoras regentes desta unidade de ensino, acerca do tema em questão. Elas responderam a um questionário que funcionou como base para a conclusão desta monografia.

A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA NO DECORRE DA HISTÓRIA.

Com o início da construção do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal e com os debates desencadeados pelo processo constituinte dos anos de 1980, a Educação Básica, mais precisamente a Educação Infantil, passou a ter grande expressão e respaldo legal do governo federal, com vistas a proporcionar as crianças de 0 a 5 anos de idade, atendimento sistemático, organizado, cujo foco volta-se para zelar e educar.

No entanto, ao longo da história, observa-se que nem sempre foi assim. Na sociedade medieval, o sentimento de infância foi bastante esquecido, tanto que a criança, quando não necessitasse mais de cuidados básicos de sua mãe ou criada, era ingressada no mundo dos adultos e não mais deste saía. Por não haver condições de saúde, como também de higiene, que procurassem promover a infância, a mortalidade infantil era vista como algo bastante comum, natural, e a criança, por sua vez, tida como engraçadinha, não saía do anonimato até que superasse a fase de risco (Azevedo, 1999).

Assim, a criança não era valorizada e desta maneira se seguiu até a idade média.

Na sociedade medieval, o sentimento de infância era pouco valorizado. Embora isso não significasse que a criança fosse rejeitada ou abandonada, não significava também afeição por ela.

“Quando ainda muito pequeno e frágil, não podia ainda misturar-se a vidas dos adultos, mas tão logo comesse a andar sozinha e desempenhar pequenas tarefas, as crianças se confundiam com os adultos” (Azevedo, 1999, p.34-35).

A escolarização surge no século XVII com o objetivo de alterar o processo infantil de busca pelo conhecimento, e a escola assume o objetivo de educar, retirando a criança do contato com o adulto. É neste período que a igreja exercerá a importante função junto a essa educação, pois era que, além de corrigir a criança, livrá-la do pecado de ter sido gerada, já que somente por essa razão era considerada.

“A escola dos tempos modernos tornou-se um meio de isolar cada vez mais a criança do mundo dos adultos durante um período de formação moral e intelectual e adestrá-la sob regime disciplinar rigoroso e autoritário” (Azevedo 1999, p.36).

No século XIII, a criança passa a ser vista como uma página em branco e, por ser um ser primitivo, irracional e não pensante, necessita de orientação. Então, procura-se, neste período, despertar na criança a responsabilidade de adulto. Azevedo (1999, p.35), com base nos estudos de Áries, destaca que: A criança passou de uma posição de anonimato para uma posição de adulto em miniatura, se o primeiro sentimento de infância é um sentimento que surge naturalmente na convivência com a família, o segundo é um sentimento que surge de fora dos confessores e moralista, que repugnaram a paparicação e que pensavam recuperar, construir, ou ainda reconstruir a criança para a sociedade, num movimento que toma muita força a partir XVIII. (Azevedo, 1999, p.35, grifo nosso).

Com o desencadear da Revolução Francesa, a educação volta-se para o comércio, assim como para a burguesia, de modo que a primeira era uma educação básica, já a segunda estaria relacionada à questão de prepará-la para cargo de chefia e responsabilidade.

Devido à Revolução Industrial, existe a necessidade da criação da pré-escola (instituto de cunho meramente assistencialista); estas tinham por função cuidar e orientar os filhos dos trabalhadores. Por serem privadas de certos cuidados, essas crianças eram obrigadas a receber uma educação compensatória, enfatizando a necessidade de preencher as lacunas deixadas pelos familiares. (Azevedo, 1999).

Somente por volta do século XX, através de pesquisadores como Piaget, Freud e Vygotsky, ligados à psicologia do desenvolvimento e às teorias psicanalíticas e de aprendizagem, procura-se buscar o real significado da palavra educação, bem como compreender de que forma acontecia o aprendizado, visando à evolução por meio da linguagem e de interferências nos primeiros anos de vida das crianças.

Hoje se percebe que a educação compensatória, que começou no século XIX com Pestalozzi, Froebel, Montessori e MC Millian, (período em que a pré-escola era compreendida por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias), ainda é bastante presente no Brasil,

através de cuidados básicos como alimentação e saúde a escola, que muitas vezes, pouco está educando, procura redimir e toma para si função de compensar as ausências e necessidades básicas de convivência familiar.

A educação pré-escolar começou ser reconhecida como necessidade tanto na Europa como nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e simultaneamente fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de 2 a 5 anos de idade (KRAMER, 1992, p.36).

A criança neste sistema exerce uma função de massa moldável, o professor é pouco valorizado e a formação humanista é deixada de lado. É por essa razão e tantas outras que se reflete sobre a Educação Infantil como uma forma de buscar respostas sobre como se deve trabalhar a Educação Infantil em toda a sua essência.

Como se vê, a cada definição da história de infância, tanto as creches como as pré-escolas tiveram funções diferenciadas. Portanto, hoje é possível ter nítida essa definição, para que se possa fundamentar uma política de Educação Infantil em bases sólidas.

A RELAÇÃO CUIDAR E EDUCAR

Como se explanou anteriormente, o conceito de infância sofreu transformações ao longo da história. Observou-se que, a partir do século XX, os estudos sobre as crianças passaram a contemplá-las enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Essas discussões propiciaram uma visão ampla sobre a relação existente entre o cuidar e o educar, e a forma controversa que ela assume na visão de pais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) esclarece sobre a necessidade de que as instituições políticas de Educação Infantil se libertem, por assim dizer, da idade de que são escolas para pobres e de que somente o cuidar seja oferecido. Assim encontram-se as orientações no RCNEI.

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil financiadas ou mantidas pelo poder público, significou, em muitas situações, atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como uns favores oferecidos para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve principalmente, assumir as especialidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 18, v. 1).

É necessário destacar que a mudança de paradigma é acentuada no documento, pois antes a educação infantil tinha caráter compensatório; hoje já se tem nítida a questão dessa fase da educação, que tem sua especificidade, à qual se deve responder.

Cerisara (1999) fornece uma reflexão que comprova essa mudança de paradigma. Transformação essa que muito contribuiu para que a educação infantil valorizasse a criança em seu desenvolvimento cognitivo, mesmo sendo o cuidar ainda se faça presente, ele não é tido como condição primordial, mas sim como parte da função do professor desse nível de ensino.

Nessa perspectiva, a avaliação que se faz então dos papéis e dos profissionais de educação infantil, a função é o papel de cada um deve ser complementar e de responsabilidade única, ou seja:

O entendimento de que creche e família são instituições que se complementam nas funções de cuidar e educar resultará em mais tranquilidade para as crianças, uma vez que elas assumem uma situação de duplo pertencimento, pois na realidade pertencem ao mesmo tempo a estes dois mundos (MAISTRO apud Fermino, 2002, p.23. grifos do autor).

Essa reflexão, quando ao papel das famílias na educação dos filhos ou mesmo, quanto ao nível de desenvolvimento que devem ter, até onde vão à obrigatoriedade das creches, pré-escolas e onde começa a das famílias vem sendo amplamente discutida:

Uma das características que tem marcado as transformações observadas nas creches é a maneira como se ao contato entre educadoras e mães e/ou famílias das crianças. Até poucos anos atrás, era mais comum a prática de receber e entregar no portão da instituição. [...]. Tornou-se assim, a discussão sobre a relação creche família e sobre estratégia para abrir as creches a maior participação da família. [...]. Hoje é possível encontra creches abertas, mais ou menos abertas, creches fechadas o processo está ocorrendo, não sem dificuldades (Vitoria apud Fermino, 2002, p.24).

Possivelmente, essa barreira existente nas perspectivas dos pais ao atendimento de seus filhos ocorre, também, pela falta de informação que possuem e de acesso à própria instituição creche, no instituto de não só verificar, como também participar das ações e atividades pedagógicas propostas pelo centro de educação infantil.

Também sobre esse aspecto, o RCNEI (Brasil, 1998, p.61) sinaliza que os pais também têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição. Nota-se que não se trata de ir à escola uma única vez ao final do semestre, mas sim de acompanhar as ações de escolas voltadas para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Ainda com base no RCNEI (Brasil, 1998), observa-se que o objetivo principal desse documento não é o permitir que a educação infantil tenha caráter assistencialista, porém, o que se pretende é:

Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujo direito à infância seja reconhecido. Visa também contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambiente que propicia o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p.07).

Diante desta relação, cuidar e educar no contexto da educação infantil tornam-se complementares à família. Portanto, definir o papel a ser exercido por cada uma das partes é necessário, visto que, para uma satisfação educacional das crianças pequenas, faz-se necessário que o cuidado familiar e o cuidado na escola sejam complementares. Seja que uma instituição venha a substituir a outra.

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Com base nos estudos de Piaget (1973), verifica-se que o desenvolvimento humano se realiza através de estágios, de fases, na mesma ordem para todos os indivíduos que possuem o mesmo desenvolvimento normal, e podem passar por essas fases, podendo até mesmo variar as idades.

O desenvolvimento é a busca do equilíbrio superior, como processo de equilíbrio constante. Através desse processo surgem novas estruturas de pensamento, novas formas de conhecimento, mesmo assim, as funções dos desenvolvimentos serão as mesmas.

Para melhor entender essa relação, pode-se utilizar o seguinte exemplo: a função do lar é refugiar os seres humanos das intempéries. Mesmo sendo considerado contemporâneo, o homem está em constante mudança, como a construção de novas moradias em vários lugares, ou seja, alterando as estruturas ambientais.

Para Piaget (1999), o desenvolvimento psíquico do ser humano se inicia desde o nascimento e, na fase adulta, se estabiliza. Para melhor entender esse processo, pode-se comparar o crescimento orgânico da criança que se encontra em evolução, chegando a atingir o nível estável na sua fase adulta.

PERÍODO SENSÓRIO MOTOR: 0 A 2 ANOS

Na fase de zero a dois anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado, dando suporte às suas novas habilidades motoras, como, por exemplo, pegar, andar, olhar, apontar, entre outras. No decorrer desse estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos.

Desse modo, a criança começa a diferenciação entre o seu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para as escolhas efetivas dos objetos, manifestando sua preferência. Ao mesmo tempo, a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas. (Piaget, 1973).

O período sensório motor é relacionado ao desenvolvimento mental que é iniciado a partir da capacidade de reflexo da criança e vai até quando ela inicia sua própria linguagem ou outros meios simbólicos para representar o mundo pela primeira vez.

As emoções das crianças funcionam como um canal importante para o contato com os adultos, tanto pelo toque corporal quanto pelas mudanças no tom de voz e nas expressões faciais; assim, vão criando suas próprias reações, como balançando o corpinho e batendo palminhas, entre outros movimentos.

Quando a criança inicia seus primeiros passos, ela se movimenta de um lado para o outro sem rumo específico. Com isso, ela começa a madurar seu sistema nervoso e, aperfeiçoando seu andar, torna-se mais segura e instável. Com o passar do tempo, ela adquire sua própria confiança. Nesta fase, é curioso que a criança ainda não se preocupe em diferenciar determinados objetos, ou seja, para ela, os objetos alcançados possuem o mesmo significado; portanto, têm a mesma função.

No aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, tem, entre outras consequências, a possibilidade de ações características da inteligência sensório-motora, podendo converter-se em elemento de aprendizagem da criança. Há situações em que ela revive uma cena e imita com gestos, como levantando os braços, pondo as mãos em posição de reza ou mesmo balançando a cabeça quando não quer algo oferecido pelo adulto.

No plano da consciência corporal, nessa idade (0 a 2 anos), a criança começa a reconhecer, ou seja, a conhecer a imagem do seu próprio corpo. O que ocorre geralmente com as crianças por meio das interações sociais e das brincadeiras em geral que geralmente ocorrem diante do espelho. Neste momento, a criança aprende a reconhecer suas próprias características físicas, o que é fundamental para a construção da identidade de cada uma. (Piaget, 1973).

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO: 2 A 7 ANOS

O período chamado pré-operatório é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, isto é, por volta dos dois anos de idade, concebe a criança além da inteligência, a prática construída na fase anterior, dando a possibilidade de ter ação interiorizada, chamada de esquemas representativos ou simbólicos. Diante disso, a criança constrói uma ideia a respeito de algo em que poderá trocar um objeto pelo outro, como, por exemplo, poderá pegar um cabo de vassoura e pensar que ele é um cavalo. Portanto, o pensamento pré-operatório indica inteligência seguida de ação.

Conforme Piaget (1973), a partir do momento em que a criança consegue realizar jogos sensório-motores desligados do seu contexto, o esquema simbólico já garante a superação da ação pela pura superação. Desse modo, possibilita à criança adquirir meios para a assimilação do elemento real.

Ainda com base no autor, tem-se que a função simbólica resulta em uma diferenciação entre significantes e significados nos quais os símbolos e os sinais permitem evocar objetos ou situações não percebidos até então, o que constitui o começo da representação.

A representação de dois aspectos: o aspecto figurado do pensamento em posição às transformações, guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, e o aspecto operativo, que é relativo às transformações e se dirige a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações. (Piaget, 1973).

A partir dessa faixa etária, ocorre o desenvolvimento de pensamento simbólico; torna-se possível o estabelecimento de alguns avanços importantes do estágio pré-operacional; desse modo, não será mais necessária a indicação sensorial para que a criança possa pensar em elementos. Ela pode lembrar-se de algum objeto que caracterize função simbólica, por meio da imitação, o jogo simbólico da linguagem, ou seja, o símbolo favorece a criança a pensar e a falar sobre produto e suas qualidades, mesmo que não esteja presente como um elemento concreto.

As considerações oferecidas por Hermida (2009) os conduz ao entendimento de que por meio do brincar “a criança põe em jogo seu amplo mundo de experiências motoras, sua afetividade, suas fantasias, seu mundo simbólico, sua personalidade.” Por essa razão, as especificidades do período pré-operatório devem ser consideradas em toda a sua complexidade de modo que se possam preservar os valores que a caracterizam.

O período determinante simbólico tem classe de importância, pois possui função de aquisição da própria linguagem. Para Piaget (1973 apud FARIA, 1998, p. 39), “quando os substantivos e adjetivos começam a funcionar adequadamente dentro do contexto das frases, o indivíduo já domina de forma adequada as classes e as relações”. Período esse em que as classes são intuitivas, porém inacabadas. A partir do momento em que a criança conhece um objeto novo, ela pode agir de uma ou mais maneiras, como construir uma imagem do novo objeto e acomodá-lo por meio de um conjunto de ações sensório-motoras (predomínio da acomodação sobre a assimilação).

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Diante da realidade na qual o que predomina é a industrialização, muitos estudiosos apontam que os setores produtivos estão disponibilizando brinquedos na área educacional, dando maior destaque a tais produtos. Brincar não significa perder tempo, como também não é uma forma de preenchimento de tempo, mas uma maneira de colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva um objeto.

O brinquedo possibilita o desenvolvimento total da criança, já que ela se envolve efetivamente no seu convívio social. A brincadeira faz parte do mundo da criança, por isso, nesse momento, ela experimenta, organiza-se, constrói normas e regras para si e para o grupo no qual está interagindo. Desta forma, o brincar é uma das formas de linguagem que a criança usa para entender e interagir com os outros ao seu redor.

No RCNEI (BRASIL, 1998, p.58), destaca-se a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”. Ainda se observar no RCNEI a valorização do brinquedo, entendidos como:

Componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares de aprendizagem. Sua presença aponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas. (BRASIL, 1998, p.67.v.1).

No entanto, ainda se observa que quando se fala em brinquedos e brincadeiras, muitas vezes ecoam, no fundo das expressões, preconceitos marcados pelas relações de poder de valores pejorativos na relação “trabalhar-seriedade X brincar-seriedade”.

Suponha-se que esses conceitos não possuem fundamentos, pois hoje se sabe que é através das ações, do fazer, pensar e brincar, que o ser humano vai construindo seu conhecimento e desenvolvendo suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto. Nesse sentido, as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da chamada motricidade, do raciocínio por meio do faz de conta, utilizado sempre pelas crianças quando estão brincando.

À medida que a criança vai se desenvolvendo fisicamente, as brincadeiras vão tomando dimensões mais socializadoras. Os participantes se encontram numa atividade comum e os mesmos aprendem a coexistir; contudo, isso lhes possibilita aprender, como o respeito mútuo, bem como compartilhar brinquedos e dividir tarefas coletivas que estão presentes em seu dia a dia.

Além disso, acreditamos que é brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas e descobre o mundo, se desenvolve com saúde, elimina o estresse, aumenta a criatividade e a sensibilidade e estimula a sociabilidade.

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO

Em décadas passadas, as crianças brincavam a partir dos saberes que eram passados por avós, tios e tias ou até mesmo pelos seus vizinhos. Mas com o passar dos anos, houve modificações nas brincadeiras, bem como nos próprios brinquedos. Antes, os brinquedos eram confeccionados por nossos pais e avós; agora, esses mesmos brinquedos são fabricados pelas fábricas, que passaram a criar e renovar brinquedos em todo o mundo.

As crianças, ao aprenderem a fazer seus próprios brinquedos com a ajuda dos seus avós e pais, desenvolviam a criatividade e o raciocínio. Hoje as crianças não mais precisam usar a criatividade para fabricar ou brincar com os brinquedos, pois eles já estão prontos e com instruções para serem utilizados. Diante desse quadro, observa-se que as brincadeiras de antes permitiam às crianças descobrir, inventar e procurar soluções para situações-problema que há nas brincadeiras e jogos. Sendo assim, o brincar para a

criança é obedecer aos impulsos conscientes e inconscientes que levam às atividades físicas e mentais de grande significação e, por ser o brincar de interesse da criança, promove atenção e concentração, levando-a a criar, pensar e conhecer novas palavras, situações e habilidades.

Segundo Valasco (1996, p.78): brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de se estimular e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas, podendo ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca, tem maiores possibilidades de tornar-se um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Para Valasco (1996), as brincadeiras abordam o desenvolvimento, bem como a socialização e a aprendizagem. É nesse período que a criança tem prazer em realizá-las, pois permite a ela todo desenvolvimento sem esforço. Independentemente da época e da cultura, a criança sempre brincou e brinca, ou seja, ela vai aprender da maneira mais atrativa, que é por meio do lúdico.

Desse modo, os brinquedos traduzem, de acordo com Piaget (1973), o real para a realidade infantil. Portanto, com a brincadeira, a inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. Assim, a presença das atividades lúdicas na prática educativa articula-se na forma espontânea em que ambas são educativas. É na fase espontânea que se constitui o brincar cotidiano da criança, que flui e é mobilizado a partir de questões internas do sujeito, sem nenhum comprometimento com a produção de resultados pedagógicos.

De acordo com Piaget (2003), o caráter educativo do brincar é visto como uma atividade educativa, que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito, seja na sua capacidade física, intelectual e moral, como também a constituição da individualidade, a formação do caráter e da personalidade de cada um. Enquanto na fase dirigida há a presença das brincadeiras como atividades cujo objetivo é o de promover a aprendizagem de um determinado conceito, ou seja, além de serem marcadas pela intencionalidade do educador.

Com base nos estudos de Vygotsky (1991), observa-se que ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as crianças se relacionam de várias maneiras com significados e valores, pois, nas brincadeiras, representam o que vivem e sentem. Portanto, sabe-se que a brincadeira faz parte do sentido na vida das crianças. Dessa forma, as crianças reproduzem várias situações concretas de adultos. Diante disso, o educador deve utilizar as brincadeiras como ferramenta em suas aulas para facilitar o aprendizado. Diante desse quadro, é bom que o educador dê espaço para as brincadeiras lúdicas, pois elas auxiliarão no aprendizado das crianças.

Pode-se observar que as brincadeiras não são apenas recreação; é mais do que isso: é uma das formas de comunicação e interação da criança consigo mesma, com as outras e com o mundo. Um dos papéis fundamentais dos adultos é o de estimular as crianças com músicas, sons de objetos e de animais, e mostrar elementos com cores. O ato de se brincar com a criança favorece a descoberta, com o passar do tempo, vai evoluindo conforme o interesse da criança e o valor que o objeto lhe interessa.

CONCEITUANDO O JOGO

Segundo Huizinga (2001), o jogo para a criança não é igual ao jogo dos adultos, pois é preciso pensar que a criança está no seu momento de desenvolver o aprendizado, o que, para o adulto, é apenas uma recreação. O jogo para o adulto não tem o mesmo significado, enquanto para a criança o jogo tem muita importância, pois dali ela pode perceber que a brincadeira é uma das melhores formas de aprender. O jogo também favorece a autoestima dos alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais confiança e isso vai fazer diferença na aprendizagem.

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam por se misturar. As diversas brincadeiras e jogos, faz de conta, jogos simbólicos, sensorio-motores, intelectuais, individuais e coletivos, dentre outros, mostram as multiplicidades das categorias de jogos.

O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar. Kishimoto (1993, p.15), afirma que:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque quando há manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolvimento de convivência social.

Na atualidade, já há algumas tendências em que o educador elabora jogos e brincadeiras que exigem mais raciocínio lógico dos alunos. Essas atividades terminam favorecendo o desenvolvimento de habilidades e estimulam o raciocínio, ou seja, jogos de construção e não fabricados por uma indústria qualquer. Kishimoto (1999) ainda comenta que “os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças (Kishimoto, 1999, p.40)”.

BRINCADEIRAS

É por meio da brincadeira que a criança pode desenvolver a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipular. É na interação com os próprios brinquedos e o meio em que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, através das atividades lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando.

Sendo desta forma, o brinquedo pode tornar-se uma chance ou uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, pela qual as crianças terminam descobrindo, inventando e aprendendo por meio de suas habilidades. A partir disso, a brincadeira é como uma atividade social específica; isto é, ela é fundamental na interação e na construção de conhecimentos da realidade da criança, e a mesma faz com que se estabeleça um vínculo com a função pedagógica da pré-escola.

As brincadeiras se constituem como lazer e ensinamento para a própria criança, porque é justamente por meio delas que as crianças podem discernir situações, resolvê-las e aprender ao mesmo tempo. Portanto, a brincadeira sempre aparece de forma educativa e organizada, pois existem para a criança que brinca certas decisões a tomar, como o companheirismo; ela aprende a conviver em grupo, compreender o mundo em que vive, construindo e compartilhando significados, assim como motiva atitudes para a sua sociabilidade e autonomia.

Pode-se considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são e serão elementos fundamentais para a infância, já que é por meio do ato de brincar que o brinquedo pode caracterizar a presença das demais crianças.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi feita uma observação com a professora Luana Oliveira do Ensino Infantil, da escola particular Kids, localizada na cidade de Suzano, no Estado de São Paulo. A educadora trabalhava com 10 alunos, com idade entre 4 e 5 anos. Escolhi obter informações em uma escola particular, tendo como propósito verificar como uma escola deste nível trabalha com o ensino lúdico.

Instrumento para a coleta de dados:

A pesquisa se pauta em um trabalho de campo, com a aplicação de questionário (Em Apêndice) Chizzotti (1991, p.44), define o questionário como:

Um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por interlocutor, por escrito ou oralmente. Neste último caso, o pesquisador se encarrega de preencher as questões respondidas [...] A elaboração de um questionário pressupõe a apropriação de algumas técnicas para chegar aos problemas centrais da pesquisa.

Nesse sentido, para a execução de um questionário de pesquisa, é necessário que o pesquisador saiba com exatidão as informações que busca para compreender claramente as questões que lhe são propostas.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta parte, analisaram-se os dados coletados na pesquisa de campo, com base nas questões realizadas com a professora Luana, que leciona na escola particular Kids.

Em uma das perguntas questionadas à professora, sobre a importância dos jogos e brincadeiras lúdicas no Ensino de Educação Infantil, a mesma ofereceu a seguinte resposta: “Creio que os jogos e brincadeiras possuem um papel fundamental nessa fase de aprendizado das crianças, pois por meio do lúdico podemos trabalhar com a criança vários conteúdos como: dividir tarefas, respeitar regras, compartilhar brincadeiras e objetos, entre outras atividades”.

É notório que a professora reforça a ideia de que se estabelece uma relação entre o concreto e o lúdico e, como sabemos, a criança constrói conceitos brincando.

Em seguida, a educadora foi questionada sobre o uso de brinquedos em sala de aula e sobre qual o tempo disponível para as crianças brincarem. Em sua resposta, a professora não relatou o tempo que as crianças têm para brincar; assim, ela respondeu: “As crianças têm um bom tempo para brincar todos os dias, desde que as brincadeiras sejam compartilhadas com todos os educandos presentes”.

No entanto, de acordo com os RCNERI (Brasil, 1998), é o educador que deve estipular um tempo para a realização das atividades em classe, não podendo as crianças ficar sem um direcionamento. Entretanto, a professora nos relata que as crianças ficam a vontade e se não houver um direcionamento das atividades, essas podem não contribuir para o desenvolvimento dos participantes.

Por fim, foi perguntado à educadora Luana sobre qual o objetivo de propor jogos e brincadeiras nessa faixa de idade. A mesma assim respondeu: “A meu ver, um dos objetivos é observar como as crianças reagem a cada situação proposta pelos jogos e as brincadeiras, neste momento podemos observar o companheirismo, o individualismo, atitude entre outros elementos que a criança pode expressar”.

Conforme o ECNEI (1998, p.30), em relação à organização do ambiente educativo, é necessário que o professor considere a interação com a criança da mesma idade e de diferentes idades, em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da capacidade de convívio. Na proposta da professora observa-se que os ambientes de aprendizado são valorizados e que ela entende serem esses ambientes motivadores de atitudes positivas, como o companheirismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se levantar questões relevantes a prática das brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. Considera-se que a observação realizada na escola Kids, proporcionou entendimento a pesquisadora quanto à relevância de se empregar atividades lúdicas em sala de aula de Educação Infantil, mas sempre com metas estabelecidas.

A discussão aqui proposta visou ressaltar a importância de que as atividades voltadas para as crianças de 4 a 5 anos não tenham caráter compensatório. Isso é se faz necessário dizer, ainda que Referencial Curricular Nacional para a Educação deixar nítida a concepção escola enquanto ambiente de desenvolvimento social e cognitivo pois a concepção de infância é historicamente recente, conforme apontam os estudos de Áries (1978), e ainda há sociedade que não olham as crianças com o olhar que elas merecem. É evidente que não é o caso do Brasil, em que de modo geral tem uma Educação Infantil que mescla o cuidar e o educar, conforme comenta o RCNEI (BRASIL,1998).

Também se discutiu a importância das atividades lúdicas na educação infantil, visto que permitem um desenvolvimento mais amplo, global contribuindo para uma visão de mundo pautada em elementos reais, concretos, ainda que partam da fantasia. As atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, analisando, criticando e transformando a realidade a sua volta.

Concluindo, resta relatar que o lúdico permite novas maneiras da criança se desenvolver, ligando a fatores como: capacidades dos profissionais envolvidos, infraestrutura, pode-se obter uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais a criança, pois as atividades lúdicas não são somatórias, mas sim fazem parte do processo de aprendizagem.

Por fim, um dos principais objetivos que me levou a escolher esse tema, foi compreender que o Ensino Lúdico, possui um significado para o saber e o desenvolvimento das nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, MARIA LÚCIA ARRUDA. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIES, FELLIPE. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BORG DAN, R.C.; BIKELEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 41 – 51.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Referência Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Brown, Guilherme. **Jogos cooperativos: teoria e prática.** São Leopoldo: SDinodal, 1994.

CHIZZOTTI, ANTONIO. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FORTUNA, T.R. **Jogos em sala de aula: recurso para repensar as relações de ensino e aprendizagem.** Revista do Professor, Porto Alegre, v. n. 75, p. 15.

FERMINO, Sara Alexandra Freitas (2001-2002). **A vez das famílias: conhecendo as expectativas das famílias sobre a educação e o cuidado de seus filhos de 0 a 3 anos de idade em creche. Relatório final PIBIC/CNPQ, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.**

A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A LINGUAGEM ORAL E A ESCUTA INVESTIGATIVA

FERNANDA MINNITI DE MORAES

Graduada em Pedagogia e em Educação Física. Especialista em Neuropsicologia e Psicologia Escolar. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de Educação Infantil, desenvolvimento infantil, linguagem oral, literatura infantil e educação inclusiva.



RESUMO

Este artigo aborda as possibilidades de a literatura infantil favorecer experiências de aprendizagem significativas na primeira infância a partir de uma perspectiva investigativa, considerando a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos a partir de suas próprias perguntas, hipóteses e descobertas. Busca-se refletir sobre possibilidades de práticas pedagógicas em que a literatura não seja apenas um recurso para desenvolver habilidades específicas, mas uma experiência que possibilite às crianças explorar o mundo, expressar seus pensamentos e construir sentidos sobre aquilo que as cerca. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo da Cidade: Educação Infantil e em estudos sobre linguagem, literatura infantil e perspectiva investigativa. A análise indica que, quando a literatura é inserida em situações que convidam as crianças a conversar, levantar hipóteses, argumentar, brincar com as palavras e compartilhar interpretações, amplia-se o repertório linguístico e criam-se oportunidades de reflexão sobre a própria linguagem. Nessa perspectiva, a consciência fonológica pode surgir, secundariamente, como um possível desdobramento dessas experiências com a oralidade, sem ocupar o centro da proposta. Conclui-se que a articulação entre literatura infantil, investigação e linguagem oral favorece experiências de aprendizagem significativas, coerentes com os princípios da Educação Infantil, e pode apoiar o professor na criação de propostas mais participativas, investigativas e respeitosas aos modos de aprender das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Linguagem oral; Literatura infantil; Perspectiva investigativa.

INTRODUÇÃO

A linguagem oral está presente em praticamente tudo o que as crianças fazem na Educação Infantil: nas conversas, nas brincadeiras, nas histórias que contam, nas perguntas que formulam e nas maneiras como explicam aquilo que pensam. Falar e escutar não são apenas formas de comunicação; são também modos de interpretar experiências, construir relações e participar da cultura. Como destaca Soares (2017), experiências reais de linguagem são importantes para a inserção da criança nas práticas sociais e culturais e constituem uma base para aprendizagens posteriores relacionadas à língua escrita.

Essa compreensão encontra respaldo nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) colocam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) valoriza experiências de escuta, fala, narrativa, imaginação e argumentação. No mesmo sentido, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, enfatiza a participação, a escuta e o protagonismo infantil.

A literatura infantil amplia essas possibilidades porque coloca a linguagem em situações carregadas de sentido. Ao ouvir uma história, recontá-la, imaginar outro final, discutir as escolhas de uma personagem ou brincar com uma parlenda, a criança não apenas amplia o vocabulário: ela conversa, interpreta, compara ideias e aprende a sustentar seus pontos de vista. Rimas, cantigas, poemas e narrativas com repetições também permitem que os sons da fala sejam percebidos e explorados de maneira lúdica, sem transformar a experiência literária em uma sequência de exercícios.

É nesse ponto que a perspectiva investigativa ganha relevância. Em vez de partir de uma habilidade que o professor deseja treinar, a proposta pode nascer de uma pergunta, de uma curiosidade do grupo ou de um aspecto da própria obra literária. Assim, a criança tem espaço para formular hipóteses, testar possibilidades, ouvir os colegas e rever suas ideias. A reflexão sobre a linguagem acontece, portanto, dentro de uma experiência que faz sentido para quem participa.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: de que forma a literatura infantil, em uma perspectiva investigativa, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil? O objetivo é analisar essa relação a partir de documentos oficiais e da produção científica sobre o tema.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram considerados as DCNEI, a BNCC, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e estudos que abordam linguagem oral, literatura infantil, perspectiva investigativa e consciência fonológica. A discussão foi organizada em dois eixos: primeiro, a linguagem oral na Educação Infantil; depois, a escuta investigativa mediada pela literatura infantil. Ao final, são apresentadas as contribuições e os limites do estudo.

A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem oral ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil porque é por meio dela que as crianças compartilham experiências, expressam desejos e sentimentos, fazem perguntas e constroem explicações sobre o mundo. A fala se desenvolve nas relações: a criança aprende a nomear, narrar, argumentar e escutar enquanto participa de situações concretas com outras pessoas.

Essa ideia dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), para quem as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas interações sociais mediadas pela linguagem. Ao conversar e compartilhar significados, a criança reorganiza suas experiências e amplia suas possibilidades de pensamento. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de transmitir o que já foi pensado; ela também participa da própria construção do pensamento.

Os documentos curriculares seguem uma direção semelhante ao colocar a criança no centro das experiências educativas. As DCNEI destacam as interações e as brincadeiras; a BNCC amplia essa perspectiva ao propor experiências de escuta, fala, narrativa, imaginação e argumentação; e o Currículo da Cidade reforça a importância da escuta sensível, da participação e da autonomia. Em conjunto, esses documentos ajudam a sustentar uma concepção de Educação Infantil em que aprender não significa apenas receber informações, mas explorar, brincar, investigar e construir sentidos com outras pessoas.

Nessa concepção, o professor tem um papel decisivo. Mais do que transmitir respostas prontas, cabe a ele organizar ambientes, materiais e situações que provoquem a curiosidade e deem tempo para que as crianças pensem e se expressem. Isso envolve escutar o que dizem, registrar suas hipóteses, retomar suas perguntas e criar novas oportunidades para que avancem em suas descobertas.

A literatura infantil pode ocupar um lugar especialmente potente nesse trabalho. Uma história pode provocar uma pergunta; uma personagem pode gerar uma discussão; uma ilustração pode levantar diferentes interpretações; e uma parlenda pode levar o grupo a perceber semelhanças e diferenças entre palavras. Quando essas situações são acolhidas pelo professor, a leitura deixa de ser um momento isolado e passa a alimentar conversas, brincadeiras e investigações.

Essa visão se aproxima das contribuições de Edwards, Gandini e Forman (2016) e Rinaldi (2012), associadas à abordagem de Reggio Emilia. A ideia das “cem linguagens” chama atenção para as diferentes maneiras pelas quais as crianças pensam e se expressam. Escutar essas manifestações significa reconhecer que a aprendizagem pode aparecer na fala, no corpo, no desenho, na dramatização, na brincadeira e em muitas outras formas de linguagem.

É nesse conjunto de experiências que a consciência fonológica pode ser compreendida como um dos desdobramentos da oralidade. Como destaca Moraes (2019), ela se constrói gradualmente à medida que a criança presta atenção aos sons, percebe regularidades e brinca com a estrutura das palavras, sem que seja preciso transformá-la em um conteúdo isolado.

A ESCUTA INVESTIGATIVA MEDIADA PELA LITERATURA INFANTIL

Uma perspectiva investigativa parte da curiosidade das crianças e da possibilidade de transformar perguntas em caminhos de aprendizagem. Isso não significa criar uma investigação artificial ou previamente fechada pelo adulto. Significa observar o que mobiliza o grupo, acolher suas perguntas e organizar condições para que possam explorar, conversar, comparar, testar ideias e construir explicações.

Rinaldi (2012) compreende a escuta como uma ação pedagógica intencional: escutar é reconhecer que as crianças pensam, formulam hipóteses e produzem sentidos. Edwards, Gandini e Forman (2016), por sua vez, destacam o potencial dos projetos investigativos para articular diferentes linguagens, experiências e formas de expressão. Nessa perspectiva, o conhecimento não chega pronto; ele vai sendo construído nas relações entre crianças, professores, materiais e contexto.

A literatura pode ser o ponto de partida desse movimento. Uma narrativa pode despertar uma dúvida sobre o comportamento de um personagem, uma ilustração pode provocar interpretações diferentes e um texto rimado pode gerar uma brincadeira com palavras. Em todos esses casos, a obra literária não funciona apenas como recurso para ensinar um conteúdo: ela abre possibilidades de conversa e investigação.

Um exemplo dessa possibilidade pode ser observado em uma turma que escuta uma história na qual o personagem precisa escolher entre diferentes caminhos. A partir da narrativa, as crianças podem discutir o que fariam, antecipar acontecimentos, defender suas escolhas e criar outros finais para a história. Se, durante essa conversa, surge uma brincadeira com as palavras presentes no texto, o professor pode ampliá-la por meio de novas provocações: “O que vocês acham que pode acontecer?”, “Será que existe outro caminho para essa história?”. Se, durante a conversa, as crianças perceberem semelhanças entre palavras presentes no texto, essa descoberta também pode se tornar objeto de investigação: “O que vocês perceberam nessas palavras?”, “Será que elas têm algum som parecido?”, “Que outras palavras poderíamos encontrar ou criar?”.

Assim, a literatura constitui um contexto potente para a curiosidade, a formulação de hipóteses, a argumentação e a construção de conhecimentos, permitindo que as crianças investiguem a linguagem a partir de uma experiência significativa.

O quadro a seguir sintetiza algumas possibilidades de articulação entre literatura, investigação e linguagem oral.

Prática mediada pela literatura	Situação investigativa	Desenvolvimento da linguagem oral
Contação de histórias	Formulação de hipóteses sobre personagens e enredo	Narrativa, argumentação e escuta
Parlendas e cantigas	Exploração de rimas, ritmo e repetições	Memória oral, fluência e participação
Poemas	Criação de novos versos e brincadeiras com palavras	Criatividade e produção oral
Trava-línguas	Jogos de repetição e desafios sonoros	Dicção, atenção auditiva e oralidade
Reconto de histórias	Reconstrução coletiva das narrativas	Sequenciação, argumentação e ampliação do vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Vigotski (2007), Rinaldi (2012), Edwards, Gandini e Forman (2016), Brasil (2009; 2017) e São Paulo (2019).

Parlendas, poemas, cantigas, trava-línguas, adivinhas e narrativas com repetições são especialmente férteis porque aproximam o brincar da reflexão sobre a língua. A criança pode repetir, transformar, inventar e comparar sem que o professor precise interromper a experiência para convertê-la em um exercício formal. O desafio pedagógico está em reconhecer esses momentos e fazê-los render novas perguntas.

Essa articulação também amplia o alcance da literatura. Ao participar de situações em que precisa explicar, ouvir o outro, reformular uma ideia ou criar uma resposta, a criança desenvolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais ao mesmo tempo. A investigação, nesse sentido, não é uma etapa acrescentada à leitura; pode ser uma maneira de viver a leitura com mais participação e autoria.

Uma experiência que evidencia esse potencial ocorreu em turmas de Educação Infantil, quando as professoras selecionaram, junto com as crianças, um conjunto de livros para leitura ao longo de algumas semanas. Depois de conhecer as histórias, as crianças foram convidadas a escolher, entre elas, os livros de que mais haviam gostado para indicar a colegas de outras turmas. Reunidas em roda, debateram suas preferências, relembrou trechos, imitaram personagens e, aos poucos, foram construindo um consenso sobre quais títulos recomendar. A professora atuou como escriba, registrando em uma carta as recomendações elaboradas pelo grupo. Ao justificar suas escolhas, as crianças falaram sobre personagens, ilustrações e sentimentos provocados pelas histórias; também ouviram os colegas, discordaram, concordaram e negociaram quais livros seriam recomendados.

Dias depois, a turma recebeu, por sua vez, uma carta de outra turma, também escrita pela professora como escriba, com as recomendações de livros que aquelas crianças haviam escolhido. A expectativa para ouvir a carta, a alegria de reconhecer alguns dos livros mencionados e a curiosidade diante de títulos ainda desconhecidos tornaram visível o quanto a leitura, ali, deixara de ser algo apenas individual: havia se transformado em assunto de conversa entre turmas, motivo de espera e de troca.

O que torna essa situação significativa é o propósito real da fala e da escrita. As crianças não estavam respondendo a perguntas apenas para cumprir uma atividade; tinham algo a dizer e alguém, real e distante da própria sala, para quem dizer — e, depois, alguém que lhes respondia. Ao registrar as falas do grupo e transformá-las em carta, a professora atribuiu uma função social concreta à escrita e valorizou a autoria das crianças. A literatura, nesse caso, criou uma situação concreta para o exercício da oralidade, da argumentação, da escuta e da participação.

Experiências como essa ajudam a compreender que a linguagem oral se fortalece quando a criança tem motivos para falar, escutar e ser escutada. Quando a literatura oferece esse contexto e o professor atua como mediador atento, também surgem oportunidades para que as crianças percebam aspectos sonoros da língua de maneira integrada às suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como a literatura infantil, em uma perspectiva investigativa, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A análise dos documentos curriculares e da literatura especializada indica que essa articulação é coerente com uma concepção de infância que valoriza interações, brincadeiras, escuta, participação e protagonismo.

Os textos literários oferecem situações particularmente ricas porque dão às crianças algo sobre o que conversar, imaginar e investigar. Ao levantar hipóteses, recontar, dramatizar, argumentar, brincar com palavras e compartilhar interpretações, elas ampliam seu repertório linguístico e experimentam diferentes formas de expressão. Nesse percurso, rimas, ritmos, repetições e aliterações podem favorecer a percepção dos sons da fala sem que a literatura perca seu caráter lúdico e cultural.

O papel do professor aparece, nesse cenário, menos ligado à transmissão de respostas e mais à criação de contextos que favoreçam a curiosidade e o pensamento. Escutar o que as crianças dizem, registrar suas hipóteses, devolver perguntas e criar novas possibilidades de exploração são ações que podem transformar uma leitura em uma experiência de investigação.

Como esta pesquisa é predominantemente bibliográfica e documental, não houve acompanhamento sistemático de práticas em turmas de Educação Infantil ao longo do tempo; a vivência relatada neste artigo ilustra uma possibilidade, mas não substitui uma observação continuada em contexto real. Esse é um limite importante e também abre possibilidades para estudos futuros que observem, de forma mais sistemática, como as crianças respondem a propostas dessa natureza e quais aprendizagens emergem ao longo do processo.

Por fim, a aproximação entre literatura infantil, escuta investigativa e linguagem oral mostra-se uma possibilidade pedagógica consistente com a identidade da Educação Infantil. Mais do que ensinar uma habilidade específica, trata-se de criar situações em que as crianças possam conversar, perguntar, imaginar, brincar, investigar e construir sentidos. É nesse cotidiano vivo da linguagem, sustentado pela escuta atenta do professor, que a criança encontra espaço para se expressar, ser ouvida e construir, com o outro, novos modos de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: INTEGRANDO ESCOLA, FAMÍLIA E DIAGNÓSTICO CLÍNICO

HELENA SIRQUEIRA AMORIM SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Mauá (2016); Especialista em psicopedagogia Institucional pela Faculdade Cicep (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior



RESUMO

O presente artigo analisa o diagnóstico psicopedagógico como um processo de investigação contínuo e dinâmico, essencial para compreender e mitigar as dificuldades de aprendizagem nos âmbitos clínico e institucional. Por meio de uma revisão teórica respaldada por autores da área, o estudo destaca a necessidade de uma abordagem global e multidisciplinar que valorize as potencialidades do sujeito em detrimento da patologização de sintomas. Discutem-se a corresponsabilidade e a cooperação entre a escola, o corpo docente e a família para evitar o estigma e a exclusão escolar. Adicionalmente, o trabalho detalha a relevância de instrumentos diagnósticos complementares, especificamente a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) — que mapeia as manifestações cognitivo-afetivas e as modalidades de assimilação e acomodação — e a Anamnese, que resgata a historicidade e a dinâmica familiar do paciente. Conclui-se que o sucesso da intervenção psicopedagógica reside na articulação desses saberes e no fortalecimento das redes sociais de apoio, devolvendo ao estudante sua autonomia no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Diagnóstico Psicopedagógico; EOCA; Anamnese; Instituição Escolar.

INTRODUÇÃO

O diagnóstico psicopedagógico é uma investigação inicial que se dá a partir de uma queixa dos pais ou da escola em relação ao desenvolvimento da sua criança. Esse desenvolvimento pode ser lento, o não esperado ou aquele que não está acontecendo.

A queixa apresentada será analisada pelo profissional que fará uma investigação ampla e multidisciplinar, encaminhando a criança para os profissionais que avaliar necessários. O psicopedagogo deverá ser competente e responsável em sua avaliação, considerando todos os aspectos da vida de seu paciente, informando aos responsáveis que a avaliação pedagógica não será feita em um dia apenas.

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (Bossa, 2000, p.95)

O diagnóstico deve ser um processo dinâmico onde será preciso a participação efetiva dos responsáveis, visto que em certos momentos o adulto relatará fatos muito importantes da vida da criança que por mais simples que sejam, possam ser fundamentais para fechar um diagnóstico preciso e digno de confiança.

Ao se iniciar uma avaliação diagnóstica, o profissional deve considerar a singularidade de seu paciente levando em conta que ele é um ser em constante mudança, deverá também apontar suas potencialidades no lugar de enfatizar suas dificuldades, para assim promover um melhor desenvolvimento.

É importante destacar que a qualidade do diagnóstico depende da competência do profissional em ter habilidade, sensibilidade, envolvimento com a família, concordância e confiança em profissionais de outras áreas a que o paciente foi encaminhado, articular fatos da história de vida da família com a presente situação da criança. Durante o processo de investigação buscar-se-á compreender a origem da dificuldade que a criança apresenta, por isso a necessidade de um atendimento individualizado.

É de extrema relevância detectarmos, através do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intra-escolares (BOSSA, 2000, p. 101).

Durante esse processo de busca por respostas é importante que todos os envolvidos estejam realmente em sintonia em prol da sua criança, procurando vê-la de um modo global e não em recortes onde cada um aponta um erro e uma dificuldade e o aluno se torna refém do sistema educacional.

Para Rubinstein (1987) o psicopedagogo é como um detetive, ele busca pistas, tenta solucionar e algumas dessas pistas podem ser falsas ou irrelevantes, porém é fundamental investigar o processo de aprendizagem considerando a totalidade dos fatores envolvidos, para assim entender a dificuldade de aprendizagem.

O diagnóstico psicopedagógico é constituído por várias etapas que visam investigar a queixa apresentada, buscando intervenções para mitigar ou solucionar a problemática estudada. Essa investigação pode ser realizada tanto de forma preventiva no ambiente escolar quanto de maneira clínica em consultórios particulares dedicados a essa finalidade.

A avaliação diagnóstica no contexto institucional ocorre de maneira contínua. Enquanto os sintomas são analisados sob um olhar investigativo, torna-se possível promover mudanças no decorrer do processo a partir da parceria direta entre o psicopedagogo institucional e o professor do estudante.

Essa cooperação investigativa entre os profissionais viabiliza uma apuração mais próxima da realidade dos discentes, visto que é no ambiente escolar que ocorrem as interações, as convivências e os possíveis conflitos, os quais podem ser percebidos, desvelados e acompanhados de intervenções adequadas.

Historicamente, conforme aponta Pitombo (2004), o papel da psicopedagogia na década de 1970 restringia-se a apontar os problemas patológicos, considerando-os como a causa exclusiva do fracasso escolar. Sob essa perspectiva antiga, os alunos afetados eram encaminhados a tratamentos isolados para superar as barreiras de aprendizagem.

Os estudantes que apresentam ritmos e comportamentos tidos como problemas no aprendizado escolar fazem parte da constituição heterogênea do grupo-escola, assim sendo, não deveriam ser vistos como casos estigmatizados e isolados. Trata-se, então, de olhar a criança com problema de aprendizado escolar muito mais para identificar as suas capacidades potenciais no seu próprio desenvolvimento e aprendizado, para reconstruir a fratura do momento, do que patologizá-lo em "distúrbios" ou "doenças". (PITOMBO, 2004)

Para a autora, a instituição escolar não deve utilizar a patologia como justificativa para o fracasso dos estudantes, mas sim direcionar o foco para as suas potencialidades. A partir dessa perspectiva, busca-se propor uma intervenção assertiva e individualizada, sem isolar o aluno, mas integrando-o ativamente como parte do grupo escolar.

Os profissionais que atuam na área da educação carregam uma grande responsabilidade nos processos de diagnóstico, inclusão e intervenção. Torna-se imperativo o compromisso ético com essa prática, uma vez que a educação constitui a base fundamental para a formação cidadã e a inserção do indivíduo na sociedade.

A escola ainda é considerada por grande parte da sociedade um espaço de confiança, onde o corpo docente se dedica a manter um olhar atento e diferenciado sobre o desenvolvimento infantil. Por essa razão, frequentemente é no ambiente escolar que se detectam os primeiros sinais de problemas comportamentais, de saúde ou de aprendizagem, cabendo aos professores e coordenadores a realização dos encaminhamentos iniciais necessários.

Devido à estreita relação que deve haver entre a escola e a família, faz-se necessária a presença de profissionais com sólida formação em competências socioemocionais e cognitivas, a fim de oferecer à comunidade escolar um diagnóstico fidedigno. Nesse sentido, Mendes (2000) aponta que:

A rede social dos indivíduos que constituem esse sistema (a escola) está fragilizada e que se faz necessário ressignificar as concepções do que é ensino, aprendizagem, como devem ocorrer às interações, etc., sentido este que é subjetivo e é por meio destes sentidos constituídos nas relações sociais existentes que se desenvolve a identidade individual desses atores e dos alunos em especial (p. 32).

O psicopedagogo que atuará na escola deve conhecer seu funcionamento, bem como a comunidade na qual ela está inserida, procurando discernir quais mudanças e intervenções trarão o resultado desejado. Mendes (2000) aponta que o primeiro passo é identificar qual é a principal queixa da instituição no seu cotidiano.

Em segundo lugar, é preciso analisar a estrutura da escola em seus aspectos físicos, quais os tipos de lideranças administrativas e quais são as expectativas dos professores e demais agentes escolares. Além disso, deve-se criar uma dinâmica de maior interação com a comunidade e, por último, estimular a participação com críticas construtivas.

O diagnóstico institucional feito coletivamente é um passo muito importante, pois, a partir dele, podem-se perceber lacunas a serem preenchidas que possam estar afetando o desenvolvimento dos alunos, como infraestrutura, falta de materiais adequados ou mesmo falta de afetividade.

Resolvidos os problemas na instituição, cada aluno deverá ser observado como um ser de características particulares, que pode apresentar problemas patológicos, emocionais ou familiares que merecem especial atenção e intervenções específicas para que ocorra o desenvolvimento escolar adequado.

Muitos acreditam que o psicopedagogo, ao chegar à instituição escolar, irá resolver os problemas que lá existem, como a dificuldade de aprendizagem (que é o que mais preocupa os docentes), a evasão escolar e a indisciplina, entre outros. No entanto, o que ocorrerá será um trabalho em equipe, ficando para o psicopedagogo a função de ter um olhar sobre a instituição como um todo.

Dessa forma, a atuação psicopedagógica feita junto a uma instituição necessita estabelecer os papéis que cada indivíduo desempenha, de maneira clara e objetiva, para que todos assumam suas atribuições cotidianas sem despear suas expectativas em um único profissional.

Nesse sentido de que todo agente da escola deve assumir a responsabilidade sobre o aluno, Barbosa (2001) afirma que:

A atuação psicopedagógica junto a um grupo ou instituição, para ser operante, precisa interpretar os papéis desempenhados, a forma como foram atribuídos e assumido, assim como as expectativas que se encontram latentes neste movimento de atribuir e aceitar o papel. [...] A tarefa de cada um deve estar voltada para o aprender, desde a direção até a portaria ou o serviço de limpeza.

A tarefa de todo agente educacional seja os que estão dentro da sala de aula, como os que estão do lado de fora é a mesma, proporcionar um aprendizado para o educando, valorizando suas condições cognitivas, afetivas, criativas e sociais, buscando sempre resgatar o prazer por aprender.

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)

A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) foi elaborada pelo professor argentino Jorge Visca, que trouxe grandes contribuições para a difusão da psicopedagogia no Brasil, junto a outros renomados profissionais também argentinos, cujos nomes fazem parte da história psicopedagógica brasileira.

O objetivo da EOCA é analisar as manifestações cognitivo-afetivas do entrevistado durante situações de aprendizagem. Por meio dela, pode-se obter uma visão integrada e formular hipóteses sob os pontos de vista cognitivo e afetivo da aprendizagem, além de levantar outras suposições inicialmente não consideradas.

O método dessa entrevista consiste em disponibilizar ao paciente uma caixa, a qual ele terá a oportunidade de explorar sob a supervisão do psicopedagogo. O profissional o observará com o intuito de perceber aspectos do sujeito, tais como: organização, imaginação e criatividade, entre outros.

O conteúdo dessa caixa e a sua proposta podem variar de acordo com a idade do paciente e o seu grau de escolaridade. Os materiais que compõem a caixa relacionam-se à aprendizagem e geralmente são usados no ambiente escolar, como, por exemplo, tesoura, cola, papéis de diversas texturas e cores, livros de leitura, revistas para recorte, papel crepom e papel de seda.

Em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito a entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesas, ansiedades, áreas expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical, etc. (Weiss apud Visca, 2007, p.57)

Percebe-se que, por meio dessa entrevista de observação, é possível analisar diversos aspectos cognitivos e afetivos, tais como a organização no espaço ou o desleixo com os materiais, a falta de criatividade, a falta de interesse, além da leitura, escrita, desenho e manipulação dos objetos. Mesmo sendo realizada de maneira espontânea, o psicopedagogo pode intervir na entrevista por meio de participações intencionais, como explicar as regras de uma atividade ou pedir ao paciente que demonstre o que sabe fazer utilizando os materiais disponíveis. Trata-se de um momento aparentemente simples, mas que proporciona ao profissional um material rico para sondagem.

Durante a sessão, existem três eixos fundamentais a serem observados: a temática, que engloba o conteúdo das atividades e das falas; a dinâmica, expressa pela postura, gestos, manipulação de objetos e tom de voz; e, finalmente, o produto, constituído pelo resultado concreto realizado pelo paciente, como um desenho ou uma escrita. Como apoio, o profissional contará com um roteiro de observação para registrar as questões identificadas em relação a esses três eixos. Além do roteiro norteador, cabe ao psicopedagogo anotar suas observações qualitativas e conclusões preliminares sobre cada tópico.

Nas questões relacionadas à temática, observam-se variáveis como: se o paciente fala muito ou pouco durante a sessão; se verbaliza bem e expressa-se com facilidade ou se apresenta dificuldades de comunicação; se expõe suas ideias, vontades e desejos de forma fluida ou se demonstra retraimento; se constrói uma sequência lógica de acontecimentos; e se transita excessivamente pelo mundo da fantasia ou sabe distinguir o real do imaginário.

Em relação à dinâmica, há diversos comportamentos a serem ponderados, tais como: tom de voz, inquietação, nível de concentração, paciência, persistência, tolerância à frustração, capricho, e organização ao manusear e guardar os materiais. Também avaliam-se o raciocínio lógico-matemático, a leitura, a interpretação de texto e a escrita, verificando se estão adequados ao ano escolar do sujeito.

No produto final, que corresponde ao registro deixado pelo paciente, avalia-se: se ele consegue apresentar e explicar suas produções escritas ou desenhadas ou se recusa a descrevê-las; se demonstra prazer ou insatisfação ao terminar as atividades; se percebe-se capaz de realizar as tarefas propostas; se externaliza agressividade em suas criações; quais tipos de materiais prefere; e se o nível dos desenhos é compatível com sua faixa etária.

É por meio da EOCA que se identifica a modalidade de aprendizagem do sujeito, a qual pode ser hipoassimilativa, hiperassimilativa, hiperacomodativa ou hipoacomodativa, além da possibilidade de assimilação e acomodação estarem em equilíbrio. Na modalidade hipoassimilativa, o sujeito costuma ser calado, demonstra apatia ao explorar os objetos e restringe-se a apenas uma atividade. Na modalidade hiperassimilativa, ele fala sobre diversos assuntos aleatórios durante a tarefa, mas não costuma ouvir o terapeuta, pois formula perguntas constantes, detendo-se nos detalhes em detrimento do todo. Na modalidade hipoacomodativa, há dificuldade em estabelecer vínculos emocionais e cognitivos; o indivíduo pode ser erroneamente considerado "preguiçoso" por não explorar o ambiente e fixar-se em uma postura passiva. Já na modalidade hiperacomodativa, o sujeito apresenta extrema dificuldade de criar e inventar, demonstrando preferência por copiar, além de manifestar submissão e pouca autonomia.

A partir da entrevista, o psicopedagogo poderá formular hipóteses diagnósticas consistentes, identificando os níveis cognitivos, de leitura e de escrita do paciente. Desse modo, torna-se possível suspeitar de eventuais distúrbios ou transtornos de aprendizagem, o que permite traçar os encaminhamentos necessários para a continuidade da investigação clínica ou institucional.

ENTREVISTA DE ANAMNESE

A anamnese pode ser considerada um dos principais instrumentos do diagnóstico psicopedagógico, pois possibilita identificar e coletar dados importantes do histórico do paciente, tais como seus antecedentes clínicos, desenvolvimento emocional, maturação cognitiva e interação social. Essa entrevista permite compreender o papel do sujeito em sua família, a forma como ele a afeta e como é afetado por ela, procurando estabelecer relações entre o passado, o presente e as projeções para o futuro do indivíduo. Afinal, as dinâmicas familiares podem interferir diretamente nos processos de aprendizagem e na constituição da personalidade do sujeito, ambiente no qual se formam os primeiros vínculos, os modelos positivos ou negativos e a estruturação de suas ligações com os meios sociais.

Por se tratar de uma investigação da história familiar que abrange as influências maternas, paternas e, eventualmente, de outras gerações, é fundamental que os familiares entrevistados sintam-se à vontade para relatar, com liberdade, seus pensamentos e as questões referentes ao paciente. A anamnese possibilita a coleta de dados minuciosos sobre a vida do sujeito, retrocedendo ao período anterior à concepção até alcançar a sua inserção na vida escolar.

Nesse processo, investiga-se o período gestacional — verificando se a gravidez foi planejada, desejada pelos pais e aceita pelos familiares —, as condições do parto e o desenvolvimento neuropsicomotor durante as primeiras aprendizagens, como o sentar, o engatinhar, o andar e o controle dos esfíncteres. Além disso, mapeia-se o histórico de saúde, observando se houve necessidade de intervenções medicamentosas, tratamentos específicos ou internações hospitalares.

Em relação à importância da anamnese, Sampaio (2014) afirma que:

É uma entrevista realizada com os pais ou responsáveis do entrevistado e tem como objetivo resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens. A anamnese é uma das peças fundamentais deste quebra-cabeça que é o diagnóstico, pois, por meio dela, nos serão reveladas informações do passado e do presente do sujeito juntamente com as variáveis existentes em seu meio. Observaremos a visão da família sobre a criança, as suas expectativas desde o nascimento, a afetividade que circula neste ambiente familiar, as críticas, os preconceitos e tudo aquilo que é depositado sobre o sujeito (p. 143)

Além de analisar as informações sobre o desenvolvimento físico do sujeito, a anamnese colhe dados sobre o contexto histórico de sua vida familiar. Isso inclui a convivência com os pais e irmãos, bem como a situação social, econômica e cultural do ambiente — como o acesso à arte, à música, a brinquedos, a brincadeiras e a jogos relacionados à aprendizagem.

A forma como se dão as relações afetivas nessa família também deve ser observada pelo entrevistador, assim como os níveis de interação com outros núcleos familiares e com outras crianças. Adicionalmente, investiga-se quem foram os cuidadores principais, quais instituições foram frequentadas pelo paciente e quais estímulos ele recebeu durante o seu processo de desenvolvimento.

Um aspecto importante a ser considerado nesse processo é compreender a relação da família com a escola e a relevância dada aos estudos. O profissional deve avaliar se existem frustrações ou expectativas elevadas, os critérios para a escolha da instituição de ensino, se houve histórico de transferência escolar e como foi a adaptação no primeiro dia de aula (se ocorreu com entusiasmo ou resistência).

O contato que o sujeito teve com a Educação Infantil deve ser meticulosamente observado, abrangendo a metodologia pedagógica, as práticas de avaliação e o nível de exigência por parte dos professores e dos pais. Busca-se compreender em qual momento a queixa teve início — se durante a educação informal, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental —, a fim de evitar um diagnóstico equivocado. Essa análise minuciosa tenta esclarecer se a problemática decorre de uma patologia, de dificuldades reais no processo de escolarização ou de disfunções na dinâmica familiar.

Todas as informações obtidas durante a entrevista serão registradas e servirão para levantar hipóteses que auxiliarão na conclusão do diagnóstico, uma vez que determinadas variáveis podem justificar a defasagem do paciente. Em suma, a anamnese consiste em um dos instrumentos fundamentais que, em conjunto com as demais etapas diagnósticas, possibilitará esclarecer fatos e descartar suposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises propostas neste artigo, constata-se que a atuação psicopedagógica, seja no âmbito clínico ou institucional, configura-se como um trabalho de escuta atenta, investigação minuciosa e intervenção partilhada. Longe de ser um agente isolado responsável por solucionar de forma unilateral as queixas

escolares, o psicopedagogo atua como um mediador que convida toda a comunidade educativa — gestores, docentes e familiares — a assumirem a corresponsabilidade pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

Os instrumentos diagnósticos abordados, como a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) e a entrevista de Anamnese, revelam-se fundamentais e complementares nessa jornada. Enquanto a EOCA lança um olhar dinâmico sobre o aqui-e-agora do paciente, mapeando suas modalidades de aprendizagem e suas manifestações cognitivo-afetivas diante do objeto de conhecimento, a anamnese resgata a historicidade desse indivíduo. Ao investigar os antecedentes biológicos, os primeiros vínculos afetivos, o contexto sociocultural e a trajetória escolar, a anamnese impede que o profissional formule conclusões reducionistas ou equivocadas.

Conclui-se, portanto, que o sucesso do diagnóstico e da posterior intervenção psicopedagógica reside na capacidade de integrar o biológico, o cognitivo, o afetivo e o social. Somente por meio desse mapeamento global e do estabelecimento de papéis claros entre a escola e a família torna-se possível desmistificar os sintomas de não-aprendizagem, identificar as reais barreiras do desenvolvimento e, fundamentalmente, traçar caminhos que devolvam ao sujeito a autonomia e o prazer de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Peçanha Geraldo. **Teoria e prática em psicomotricidade. Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 7º Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ARAÚJO, Francisca Lúcia Carlota de. **Psicopedagogo hospitalar: Qual sua função?** 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/psicopedagogo-hospitalar-qual-suafuncao/30912/>> Acesso em 11/01/2021.

Barbosa LMS. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente; 2001.

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria**. 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/371539597> Acesso em: 11/01/2021.

BARONE, Leda M. C. **Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Rio Grande do sul: artes Médicas, 1987. Bossa, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2000.

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. **Dificultades** de aprendizaje: Categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 2007.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contibiuições a partir da prática**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

CIASCA, S.M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003

MENDES, M. **Psicopedagogia institucional - uma proposta de intervenção**. Artigo. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ed. nº 51, vol. 19. Ano 2000.

O lúdico na psicopedagogia: os jogos como fator de desenvolvimento infantil / Vânia Rodrigues. – João Pessoa: UFPB, 2016.

PITOMBO, E. M. **Uma leitura histórica de faces que se tocam:** Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 9, n.9, p. 50-54, 2004.

RUBINSTEIN, Edith. **A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo.** In SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1.

SAMPAIO. S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico-** 5ª Edição, Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2014

SCOZ, B.J.C.; MENDES, M.H. **A Psicopedagogia no Brasil:** Evolução Histórica. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ano 6, n. 13, São Paulo, Junho, 2002.

SOUSA, V. **Qual a função do psicopedagogo?** Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/new/artigos-indicados/410-qual-a-funcao-do-psicopedagogo->. Acesso em 18/01/2021.

SILVA, **Vanderson de Sousa. Psicopedagogia:** aspectos históricos e a práxis institucional. Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em:

VISCA, J. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica.** Parte 1. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2008.

VYGOTSKY, **L.S. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lucia **Lemme. Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

WEISS, Maria Lúcia **Lemme. Psicopedagogia Clínica** – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13 ed. Ver. E aml: RJ Lamparina. 2003

WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem.** São Paulo, Edições Loyola, Brasil, 2003.

“OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA — CULTURA ESCRITA E LEITORA”

JANE DE OLIVEIRA SANTOS

Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Grande ABC – Uni ABC (2004); especialista em Educação Infantil; Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Tietê



RESUMO

Este artigo discute os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil, compreendendo o letramento como prática social de leitura e escrita que se constrói nas interações, nas brincadeiras e nos usos cotidianos da cultura escrita, e não apenas como domínio técnico do sistema alfabético. Parte-se da problemática: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras? À luz dos marcos normativos nacionais – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e currículos municipais – e do campo teórico dos estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente as contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Brian Street e pesquisadoras brasileiras da pedagogia da infância, analisa-se o papel do professor como mediador da cultura escrita em contextos de creche e pré-escola. Opta-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, que articula conceitos de letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com indicativos para a organização de ambientes letrados, de propostas de leitura e escrita em situações significativas, de documentação pedagógica e de envolvimento das famílias. Os resultados evidenciam que práticas de letramento na Educação Infantil tornam-se mais potentes quando o professor reconhece as crianças como sujeitos de direitos, já inseridos em múltiplas práticas de leitura e escrita, e quando o planejamento curricular integra textos, suportes e linguagens diversas à vida cotidiana do grupo. Conclui-se que a mediação docente, entendida como escuta, observação, registro, proposição e devolução às crianças de suas próprias produções, é condição para que o letramento seja vivido como experiência de participação cultural, autoria e ampliação de repertórios, e não como antecipação escolarizada da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Letramento; Cultura Escrita; Mediação Docente; Práticas de Leitura.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira, balizada pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por currículos municipais, reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos, capaz de produzir cultura e de participar ativamente das decisões que afetam sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como mera listagem de conteúdos a serem “cumpridos” e passa a ser compreendido como uma experiência vivida, tecida nas interações, nas brincadeiras, nas explorações do espaço e nos projetos que emergem do encontro entre crianças e adultos.

Quando se observa, porém, o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil, evidencia-se uma tensão persistente. De um lado, há o risco da escolarização precoce, que reduz o cotidiano das crianças a fichas de caligrafia, cópias de letras, listas de famílias silábicas e exercícios descontextualizados, reproduzindo um modelo tecnicista de alfabetização e esvaziando o caráter lúdico, investigativo e cultural do trabalho pedagógico. De outro, encontram-se propostas que, em nome de evitar a “antecipação” da alfabetização, acabam por afastar a criança da cultura escrita, restringindo o contato com textos à decoração de paredes com letras e números ou a atividades episódicas de leitura de histórias.

Os estudos sobre letramento surgem, nesse cenário, como chave importante de análise. Letramento, conforme formulado por Magda Soares, não se confunde com o ato de aprender a decodificar o sistema de escrita: trata-se do estado ou condição de quem participa de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, numa perspectiva em que “alfabetizar letrando” significa articular, desde o início, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico aos usos sociais e significativos da escrita. Angela Kleiman e Brian Street, ao conceberem o letramento como prática social e cultural, criticam a visão “autônoma”, que o reduz a um conjunto de habilidades neutras, e defendem um modelo “ideológico”, atento às relações de poder, às identidades e às formas diversas de participação em mundos letrados.

No campo da Educação Infantil, esses debates ganham contornos específicos. Pesquisas sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças, desde muito pequenas, elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita, distinguem textos por suas funções sociais, reconhecem marcas gráficas no espaço urbano, atribuem sentidos a rótulos, cartazes, logotipos, listas, convites e livros. A escola, portanto, não introduz a criança no mundo da escrita “a partir do zero”, mas se relaciona com sujeitos que já convivem com práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e que trazem saberes sobre a língua e os textos.

Autores brasileiros que discutem a Educação Infantil e a cultura escrita, como Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e colaboradoras, têm enfatizado a necessidade de deslocar a pergunta “quando começar a alfabetizar?” para uma indagação mais complexa: como garantir que as crianças pequenas participem de práticas de leitura e escrita ricas, plurais e respeitadas de suas formas de expressão, sem reduzir a infância a um adestramento escolar? Esse deslocamento implica reconhecer que o letramento na Educação Infantil não se limita à preparação para o Ensino Fundamental, mas constitui dimensão da própria experiência de ser criança em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o educador de Educação Infantil assume o papel de mediador da cultura escrita: é aquele que organiza ambientes letrados, seleciona e apresenta textos, escuta as hipóteses das crianças sobre a escrita, escreve com e para elas em situações reais, documenta produções, articula oralidade, imagem, gesto e grafia, dialoga com as famílias e com a comunidade. A mediação docente, inspirada na psicologia histórico-cultural de Vygotski, supõe a criação de zonas de desenvolvimento proximal em que as crianças, apoiadas pelo adulto e pelos pares, possam participar de práticas letradas mais complexas do que aquelas que realizariam sozinhas.

É nesse cenário que se insere o presente estudo, cujo tema é “Os desafios e as possibilidades da prática de letramento na Educação Infantil: o papel do educador como mediador da cultura escrita e leitora”. O problema de pesquisa que orienta a análise pode ser assim formulado: Como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras?

OBJETIVO GERAL

Consiste em analisar, à luz dos marcos legais e de referenciais teóricos contemporâneos, o papel do educador da Educação Infantil como mediador da cultura escrita, evidenciando desafios e possibilidades para a construção de práticas de letramento significativas.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

Busca-se: discutir concepções de alfabetização e letramento na perspectiva de autores clássicos e atuais; relacionar letramento, cultura escrita e pedagogia da infância; e indicar caminhos didático-metodológicos que contribuam para práticas de leitura e escrita coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema central deste estudo – compreender de que modo o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitora das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras – emerge da tensão entre, de um lado, marcos legais que afirmam o direito das crianças à participação, à expressão e ao acesso a bens culturais, incluindo a literatura, e, de outro, práticas pedagógicas ainda fortemente marcadas por exercícios mecânicos de cópia, pela fragmentação da linguagem e por concepções restritas de alfabetização.

Essa tensão se expressa em sala de aula na coexistência de propostas ricas de leitura de histórias, produção de textos coletivos, exploração de diferentes suportes e gêneros com tarefas que reduzem a relação com a escrita a preencher traçados, repetir sílabas, “fazer lições” para mostrar às famílias, ou, no extremo oposto, na recusa de qualquer proposta de escrita em nome de uma visão que opõe radicalmente brincadeira e cultura escrita. Ao tomar esse cenário como ponto de partida, este artigo pretende analisar a prática de letramento na Educação Infantil articulando três perguntas orientadoras:

que concepções de alfabetização e letramento sustentam o trabalho com a língua em contextos de creche e pré-escola;

como a cultura escrita se manifesta na vida cotidiana das crianças e no currículo da Educação Infantil;

que gestos, escolhas e estratégias de mediação caracterizam o educador que constrói práticas de letramento potentes, dialógicas e inclusivas.

JUSTIFICATIVA

A justificativa deste estudo assenta-se em três dimensões. A primeira é ética e política: ao inscrever o letramento no centro da ação pedagógica, desloca-se a criança do lugar de destinatária de exercícios escolares para o de interlocutora legítima, cuja relação com os textos – seja ao ouvir narrativas, folhear livros, “ler” imagens, produzir marcas gráficas ou ditar textos ao professor – tem valor cognitivo, estético e social. Em uma sociedade fortemente marcada pela cultura escrita, negar às crianças pequenas o direito de participar de práticas letradas significativas ou submetê-las exclusivamente a treinamentos repetitivos reforça desigualdades, cristaliza estigmas sobre a suposta “incapacidade” de determinados grupos e limita horizontes de participação cidadã.

A segunda dimensão é curricular. A BNCC e os currículos locais indicam que a Educação Infantil deve garantir direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, atravessados pela linguagem em suas múltiplas formas – oral, escrita, gestual, visual, sonora, digital. Ao tratar o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e articular a ele experiências com textos literários, textos da vida cotidiana, produções das crianças e registros do grupo, os documentos oficiais convocam professoras e professores a pensar a cultura escrita não como um “conteúdo” a ser introduzido apenas no ensino fundamental, mas como dimensão constitutiva da infância. O Currículo da Cidade de São Paulo, por exemplo, enfatiza a centralidade das práticas de leitura e escrita nas rotinas, na documentação pedagógica e nos projetos, articulando-as às brincadeiras e aos demais campos de experiência.

A terceira dimensão é didático-metodológica. A literatura especializada em letramento e educação infantil aponta que processos de alfabetização bem-sucedidos nas séries iniciais estão fortemente relacionados à qualidade das experiências de letramento vividas na Educação Infantil, sobretudo quando essas experiências envolvem contato sistemático com bons livros, diversidade de gêneros, situações reais de uso da escrita e mediações sensíveis por parte dos adultos. Assim, refletir sobre o papel do educador como mediador da cultura escrita não é questão acessória: trata-se de pensar o próprio sentido formativo da Educação Infantil e os compromissos da escola com uma educação linguística que reconheça as crianças como sujeitos de linguagem desde o berço.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTO, CULTURA ESCRITA E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O debate contemporâneo sobre letramento no Brasil é fortemente marcado pelas contribuições de Magda Soares. Em sua obra, a autora distingue alfabetização, entendida como aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico, de letramento, compreendido como participação em práticas sociais de leitura e escrita, insistindo, porém, em que tais processos devem ocorrer de forma articulada, de modo que a escola “alfabetize letrando”. Em textos mais recentes, ao propor o verbo “alfaletra(r)”, Soares reforça a ideia de que, desde o início do contato sistemático com a escrita, é preciso conjugar a reflexão sobre o funcionamento do sistema com experiências significativas de uso da língua escrita em contextos reais.

Angela Kleiman, ao organizar o volume *Os significados do letramento: uma perspectiva social sobre a prática de escrita*, contribuiu para consolidar, no Brasil, uma concepção de letramento ancorada nos chamados “novos estudos do letramento”, que entendem ler e escrever como práticas situadas, atravessadas por valores, identidades, relações de poder e culturas locais. Brian Street, por sua vez, ao contrapor o modelo “autônomo” ao modelo “ideológico” de letramento, mostra que não há neutralidade na forma como as instituições definem o que conta como “boa leitura” ou “boa escrita”, explicitando que determinadas práticas letradas são legitimadas em detrimento de outras.

No campo da escola básica, Roxane Rojo dialoga com essas perspectivas ao discutir letramentos múltiplos, multimodalidade e inclusão social, chamando atenção para a necessidade de considerar, no trabalho pedagógico, os diferentes textos, linguagens e mídias com que as crianças se relacionam cotidianamente. Isso implica reconhecer, por exemplo, que narrativas televisivas, vídeos curtos, jogos digitais, bilhetes enviados por aplicativos de mensagens e placas da cidade compõem, ao lado dos livros de literatura infantil, um repertório heterogêneo de práticas letradas que atravessam a infância.

Pensar o letramento na Educação Infantil, portanto, supõe incorporar essas contribuições, deslocando o foco da pergunta “qual método de alfabetização é melhor?” para questões como: que práticas de leitura e escrita as crianças já vivenciam? Que textos circulam em seus cotidianos? Como a escola acolhe, problematiza e amplia essas experiências sem reduzi-las a exercícios de decodificação?

CULTURA ESCRITA, INFÂNCIA E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Os estudos sobre infância e cultura escrita têm mostrado que as crianças pequenas se apropriam da escrita em processos que articulam percepção, imaginação, memória, afeto e interação social. Ao observar crianças em contextos de creche e pré-escola, Luiz Percival Leme Britto, Patrícia Corsino e outras pesquisadoras evidenciam que elas atribuem significados às marcas gráficas muito antes de dominar o sistema alfabético, elaborando hipóteses sobre o que se pode escrever, onde se escreve e para que se escreve.

A cultura escrita na Educação Infantil se manifesta, assim, em múltiplas situações: quando as crianças reconhecem seus nomes em crachás, etiquetas e listas de presença; quando acompanham com o olhar a leitura de uma história e antecipam trechos conhecidos; quando “leem” imagens, mapas, cardápios, embalagens; quando pedem ao professor que registre uma brincadeira inventada, uma receita, uma regra de jogo; quando produzem marcas gráficas em desenhos, bilhetes, cartazes, brincando com letras, números e símbolos.

Britto argumenta que a educação infantil precisa ser pensada como espaço de iniciação à cultura escrita, o que não significa antecipar o ensino formal da leitura e da escrita, mas garantir que as crianças participem ativamente de práticas em que a escrita cumpre funções reais, ligadas à organização da vida do grupo, à comunicação com as famílias, à expressão estética e à fruição da literatura. Essa participação, mediada por adultos que nomeiam o que fazem, explicam por que escrevem, leem em voz alta, conversam sobre os textos e acolhem as produções infantis, constitui terreno fértil para o desenvolvimento de hipóteses cada vez mais elaboradas sobre a escrita.

Nessa perspectiva, o conceito de “ambiente letrado” ultrapassa a ideia de decoração de sala com letras e números. Um ambiente é de fato letrado quando os textos presentes nele são usados em situações significativas, quando as crianças podem manusear livros, revistas, listas, mapas; quando há cantos de leitura e escrita organizados com intencionalidade; quando o espaço da escola é atravessado por textos produzidos pelas próprias crianças e pelos adultos, em uma dinâmica de circulação e de diálogo.

O EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO

A mediação docente na Educação Infantil, inspirada na pedagogia da infância e na psicologia histórico-cultural, supõe um professor que observa, escuta, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, instaurando um movimento contínuo de co-construção de sentidos. Em relação ao letramento, isso significa que o educador não se limita a “apresentar” letras e textos, mas constrói, com o grupo, situações de leitura e escrita que fazem sentido na vida cotidiana da turma.

Esse educador lê em voz alta diariamente, oferecendo às crianças contato com diferentes gêneros (contos, poemas, cantigas, reportagens, receitas, instruções de jogos), explora os paratextos (capas, índices, sumários), problematiza imagens, convida o grupo a antecipar, inferir, comentar, recontar. Escreve, na presença das crianças, bilhetes, listas, legendas para fotos e textos coletivos, explicitando o que faz, por que escolhe determinadas palavras e como organiza o texto, tornando visíveis os procedimentos envolvidos na escrita.

Ao mesmo tempo, reconhece e legitima as produções gráficas das crianças, não as reduzindo a “rabiscos sem sentido”, mas as tomando como hipóteses sobre a escrita, como marcas de autoria e de expressão. Documenta essas produções por meio de murais, portfólios, cadernos, fotografias acompanhadas de legendas construídas com o grupo, compondo uma memória escrita da vida da turma. Essa documentação, além de alimentar o planejamento, permite às próprias crianças revisitarem e reinterpretar suas experiências, reforçando a dimensão reflexiva do letramento.

A mediação docente, portanto, é atravessada por escolhas curriculares, éticas e políticas: que textos entram na sala? Quais vozes aparecem e quais permanecem silenciadas? Como se articulam as linguagens oral, escrita, visual, corporal? Em que medida o trabalho com a cultura escrita reconhece e valoriza as práticas de letramento das famílias e da comunidade ou, ao contrário, as desqualifica em nome de um padrão escolar de “boa leitura” e “boa escrita”?

METODOLOGIA

Optou-se por uma revisão narrativa de caráter teórico-aplicado, voltada a articular reflexões conceituais sobre alfabetização, letramento, cultura escrita e pedagogia da infância com implicações práticas para o cotidiano da Educação Infantil. Foram mobilizados três conjuntos de fontes: (a) documentos normativos nacionais e locais relativos à Educação Infantil RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo; (b) produções teóricas sobre letramento, em diálogo com os “novos estudos do letramento” e com a perspectiva dos letramentos múltiplos; e (c) literatura da área de Educação Infantil que tematiza infância, cultura escrita, ambientes letrados, literatura infantil e documentação pedagógica.

A seleção dos textos buscou contemplar tanto autores clássicos, como Magda Soares, Vygotski, Kleiman e Street, quanto contribuições recentes sobre alfabetização, letramento e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, priorizando trabalhos que problematizam a relação entre formação docente, organização do trabalho pedagógico e a qualidade das experiências de letramento oferecidas às crianças. A análise foi organizada em duas etapas complementares: na primeira, procedeu-se a um mapeamento das concepções de letramento presentes nas obras selecionadas; na segunda, examinou-se como tais concepções se traduzem em orientações para a prática pedagógica na Educação Infantil, identificando desafios recorrentes e possibilidades de mediação.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, cujo foco não é produzir generalizações estatísticas, mas construir uma compreensão densa de um fenômeno complexo – o letramento na Educação Infantil – a partir do diálogo crítico com diferentes vozes teóricas e normativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A ESCUTA SENSÍVEL COMO EIXO DAS PROPOSTAS MUSICAIS

DESAFIOS: ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE, VISÃO TECNICISTA E DESIGUALDADES

Os estudos analisados convergem em indicar que um dos principais desafios para a construção de práticas de letramento na Educação Infantil reside na permanência de uma visão tecnicista de alfabetização, que reduz o trabalho com a língua à aquisição de habilidades de decodificação. Em contextos marcados por pressões por resultados em avaliações externas e por expectativas sociais de que as crianças “saibam ler e escrever” cada vez mais cedo, muitas escolas passam a antecipar conteúdo do ensino fundamental para a Educação Infantil, intensificando o uso de apostilas, fichas e exercícios descontextualizados.

Esse movimento, além de desrespeitar os marcos legais que afirmam a especificidade da Educação Infantil, dificulta a construção de uma relação prazerosa e significativa com a cultura escrita. A escrita aparece como tarefa árdua, associada à ideia de “acertar” e “não errar”, e não como linguagem para narrar, imaginar, investigar, registrar, comunicar. Paralelamente, práticas de letramento vividas pelas crianças em suas famílias e comunidades, muitas vezes marcadas por oralidades, por textos religiosos, por músicas populares, por bilhetes informais, são deslegitimadas em nome de um padrão escolar de letramento.

Outro desafio recorrente é a precarização das condições de trabalho e de formação docente. A falta de tempo para planejamento coletivo, a rotatividade de profissionais, turmas numerosas e espaços pouco adequados dificultam o investimento em ambientes letrados de qualidade, em propostas de leitura e escrita que demandam tempo, escuta e acompanhamento individualizado. A formação inicial e continuada, por sua vez, nem sempre aborda de modo consistente a especificidade do letramento na Educação Infantil, os campos de experiência da BNCC e as implicações concretas de conceber a criança como sujeito de direitos e de linguagem.

Finalmente, a desigualdade social marca profundamente as oportunidades de letramento. Crianças de contextos com pouca circulação de livros, jornais e outros suportes escritos dependem, em maior medida, da escola para acessar bens culturais letrados. Quando a Educação Infantil não assume essa função, reproduzem-se e se acentuam as distâncias entre grupos sociais, o que torna a discussão sobre letramento também uma questão de justiça social.

POSSIBILIDADES: AMBIENTES LETRADOS, PROJETOS E INÚMEROS LETRAMENTOS

Apesar dos desafios, a literatura aponta inúmeras possibilidades para a construção de práticas de letramento potentes na Educação Infantil. Uma primeira possibilidade diz respeito à organização de ambientes letrados, concebidos não como cenários decorativos, mas como espaços vivos de circulação de textos. Cantos de leitura com acervos diversificados, mesas de escrita com diferentes materiais (papéis, canetas, carimbos, alfabetos móveis), murais com textos produzidos pelo grupo, mapas, calendários, listas e agendas coletivas são exemplos de suportes que, quando efetivamente utilizados, ampliam o repertório das crianças e lhes oferecem oportunidades concretas de ler e escrever.

Outra possibilidade envolve o desenvolvimento de projetos de trabalho que utilizem a leitura e a escrita como ferramentas de investigação. Projetos sobre o bairro, animais, brincadeiras tradicionais e receitas, por exemplo, podem articular pesquisa de campo, entrevistas, registros em diário de bordo e a produção de cartazes, cartas, convites e livros coletivos, ampliando os usos da escrita para além de exercícios escolares. Nesse contexto, a literatura infantil ocupa lugar central: ler e reler histórias, comparar versões, analisar ilustrações, criar finais alternativos, produzir livros de autoria das crianças são ações que integram letramento, imaginação e autoria.

As discussões sobre inúmeros letramentos e letramento digital acrescentam a esse quadro a necessidade de considerar as linguagens contemporâneas – imagens em movimento, textos multimodais, sons, recursos digitais – como parte das práticas de letramento na infância. Isso não significa substituir o livro impresso por telas, mas reconhecer que as crianças transitam entre diferentes suportes e que a escola pode ajudá-las a atribuir sentidos críticos a esses textos, articulando leitura de imagens, sons e palavras.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA E COMPARTILHADA

Os resultados da revisão evidenciam que a mediação docente é condição para que essas possibilidades se concretizem. A literatura destaca que não basta disponibilizar livros e materiais escritos: é preciso que o professor se reconheça como leitor e escritor, compartilhe com as crianças sua própria relação com os textos, leia em voz alta de modo expressivo, comente o que lê, faça perguntas abertas, acolha interpretações, convide o grupo a reconstruir narrativas, produza textos coletivos em situações reais.

A mediação envolve também a documentação pedagógica, inspirada em experiências como a de Reggio Emilia, mas apropriada criticamente à realidade brasileira. Ao registrar por escrito as falas, hipóteses e produções gráficas das crianças e ao montar painéis com fotografias, legendas e textos, o professor cria um arquivo de memórias do grupo, que pode ser relido, reorganizado e ampliado. Essa documentação opera como texto para as próprias crianças, que ali se veem representadas, e para as famílias, que acompanham o percurso de letramento vivido na escola.

Por fim, a mediação docente se constrói coletivamente. Práticas de letramento na Educação Infantil ganham força quando há espaços institucionais de estudo, planejamento e reflexão compartilhada sobre os projetos, os textos utilizados, as estratégias de leitura e escrita, as dificuldades encontradas. A articulação com outros profissionais – coordenadores pedagógicos, professores de sala de leitura, bibliotecários – e com as famílias amplia o alcance das experiências de letramento e contribui para que a cultura escrita esteja presente de forma mais orgânica na vida das crianças.

INDICADORES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no referencial analisado, é possível delinear alguns indicadores que sinalizam práticas de letramento significativas na Educação Infantil. Um primeiro indicador é a presença cotidiana de situações de leitura literária e não literária, realizadas pelo professor e pelas crianças, em diferentes momentos da rotina – acolhida, roda de conversa, brincadeiras, projetos. A leitura não é um evento esporádico, reservado a datas comemorativas, mas uma prática incorporada ao cotidiano.

Um segundo indicador é a diversidade de gêneros e suportes textuais em circulação: livros de literatura de qualidade, textos da vida cotidiana, produções infantis, textos informativos, listas, mapas, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos. Essa diversidade revela uma concepção de letramento que vai além do livro didático e que reconhece as múltiplas formas pelas quais a cultura escrita se manifesta.

Um terceiro indicador diz respeito à participação ativa das crianças nas práticas letradas. Elas escolhem livros, sugerem leituras, fazem perguntas, recontam histórias, produzem marcas gráficas, ditam textos, revisitam registros. Não são meras receptoras, mas coautoras de textos que circulam na escola.

Por fim, um quarto indicador refere-se à coerência entre o discurso institucional sobre letramento e as práticas efetivamente realizadas. Quando a escola afirma, em seu projeto político-pedagógico, o compromisso com uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e a cultura da infância, esse compromisso precisa se materializar em tempos, espaços, materiais e ações concretas que garantam às crianças o direito de viver experiências de leitura e escrita ricas, plurais e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema que orientou este estudo: como o educador da Educação Infantil pode promover práticas de letramento significativas que valorizem a cultura escrita e leitura das crianças, respeitando sua forma singular de aprender, expressar e se relacionar com os textos e as palavras? É possível afirmar que o letramento, quando assumido como princípio pedagógico, reconfigura profundamente o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil. Em lugar de práticas centradas na antecipação escolarizada da alfabetização ou na negação da cultura escrita, o letramento, entendido como prática social, abre espaço para que ler e escrever sejam vividos como experiências de participação cultural, de autoria e de encontro com o outro. A análise do referencial teórico mostrou que a distinção entre alfabetização e letramento, formulada por Magda Soares e desenvolvida em diálogo com Kleiman, Street e Rojo, oferece uma chave potente para pensar a relação entre educador, criança e cultura escrita. Ao deslocar o foco exclusivo do “aprender o código” para a participação em práticas letradas, essa perspectiva convoca o professor a ocupar o lugar de mediador que observa, registra, interpreta e devolve às crianças suas próprias produções, num movimento de coconstrução de sentidos.

O diálogo com a pedagogia da infância e com os marcos normativos da Educação Infantil evidenciou que o letramento pode e deve estruturar o currículo, orientando a escolha de projetos, a organização de ambientes, a seleção de textos e o uso da documentação pedagógica como instrumento de investigação compartilhada. Do ponto de vista curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da BNCC, articulados a currículos locais como o Currículo da Cidade de São Paulo, oferecem fundamentos para um trabalho com a linguagem que reconhece a centralidade das práticas de leitura e escrita, sem reduzir a infância a uma preparação para etapas futuras da escolarização.

Do ponto de vista didático-metodológico, os estudos analisados indicam que práticas de letramento significativas na Educação Infantil se caracterizam pela presença cotidiana de leitura literária e não literária, pela diversidade de gêneros e suportes textuais, pela participação ativa das crianças na produção e circulação de textos e pela coerência entre o discurso institucional e as ações concretas. O educador que se reconhece como mediador da cultura escrita lê e escreve com as crianças, cria situações autênticas de uso da língua escrita, valoriza as produções infantis, articula oralidade, escrita, imagem e corpo, estrutura ambientes letrados e constrói, com o grupo, uma memória escrita da vida cotidiana.

Reconhece-se, como limitação deste estudo, seu caráter eminentemente teórico: embora ancorado em pesquisas empíricas já realizadas, não se analisou aqui uma experiência específica de campo. Estudos futuros podem aprofundar essas questões por meio da observação e da documentação de práticas concretas de letramento em creches e pré-escolas, incluindo a voz de crianças, famílias e professores na reflexão. Ainda assim, acredita-se que as reflexões apresentadas contribuem para tensionar visões reducionistas de alfabetização, fortalecer o compromisso com uma Educação Infantil que alfabetize letrando ou, nos termos de Soares, que alfaletre e inspire educadores a reinventar cotidianamente suas práticas de mediação da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia et al. (org.). **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação

Fundamental. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A

EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA ESCRITA**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORSINO, Patrícia. **INFÂNCIA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO: UMA**

PERSPECTIVA SOCIAL SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 1995.

ROJO, **Roxane**. **LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, ESCOLA E INCLUSÃO**

SOCIAL. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SOARES, Magda. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 7. ed. São Paulo:

Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **ALFALETRAR: TODA CRIANÇA PODE APRENDER A**

LER E A ESCREVER. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS**. 4. ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. **LETRAMENTOS SOCIAIS: ABORDAGENS CRÍTICAS DO LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO, NA ETNOGRAFIA E NA**

EDUCAÇÃO. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, Lev **Semenovich**. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FUNÇÃO PRIMORDIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA A VIDA EM SOCIEDADE?

MAVIE RAMUNNO

Graduação em Letras e Tradução pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); Professora de Língua Inglesa na rede privada e na prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo pretende suscitar o debate sobre a função primordial da formação escolar: formar força de trabalho para vida profissional ou formar cidadãos para a convivência em sociedade? A boa escola constitui-se como campo de vivências coletivas formadoras de aprendizado voltados a como *ser e estar* no mundo através das relações ou a boa escola é a que melhor qualifica para o pódio do mercado de trabalho o futuro trabalhador ou executivo? O tema é recorrente entre educadoras e educadores, gestores escolares e famílias, especialmente tendo em vista o contexto competitivo que entende que “vencer na vida” se traduz por alcançar altas e bem remuneradas posições sociais e corporativas. Neste caso, o objetivo maior a ser alcançado é ser *melhor* do que seus pares, neste cenário vistos como concorrentes que devem ser vencidos em vez de parceiras ou parceiros que caminhem lado a lado trocando experiências e saberes e se apoiando mutuamente. O mercado de trabalho exige, cada vez mais cedo, competências técnicas específicas e resultados medidos majoritariamente por ganho e acúmulo financeiro e posição de destaque profissional midiático. Por meio de revisão bibliográfica, o texto retoma contribuições de autores clássicos e contemporâneos da educação, como Durkheim, Saviani, Freire e Libâneo, para examinar as duas dimensões apontadas. Constata-se que a formação profissional e a formação social não constituem finalidades excludentes, mas complementares: a boa escola prepara para o trabalho justamente quando forma sujeitos críticos, criativos, autônomos e que também sejam capazes de conviver de forma generosa e colaborativa com os demais. Conclui-se que reduzir a educação escolar a uma preparação estritamente técnica empobrece seu papel social, ao passo que ignorar a dimensão profissional desconsidera necessidades legítimas dos estudantes e de suas famílias. Defende-se, portanto, um currículo que integre formação cidadã e conhecimento técnico, entendendo a escola como espaço de desenvolvimento integral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar; Formação profissional; Formação para a cidadania; Currículo; Função social da escola.

INTRODUÇÃO

A pergunta sobre qual seria a função primordial da escola acompanha a história da educação e ainda gera debate entre professoras, professores, gestores e famílias. De um lado, existe a expectativa de que a escola prepare o estudante para ingressar no mercado de trabalho, com conhecimentos técnicos e habilidades específicas. De outro, há a compreensão de que a escola deve formar cidadãos capazes de participar da vida coletiva, de exercer direitos e deveres e de conviver com a diversidade e, de forma ativa, possa contribuir com a justiça e crescimento social em maior escala.

Este artigo tem como objetivo discutir essas duas perspectivas e trazer recortes da literatura educacional sobre o assunto. A discussão parte de uma revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da área de educação, buscando compreender de que forma a escola pode, ao mesmo tempo, preparar o indivíduo para o trabalho e para a vida em sociedade, sem que uma dimensão anule a outra.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIALIZADORA

Émile Durkheim (2011) definiu a educação como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão prontas para a vida social, com a finalidade de criar no indivíduo certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade em que ele vive. Nessa perspectiva, a escola cumpre, antes de tudo, uma função social: transmitir valores, normas e conhecimentos que permitam a integração do indivíduo ao grupo.

A socialização, entendida dessa maneira, não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares. Ela envolve a construção de hábitos de convivência, o respeito às regras coletivas e o desenvolvimento da capacidade de cooperação. A escola, de um ponto de vista sociológico, é um dos principais espaços em que a criança e o jovem aprendem a viver com o outro, para além do ambiente familiar.

A ESCOLA E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

A dimensão profissionalizante da educação também tem respaldo em importantes teóricos da área. Dermeval Saviani (2011), ao formular a pedagogia histórico-crítica, defende que a escola precisa garantir o acesso ao saber sistematizado, historicamente produzido pela humanidade, o que inclui os conhecimentos técnicos e científicos necessários ao trabalho. Para o autor, negar esse acesso às camadas populares significa reforçar desigualdades sociais, já que o domínio do conhecimento formal é condição para a inserção qualificada no mundo produtivo.

Nesse sentido, a formação profissional não pode ser tratada como um objetivo menor ou externo à escola. Ela responde a uma necessidade concreta dos estudantes e de suas famílias, que frequentemente veem na educação escolar um caminho de ascensão econômica e de melhoria das condições de vida.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire (1996), em Pedagogia da autonomia, argumenta que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a construção desse conhecimento, com autonomia e senso crítico. Freire (1987) já defendia, em Pedagogia do oprimido, que a educação verdadeira é aquela que promove a conscientização, ou seja, a capacidade de o sujeito ler criticamente sua realidade e nela intervir.

Essa concepção coloca a formação cidadã no centro do processo educativo. A escola, para Freire, não deve apenas qualificar a mão de obra, mas formar sujeitos capazes de questionar, de participar politicamente e de transformar sua própria condição social. Trata-se de uma visão de educação comprometida com a emancipação, e não apenas com a adaptação do indivíduo ao mercado.

UMA FALSA DICOTOMIA: A INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL

Ao comparar as posições apresentadas, percebe-se que a oposição entre formação profissional e formação social pode ser mais aparente do que real. José Carlos Libâneo (2013) argumenta que a escola tem, simultaneamente, funções de instrução e de formação humana, e que essas funções se articulam no cotidiano escolar: o mesmo conteúdo que qualifica o estudante para o trabalho também pode desenvolver seu raciocínio, sua capacidade de argumentação e sua postura ética.

Um estudante bem preparado tecnicamente, mas incapaz de conviver com a diferença, de trabalhar em equipe ou de agir com responsabilidade, dificilmente terá sucesso profissional duradouro. Da mesma forma, um sujeito formado para a cidadania, mas sem qualificação técnica, encontrará dificuldades concretas de inserção no mercado de trabalho. As duas dimensões, portanto, devem coexistir e dependem uma da outra, e cabe à escola articulá-las em seu projeto pedagógico, e não escolher apenas uma em detrimento da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a função primordial da escola não admite resposta simples. A revisão de autores como Durkheim, Saviani, Freire e Libâneo mostra que a formação profissional e a formação para a vida em sociedade não se excluem: elas se completam. A escola prepara melhor para o trabalho justamente quando forma sujeitos críticos, éticos e capazes de conviver socialmente e forma melhor para a cidadania quando também garante o acesso a conhecimentos técnicos que possibilitam autonomia econômica.

Conclui-se que reduzir a escola a uma dessas funções empobrece seu papel social. O desafio das educadoras, educadores e gestores está em elaborar e colocar em prática projetos pedagógicos e currículos que integrem as duas dimensões, reconhecendo que formar para o trabalho e formar para a vida em sociedade são, na verdade, dois aspectos de um mesmo processo: o desenvolvimento integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

O USO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MILEIDE

Professora na Rede pública de São Paulo.



RESUMO

Os jogos e as brincadeiras constituem importantes recursos pedagógicos na Educação Infantil, pois favorecem o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências lúdicas que estimulam os aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e emocionais. O brincar possibilita que a criança construa conhecimentos, desenvolva a criatividade, fortaleça a linguagem, aprenda a conviver com os colegas e estabeleça relações significativas com o ambiente em que vive. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como estratégias de ensino na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Kishimoto, Henri Wallon e Paulo Freire, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular. Os estudos demonstram que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da imaginação, da resolução de problemas, da socialização e da construção do conhecimento de forma significativa. Conclui-se que os jogos e as brincadeiras representam instrumentos pedagógicos indispensáveis para a Educação Infantil, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa, inclusiva e centrada nas necessidades da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, afetivo e social. Nessa fase, o brincar ocupa posição central, constituindo uma das formas mais importantes de interação da criança com o mundo, com as pessoas e com os objetos que fazem parte de seu cotidiano.

Durante muitos anos, o brincar foi compreendido apenas como atividade recreativa, sem relação direta com o processo educativo. Entretanto, as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Psicologia, da Pedagogia e das Ciências da Educação demonstraram que as brincadeiras e os jogos desempenham papel fundamental na construção do conhecimento, tornando-se importantes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento infantil.

Ao brincar, a criança experimenta diferentes situações, cria hipóteses, resolve problemas, estabelece relações sociais, desenvolve a imaginação, amplia sua linguagem e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o ambiente em que vive. Dessa forma, o brincar transforma-se em instrumento de aprendizagem e desenvolvimento.

Jean Piaget afirma que o jogo constitui uma importante forma de construção do pensamento infantil. Segundo o autor, as brincadeiras acompanham as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo, permitindo que a criança organize seus esquemas mentais e compreenda gradativamente a realidade.

Lev Vygotsky destaca que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que possibilitam a interação social, o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da aprendizagem mediada pelo professor e pelos colegas.

Henri Wallon ressalta que o brincar integra movimento, emoção e inteligência, favorecendo o desenvolvimento global da criança. As experiências corporais e afetivas vivenciadas durante as brincadeiras fortalecem a construção da personalidade e das relações sociais.

Tizuko Morchida Kishimoto, uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o brincar, afirma que os jogos e as brincadeiras representam recursos pedagógicos essenciais para a Educação Infantil, pois possibilitam que a aprendizagem aconteça de maneira significativa, respeitando as características próprias da infância.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil, estabelecendo que todas as crianças têm direito de brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se em diferentes contextos educativos.

Os jogos e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade, da imaginação, da memória, da atenção, da linguagem, da autonomia, da resolução de problemas e das competências socioemocionais, preparando a criança para as etapas posteriores da escolarização.

Além dos benefícios cognitivos, o brincar fortalece valores como respeito, cooperação, solidariedade, empatia e responsabilidade, contribuindo para a formação cidadã desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, apesar do reconhecimento de sua importância, muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades para integrar o brincar às práticas pedagógicas de forma planejada, limitando seu potencial educativo.

Diante desse contexto, torna-se necessário ampliar as discussões sobre a utilização dos jogos e das brincadeiras como estratégias de ensino, valorizando o brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento integral das crianças.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como estratégias de ensino na Educação Infantil, destacando seus fundamentos teóricos, seus benefícios para o desenvolvimento infantil e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao brincar, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Espera-se que este estudo contribua para fortalecer a compreensão de que o brincar constitui uma prática educativa indispensável, incentivando professores, gestores e famílias a valorizarem os jogos e as brincadeiras como importantes instrumentos para o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte da infância, sendo considerados manifestações naturais do desenvolvimento humano. Muito além do entretenimento, essas atividades constituem importantes instrumentos de aprendizagem, permitindo que a criança explore o ambiente, desenvolva habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, além de construir conhecimentos por meio das experiências vivenciadas durante o brincar. Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico fundamentado em atividades lúdicas favorece o desenvolvimento integral da criança e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Ao longo das últimas décadas, diversos estudiosos passaram a reconhecer o brincar como elemento essencial do processo educativo. As pesquisas desenvolvidas nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Neurociência demonstram que as atividades lúdicas estimulam diferentes áreas do desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem significativa e respeitando as características próprias da infância.

Jean Piaget destaca que o jogo acompanha todas as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo sua teoria, durante as brincadeiras, a criança organiza seus esquemas mentais, realiza descobertas, experimenta soluções para diferentes situações e constrói conhecimentos a partir das ações realizadas sobre o ambiente.

Para Piaget, o jogo simbólico possui grande importância na Educação Infantil, pois permite que a criança represente situações do cotidiano, desenvolva a imaginação, fortaleça a criatividade e amplie sua capacidade de resolver problemas. Ao brincar de faz de conta, a criança interpreta papéis, recria experiências e atribui novos significados aos objetos e às situações vividas.

Lev Vygotsky também atribui grande importância ao brincar. Segundo o autor, a brincadeira constitui uma atividade social que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação. Durante o brincar, a criança aprende por meio da interação com outras pessoas e amplia suas possibilidades de desenvolvimento.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentado por Vygotsky, demonstra que a aprendizagem ocorre quando a criança recebe apoio de adultos ou de colegas mais experientes. Nesse sentido, os jogos pedagógicos representam excelentes oportunidades para que o professor atue como mediador da aprendizagem.

Henri Wallon ressalta que emoção, movimento e inteligência são aspectos inseparáveis do desenvolvimento infantil. As brincadeiras possibilitam que a criança expresse sentimentos, desenvolva vínculos afetivos, fortaleça sua autoestima e aprenda a conviver com outras crianças em diferentes situações sociais.

Tizuko Morchida Kishimoto destaca que o brincar deve ocupar posição central na organização do currículo da Educação Infantil. Para a autora, jogos e brincadeiras não constituem apenas momentos de recreação, mas experiências educativas planejadas que favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem da criança. Os campos de experiências propostos pela BNCC valorizam atividades que envolvem exploração, participação, convivência, expressão e interação por meio das brincadeiras.

Entre os benefícios proporcionados pelos jogos destaca-se o desenvolvimento cognitivo. Durante as atividades lúdicas, a criança observa, compara, classifica, estabelece relações, formula hipóteses e busca soluções para diferentes desafios, fortalecendo habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e à resolução de problemas.

As brincadeiras também favorecem o desenvolvimento da linguagem oral. Ao interagir com colegas durante os jogos, a criança amplia seu vocabulário, aprende novas formas de comunicação, desenvolve a capacidade de argumentação e fortalece sua expressão verbal.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da coordenação motora. Jogos que envolvem correr, saltar, lançar objetos, equilibrar-se, encaixar peças, desenhar ou manipular pequenos materiais contribuem para o fortalecimento da coordenação motora ampla e fina, preparando a criança para futuras atividades escolares, como a escrita.

O brincar favorece igualmente o desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante os jogos coletivos, a criança aprende a compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez, lidar com vitórias e derrotas, controlar emoções e resolver conflitos de maneira respeitosa.

A criatividade constitui outra habilidade amplamente estimulada pelas brincadeiras. Ao inventar histórias, criar personagens, construir brinquedos ou imaginar diferentes situações, a criança amplia sua capacidade criativa e desenvolve formas originais de solucionar problemas.

Os jogos de construção, como blocos de montar, quebra-cabeças e encaixes, favorecem o desenvolvimento da percepção espacial, da concentração, da atenção, da memória e da coordenação motora. Essas habilidades tornam-se importantes para a aprendizagem da Matemática, da leitura e da escrita.

As brincadeiras tradicionais também desempenham papel importante na preservação da cultura popular. Atividades como amarelinha, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, passa anel e cirandas possibilitam que as crianças conheçam manifestações culturais transmitidas entre diferentes gerações, fortalecendo sua identidade cultural.

O faz de conta representa uma das formas mais ricas de aprendizagem na infância. Durante essas brincadeiras, as crianças reproduzem situações observadas em seu cotidiano, desenvolvendo imaginação, linguagem, criatividade e compreensão das relações sociais.

Além dos benefícios individuais, o brincar fortalece o convívio social. A participação em atividades coletivas favorece o respeito às diferenças, a cooperação, a solidariedade, a empatia e a construção de vínculos afetivos entre as crianças.

O professor exerce papel essencial na organização dessas experiências. Cabe ao educador planejar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros, selecionar materiais adequados, observar o desenvolvimento das crianças e atuar como mediador das aprendizagens construídas durante os jogos.

Também é importante que o professor respeite as características individuais de cada criança, considerando seus interesses, necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, os jogos tornam-se oportunidades para promover uma educação inclusiva, significativa e centrada no desenvolvimento integral.

Assim, observa-se que os jogos e as brincadeiras constituem recursos pedagógicos indispensáveis para a Educação Infantil, promovendo aprendizagens significativas por meio da ludicidade. Sua utilização planejada favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, contribuindo para a formação de crianças autônomas, criativas, participativas e preparadas para os desafios das etapas seguintes da escolarização.

A utilização dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil deve ocorrer de forma intencional, planejada e integrada aos objetivos pedagógicos da instituição de ensino. Embora o brincar seja uma atividade natural da infância, sua organização no ambiente escolar exige planejamento, acompanhamento e mediação do professor, garantindo que as experiências proporcionem aprendizagens significativas e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O planejamento das atividades lúdicas deve considerar a faixa etária, os interesses, as necessidades e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Dessa maneira, o professor consegue selecionar jogos adequados, estabelecer objetivos claros e criar situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Os jogos pedagógicos representam importantes instrumentos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas. Jogos de memória, dominós, quebra-cabeças, blocos lógicos, jogos de sequência e atividades de classificação estimulam o pensamento, a atenção, a concentração e a capacidade de tomar decisões, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.

As brincadeiras de faz de conta continuam sendo uma das estratégias mais ricas para a aprendizagem infantil. Ao representar personagens, profissões, situações familiares ou histórias conhecidas, a criança amplia sua imaginação, fortalece a linguagem oral, desenvolve habilidades sociais e aprende a compreender diferentes papéis existentes na sociedade.

Outro recurso bastante utilizado são os jogos cooperativos. Diferentemente dos jogos competitivos, essas atividades incentivam a colaboração, o trabalho em equipe e a busca de objetivos comuns. As crianças aprendem que o sucesso coletivo é mais importante do que a vitória individual, fortalecendo valores como solidariedade, respeito, empatia e cooperação.

As atividades realizadas em ambientes externos também favorecem significativamente o desenvolvimento infantil. Brincadeiras ao ar livre permitem maior liberdade de movimento, estimulam a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a resistência física e a percepção espacial, além de aproximarem as crianças da natureza e promoverem hábitos saudáveis.

A música constitui outro importante recurso pedagógico associado ao brincar. Cantigas de roda, jogos musicais, danças, brincadeiras rítmicas e atividades com instrumentos favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem, da percepção auditiva, da memória e da criatividade.

As histórias infantis também podem ser integradas às brincadeiras. Após a leitura de um conto, as crianças podem dramatizar personagens, criar cenários, confeccionar fantoches ou representar situações presentes na narrativa, ampliando sua compreensão textual e estimulando a expressão corporal.

O desenvolvimento da coordenação motora fina pode ser estimulado por meio de brincadeiras com encaixes, construção de brinquedos, modelagem com massa, pintura, desenho, colagem, dobraduras, recortes e atividades de alinhavo. Essas práticas fortalecem os movimentos das mãos e dos dedos, preparando a criança para o processo de alfabetização.

Da mesma forma, atividades que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, arremessar, rastejar e subir obstáculos favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, da lateralidade, do esquema corporal e da orientação espacial, competências fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

O brincar também desempenha papel relevante no desenvolvimento emocional. Durante as brincadeiras, a criança aprende a lidar com sentimentos como alegria, frustração, medo, ansiedade e entusiasmo. Essas experiências favorecem o autocontrole, a autoestima e a construção de relações interpessoais mais saudáveis.

Outro benefício importante refere-se ao fortalecimento da autonomia. Ao escolher brincadeiras, organizar materiais, criar regras e resolver pequenos desafios durante os jogos, a criança desenvolve independência, responsabilidade e capacidade de tomar decisões.

Na perspectiva da educação inclusiva, os jogos e as brincadeiras também representam importantes recursos pedagógicos. Crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e outras necessidades educacionais específicas podem participar das atividades mediante adaptações que respeitem suas características e potencialidades.

As adaptações podem envolver modificações nos materiais, no tempo das atividades, nas regras dos jogos ou na organização dos espaços, garantindo que todas as crianças participem ativamente das experiências propostas e desenvolvam suas habilidades de acordo com suas possibilidades.

A família desempenha papel essencial na valorização do brincar. Quando pais e responsáveis reservam tempo para brincar com seus filhos, fortalecem os vínculos afetivos, estimulam o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da socialização, além de contribuir para a continuidade das aprendizagens iniciadas na escola.

O diálogo entre escola e família permite compartilhar orientações sobre a importância das atividades lúdicas, incentivando que as brincadeiras também façam parte da rotina doméstica, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

A formação continuada dos professores representa outro fator indispensável para a utilização eficiente dos jogos como estratégia pedagógica. O educador precisa conhecer diferentes metodologias, compreender os fundamentos teóricos do brincar e desenvolver competências para planejar atividades significativas.

As instituições de ensino também devem oferecer espaços adequados para o desenvolvimento das atividades lúdicas. Salas organizadas, brinquedotecas, parques, pátios, quadras e ambientes externos seguros ampliam as possibilidades de exploração, movimento e aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma que o brincar constitui direito fundamental da infância e orienta que as práticas pedagógicas sejam organizadas de forma a garantir experiências diversificadas, respeitando os interesses, as necessidades e os direitos das crianças.

Nesse contexto, o professor atua como mediador das aprendizagens, incentivando a participação ativa dos estudantes, promovendo desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança e estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, os jogos e as brincadeiras devem ser compreendidos como instrumentos pedagógicos permanentes da Educação Infantil. Sua utilização favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, afetivo e social, proporcionando uma aprendizagem prazerosa, significativa e inclusiva.

Conclui-se que investir em práticas lúdicas significa reconhecer a criança como protagonista do processo educativo, valorizando suas experiências, sua criatividade e sua capacidade de aprender por meio do brincar. Dessa forma, a escola contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos, participativos e preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e da convivência em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que os jogos e as brincadeiras constituem elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, representando importantes estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas por meio da ludicidade. Ao longo da pesquisa, verificou-se que o brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento físico, emocional, afetivo e social das crianças, contribuindo para sua formação como sujeitos ativos, criativos e participativos.

Os estudos analisados demonstraram que a infância é um período marcado pela curiosidade, pela imaginação e pela necessidade constante de explorar o mundo. Nesse contexto, o brincar torna-se a principal forma de interação da criança com o ambiente, permitindo que ela construa conhecimentos, desenvolva habilidades, compreenda regras sociais e estabeleça relações com outras pessoas de maneira espontânea e prazerosa.

As contribuições de Jean Piaget evidenciaram que os jogos acompanham todas as etapas do desenvolvimento cognitivo infantil, favorecendo a construção do pensamento lógico, da criatividade e da resolução de problemas. Por meio das brincadeiras, a criança reorganiza seus conhecimentos, formula hipóteses e amplia sua compreensão sobre a realidade.

Os estudos de Lev Vygotsky reforçaram que o brincar constitui uma importante atividade social, possibilitando o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da memória, da atenção e das funções psicológicas superiores. A interação com colegas e professores fortalece a aprendizagem e amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Henri Wallon contribui para essa compreensão ao afirmar que movimento, emoção e inteligência são aspectos inseparáveis do desenvolvimento humano. Durante as brincadeiras, a criança expressa sentimentos, fortalece vínculos afetivos, desenvolve sua identidade e aprende a conviver com as diferenças existentes no ambiente escolar.

As pesquisas desenvolvidas por Tizuko Morchida Kishimoto demonstram que os jogos e as brincadeiras devem ocupar lugar permanente no currículo da Educação Infantil, sendo compreendidos como práticas pedagógicas planejadas e intencionalmente organizadas para favorecer a aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa perspectiva ao reconhecer o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem da criança. Os campos de experiências propostos pela BNCC valorizam as interações, a exploração, a participação, a convivência e a expressão como elementos indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

Durante esta pesquisa verificou-se que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, da criatividade, da linguagem oral, da memória, da atenção, da concentração, do raciocínio lógico e da autonomia, preparando a criança para os desafios das etapas posteriores da escolarização.

Outro aspecto importante identificado refere-se ao fortalecimento das competências socioemocionais. Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, respeitar regras, lidar com frustrações, trabalhar em equipe, desenvolver empatia e resolver conflitos de forma pacífica, competências fundamentais para a convivência em sociedade.

A pesquisa também evidenciou que o professor desempenha papel essencial como mediador das atividades lúdicas. Cabe ao educador planejar experiências significativas, selecionar materiais adequados, observar o desenvolvimento das crianças e criar ambientes acolhedores que favoreçam a aprendizagem por meio do brincar.

Além da atuação docente, a participação da família mostrou-se indispensável para fortalecer o desenvolvimento infantil. Quando pais e responsáveis valorizam as brincadeiras no ambiente familiar, ampliam as oportunidades de aprendizagem, fortalecem os vínculos afetivos e contribuem para a continuidade das experiências iniciadas na escola.

Os estudos também demonstraram que os jogos representam importantes instrumentos para a inclusão escolar. Mediante adaptações pedagógicas, crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e outras necessidades educacionais específicas podem participar ativamente das atividades propostas, desenvolvendo suas potencialidades e fortalecendo sua participação social.

Apesar dos inúmeros benefícios apresentados, ainda existem desafios relacionados à valorização do brincar no contexto escolar, à formação continuada dos professores, à disponibilidade de materiais pedagógicos e à organização de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental que gestores escolares e sistemas de ensino invistam na formação dos profissionais da educação, na ampliação dos recursos pedagógicos e na construção de ambientes educativos que reconheçam o brincar como parte integrante do currículo da Educação Infantil.

Conclui-se que os jogos e as brincadeiras representam muito mais do que momentos de lazer. Constituem práticas pedagógicas indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção do conhecimento, da autonomia, da criatividade, da socialização e da cidadania.

Além de promover aprendizagens significativas, o brincar fortalece valores humanos como respeito, cooperação, solidariedade, responsabilidade e empatia, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil, incentivando professores, gestores, pesquisadores e famílias a valorizarem cada vez mais as práticas lúdicas como importantes instrumentos para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

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

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO; O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PALOMA ALVES DA SILVA

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade São Judas (2016) e em Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC (2023). Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, com interesse nas áreas de educação, linguagem e tecnologia.



RESUMO

A inteligência artificial tem provocado transformações significativas na educação, especialmente nas formas de acesso ao conhecimento, planejamento pedagógico, produção de atividades e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionados à utilização da inteligência artificial no ambiente educacional, destacando suas implicações para a prática pedagógica e para o papel desempenhado pelo professor. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em produções acadêmicas e documentos institucionais relacionados à inteligência artificial, às tecnologias educacionais e à formação docente. A discussão considera as possibilidades de utilização desses recursos como instrumentos de apoio ao planejamento, à personalização da aprendizagem, à produção de materiais e à ampliação das estratégias metodológicas, sem desconsiderar os desafios relacionados à ética, à autoria, à privacidade, à desigualdade de acesso e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Os resultados da discussão indicam que a inteligência artificial pode contribuir para o trabalho educativo quando utilizada de maneira planejada, crítica e responsável. Conclui-se que a incorporação dessas tecnologias não representa a substituição do professor, mas a necessidade de ressignificação de sua atuação e de fortalecimento da formação docente para o uso ético, consciente e pedagogicamente adequado da inteligência artificial.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial; Educação; Tecnologia educacional; Formação docente; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças profundas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e realização das atividades profissionais. No campo educacional, essas transformações também podem ser observadas de maneira cada vez mais evidente, especialmente diante da expansão das ferramentas de inteligência artificial (IA). Recursos capazes de produzir textos, imagens, respostas, planejamentos e diferentes tipos de conteúdo passaram a fazer parte do cotidiano de estudantes, professores e instituições de ensino, criando possibilidades, mas também novos desafios para a prática educativa.

A expansão da inteligência artificial generativa intensificou esse processo. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o desenvolvimento dessas tecnologias exige que sistemas educacionais repensem não apenas as ferramentas utilizadas em sala de aula, mas

também os próprios objetivos, conteúdos e formas de aprendizagem. A instituição defende uma abordagem centrada no ser humano, especialmente diante de questões relacionadas à proteção de dados, à segurança, à equidade e ao uso responsável dessas tecnologias.

No contexto escolar, a discussão sobre inteligência artificial não pode ser reduzida à simples incorporação de novos recursos tecnológicos. A utilização dessas ferramentas interfere nas formas de elaboração das atividades, na produção textual, na pesquisa, na avaliação e na relação dos estudantes com o conhecimento. Dessa maneira, torna-se necessário compreender em que condições a IA pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e em quais situações seu uso pode gerar problemas pedagógicos, éticos ou sociais.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao papel do professor. A emergência da inteligência artificial não elimina a importância da atuação docente; ao contrário, amplia a necessidade de profissionais capazes de avaliar criticamente as informações produzidas pelas tecnologias, orientar os estudantes e estabelecer objetivos pedagógicos para sua utilização. A UNESCO, em seu Marco Referencial de Competências em IA para Professores, destaca que os educadores precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e valores relacionados às dimensões humana, ética, técnica, pedagógica e profissional da inteligência artificial.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A presença da tecnologia no ambiente educacional não constitui um fenômeno recente. Ao longo das últimas décadas, diferentes recursos foram incorporados às práticas pedagógicas com o propósito de ampliar as possibilidades de ensino, facilitar o acesso às informações e diversificar as estratégias utilizadas pelos professores. Entretanto, o desenvolvimento acelerado da inteligência artificial (IA) representa uma transformação de natureza particularmente significativa, uma vez que essas tecnologias não apenas armazenam ou disponibilizam informações, mas também são capazes de produzir conteúdo, reconhecer padrões, realizar análises e oferecer respostas a partir de grandes volumes de dados. Nesse cenário, a escola passa a lidar com uma tecnologia que interfere diretamente na maneira como os sujeitos pesquisam, escrevem, aprendem e produzem conhecimento.

A inteligência artificial pode ser compreendida como um campo tecnológico relacionado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas que tradicionalmente dependiam de determinadas capacidades humanas. Entre essas capacidades encontram-se a interpretação de informações, o reconhecimento de padrões, a geração de conteúdos e o apoio à tomada de decisões. No âmbito educacional, tais possibilidades alcançam diferentes dimensões, envolvendo planejamento, produção de materiais, avaliação, personalização da aprendizagem, pesquisa e acompanhamento do desempenho dos estudantes. O Conselho Nacional de Educação reconhece que a expansão da IA já produz impactos nos processos pedagógicos, administrativos e avaliativos, destacando a necessidade de discutir sua utilização de maneira ética, segura e eficaz no contexto brasileiro.

A amplitude dessas transformações pode ser percebida nas orientações produzidas pela UNESCO, que relaciona a expansão da inteligência artificial às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, às funções desempenhadas pelos professores. A instituição ressalta que a IA possui capacidade para processar grandes quantidades de informações, gerar novos conteúdos e contribuir para processos de tomada de decisão, criando possibilidades para o ensino e para a gestão educacional.

Segundo Miao e Cukurova (2024, p. 7):

A IA pode processar grandes quantidades de informações e textos muito além de qualquer capacidade humana, também produzir novos conteúdos em toda a gama de representações simbólicas do pensamento humano, identificar padrões em dados apresentados em vários formatos e facilitar a tomada de decisões humanas por meio de análises preditivas.

A afirmação evidencia que a inteligência artificial possui características que a diferenciam de tecnologias educacionais anteriormente utilizadas. Um livro digital, por exemplo, permite o acesso a determinado conteúdo, enquanto uma ferramenta generativa pode produzir uma explicação diferente para um mesmo conceito, elaborar perguntas, reorganizar informações ou propor atividades a partir de uma solicitação específica. Essa capacidade de interação modifica a relação do estudante com os recursos educacionais e cria possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, a existência de novas possibilidades tecnológicas não significa que o processo educativo se torne automaticamente mais eficiente. O acesso rápido a informações e a geração automatizada de conteúdo não garantem compreensão, reflexão ou aprendizagem significativa. Um estudante pode obter uma resposta produzida por uma ferramenta de inteligência artificial sem necessariamente compreender os fundamentos daquela resposta. Da mesma maneira, pode utilizar um texto produzido automaticamente sem desenvolver as competências de leitura, escrita, argumentação e análise necessárias à sua formação.

Essa questão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a educação possui objetivos que ultrapassam a transmissão de informações. A escola contribui para a formação intelectual, social, cultural e ética dos estudantes. Portanto, a utilização de ferramentas de IA precisa estar subordinada a finalidades pedagógicas, de modo que a tecnologia seja compreendida como instrumento e não como finalidade do processo educativo.

O avanço da inteligência artificial também modifica a relação tradicional entre professor e estudante. Durante muito tempo, o professor ocupou posição central na mediação do acesso aos conteúdos escolares, selecionando informações, organizando atividades e orientando os estudantes na construção do conhecimento. Com a expansão das ferramentas de IA, os estudantes passaram a contar com uma nova possibilidade de interlocução, capaz de responder perguntas e produzir diferentes materiais em poucos segundos. Isso não elimina a função docente, mas exige que ela seja repensada.

A UNESCO identifica justamente essa mudança ao afirmar que a inteligência artificial transforma a relação tradicional entre professor e estudante em uma dinâmica que envolve professor, inteligência artificial e estudante. Essa nova configuração exige uma revisão das funções docentes e das competências necessárias para que o professor consiga utilizar esses recursos de maneira ética e eficaz.

Miao e Cukurova (2024, p. 7) destacam:

O uso de IA na educação, portanto, requer uma consideração cuidadosa, incluindo uma análise dos papéis em evolução que os professores precisam desempenhar e das competências exigidas para fazer uso ético e eficaz de IA. Os professores são os principais usuários de IA na educação e espera-se que sejam os projetistas e facilitadores da aprendizagem dos estudantes por meio da IA, os guardiões da prática segura e ética em ambientes educacionais mediados pela IA e que atuem como modelos para a aprendizagem ao longo da vida sobre IA.

A passagem permite compreender que o professor não perde relevância diante da inteligência artificial; pelo contrário, sua atuação assume novas responsabilidades. Se anteriormente uma das principais preocupações docentes estava relacionada à seleção e transmissão de informações, no contexto da IA torna-se igualmente necessário orientar os estudantes quanto à qualidade das informações, à confiabilidade dos conteúdos produzidos, à utilização ética das ferramentas e à construção de conhecimentos próprios.

A mediação docente passa, portanto, a assumir uma dimensão ainda mais crítica. O professor precisa ajudar o estudante a compreender que uma resposta produzida por uma ferramenta tecnológica não deve ser aceita automaticamente como verdadeira. Sistemas de inteligência artificial podem apresentar informações incompletas, equivocadas ou descontextualizadas. Por isso, o desenvolvimento da capacidade de verificar fontes, comparar informações e analisar criticamente os resultados produzidos pelas ferramentas torna-se fundamental.

Essa necessidade também está relacionada à formação do pensamento crítico. A escola não pode limitar sua função à preparação dos estudantes para utilizar ferramentas tecnológicas. É necessário formar sujeitos capazes de compreender as tecnologias, questionar seus resultados e tomar decisões responsáveis diante delas. O próprio marco de competências da UNESCO para estudantes enfatiza a avaliação crítica das soluções de IA e a formação de cidadãos responsáveis na era da inteligência artificial.

Nesse sentido, a presença da IA pode ser utilizada como oportunidade para fortalecer determinadas competências educacionais. Atividades que anteriormente consistiam apenas na produção de respostas podem ser reorganizadas para que o estudante analise diferentes respostas produzidas por uma ferramenta, identifique possíveis erros, confronte informações com outras fontes e apresente justificativas para suas conclusões. A tecnologia, nesse caso, deixa de ocupar uma posição de simples fornecedora de respostas e passa a integrar uma metodologia voltada ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

Outra transformação importante está relacionada ao planejamento pedagógico. Ferramentas de inteligência artificial podem auxiliar professores na elaboração de propostas de atividades, questões, roteiros de aula, materiais adaptados e diferentes possibilidades metodológicas. Entretanto, esse apoio não deve substituir o planejamento profissional realizado pelo docente. O professor continua sendo responsável por conhecer sua turma, identificar suas necessidades, estabelecer objetivos de aprendizagem e avaliar a adequação de cada recurso ao contexto escolar.

A utilização indiscriminada da inteligência artificial pode, inclusive, produzir resultados contrários aos objetivos educacionais. Quando o recurso tecnológico passa a substituir completamente a reflexão do professor ou o esforço intelectual do estudante, existe o risco de redução da autonomia e da capacidade de elaboração própria. Por essa razão, o uso pedagógico da IA precisa ser acompanhado por critérios claros e por uma compreensão de que eficiência tecnológica não é sinônimo de qualidade educacional.

O Conselho Nacional de Educação chama atenção justamente para a necessidade de construção de orientações que assegurem uma utilização responsável, inclusiva e alinhada aos princípios de qualidade educacional, equidade e proteção dos direitos de estudantes e educadores.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2025):

O objetivo é garantir que essas tecnologias sejam utilizadas de forma responsável, inclusiva e alinhada com os princípios da qualidade educacional, da equidade e da proteção dos direitos de estudantes e educadores. A audiência pública proposta visa reunir especialistas, pesquisadores, gestores educacionais, professores, estudantes e demais atores da sociedade civil para discutir os desafios e oportunidades do uso da IA na educação.

A formação dos professores constitui outro elemento essencial nesse processo. Não é suficiente disponibilizar ferramentas tecnológicas e esperar que os profissionais descubram individualmente como utilizá-las. A integração pedagógica da IA demanda formação continuada, espaços de experimentação, discussão coletiva e acompanhamento institucional. A UNESCO organiza as competências docentes para a era da IA em cinco dimensões: mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia da IA e IA para o desenvolvimento profissional.

Diante dessas transformações, torna-se possível compreender a inteligência artificial como uma tecnologia que pode contribuir para a renovação das práticas educacionais, mas que também exige cautela e reflexão. Seu potencial está relacionado à capacidade de ampliar recursos e possibilidades de trabalho, enquanto seus riscos estão associados principalmente ao uso acrítico, à dependência tecnológica, à reprodução de informações incorretas, à violação de privacidade e ao aprofundamento das desigualdades.

Portanto, a transformação provocada pela inteligência artificial no contexto educacional não deve ser analisada exclusivamente pela quantidade de ferramentas disponíveis. O aspecto central está na maneira como essas tecnologias são incorporadas à cultura escolar e às práticas pedagógicas. Uma educação orientada pelo uso crítico da IA deve preservar a centralidade do ser humano, fortalecer a autonomia intelectual e utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos para ampliar, e não reduzir, as possibilidades de aprendizagem.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A chegada da inteligência artificial ao cotidiano escolar tem provocado uma mudança importante na maneira como professores e estudantes se relacionam com os recursos disponíveis para ensinar e aprender. Se antes as tecnologias educacionais eram utilizadas principalmente para apresentar conteúdos, disponibilizar materiais ou facilitar determinadas atividades, atualmente existem ferramentas capazes de dialogar com o usuário, produzir textos, sugerir atividades, organizar informações e apresentar diferentes possibilidades para um mesmo problema. Essa mudança abre espaço para novas experiências pedagógicas, mas também exige que a tecnologia seja utilizada com intencionalidade e não apenas porque está disponível.

A inteligência artificial pode ser incorporada ao trabalho pedagógico de diferentes maneiras. Seu uso pode auxiliar o professor no planejamento de aulas, na elaboração de atividades, na adaptação de materiais e na criação de situações de aprendizagem. Para os estudantes, pode representar uma ferramenta de pesquisa, exploração e revisão de conteúdo. Contudo, é importante compreender que o valor pedagógico da IA não está simplesmente na capacidade de produzir respostas rapidamente. Seu potencial depende da maneira como professores e estudantes utilizam essas respostas para pensar, questionar, comparar informações e construir conhecimento.

Nesse sentido, Miao e Cukurova (2024), ao apresentarem o marco de competências da UNESCO para professores, chamam atenção para a necessidade de compreender a inteligência artificial não apenas como uma ferramenta técnica, mas como um recurso que modifica a própria dinâmica educacional. Para os autores, a expansão da IA transforma a relação tradicional entre professor e estudante em uma relação que envolve também a tecnologia, exigindo novas competências profissionais.

Essa mudança pode ser percebida, inicialmente, no planejamento pedagógico. O professor pode utilizar ferramentas de inteligência artificial para levantar possibilidades de atividades, organizar ideias, elaborar questões ou buscar diferentes maneiras de apresentar determinado conteúdo. Em situações nas quais o docente precisa trabalhar com estudantes que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, esses recursos também podem ajudar na elaboração de propostas diversificadas.

Miao e Cukurova (2024, p. 7) destacam que:

“A IA pode processar grandes quantidades de informações e textos muito além de qualquer capacidade humana, também produzir novos conteúdos em toda a gama de representações simbólicas do pensamento humano, identificar padrões em dados apresentados em vários formatos e facilitar a tomada de decisões humanas por meio de análises preditivas.”

A afirmação ajuda a compreender por que a inteligência artificial apresenta tantas possibilidades para a educação. Sua capacidade de trabalhar rapidamente com grandes quantidades de informação permite que o professor explore diferentes caminhos para apresentar um conteúdo. Uma mesma temática pode ser explicada de maneiras distintas, transformada em perguntas, organizada em tópicos ou relacionada a diferentes situações práticas.

No entanto, essa facilidade também exige cuidado. A resposta produzida por uma ferramenta de IA não deve ser entendida como uma verdade pronta e incontestável. A tecnologia pode apresentar informações equivocadas, incompletas ou descontextualizadas. Por isso, o professor precisa orientar os estudantes para que desenvolvam o hábito de verificar as informações recebidas, confrontando-as com outras fontes e utilizando critérios para avaliar sua qualidade.

Essa preocupação é particularmente importante porque uma das funções fundamentais da escola é ensinar o estudante a pensar. A facilidade proporcionada pela inteligência artificial não pode transformar a aprendizagem em um processo de simples recebimento de respostas. Ao contrário, a tecnologia pode ser utilizada para criar situações nas quais os estudantes sejam convidados a questionar aquilo que a própria IA apresenta.

Uma atividade aparentemente simples pode assumir, dessa forma, uma dimensão muito mais significativa. O professor pode solicitar aos estudantes que façam uma pergunta a uma ferramenta de inteligência artificial, analisem a resposta recebida e, posteriormente, comparem suas informações com livros, artigos, documentos ou outras fontes confiáveis. O objetivo não seria descobrir se a máquina “acertou” ou “errou”, mas compreender como uma informação deve ser analisada antes de ser aceita como conhecimento.

Essa proposta aproxima o uso da IA do desenvolvimento do pensamento crítico. A UNESCO (2024) defende que os estudantes precisam ser preparados para atuar como usuários responsáveis e como cocriadores de inteligência artificial. O marco de competências elaborado pela organização contempla dimensões relacionadas à mentalidade centrada no ser humano, à ética da IA, às técnicas e aplicações e ao design de sistemas de IA.

De acordo com Miao, Shiohira e Lao (2024):

“Os estudantes precisam ser preparados para se tornarem usuários responsáveis e cocriadores de IA. A integração dos objetivos de aprendizagem relacionados à IA nos currículos escolares oficiais é crucial para que os estudantes, em todo o mundo, possam interagir com a IA de maneira segura e significativa.”

A perspectiva apresentada pela UNESCO é importante porque desloca o estudante de uma posição passiva. Ele não deve aprender apenas a utilizar uma ferramenta, mas compreender suas implicações e desenvolver condições para participar criticamente de uma sociedade cada vez mais marcada pela inteligência artificial. Nesse processo, a escola possui uma responsabilidade que ultrapassa o ensino de procedimentos técnicos.

A diferença está na participação intelectual do estudante. Quando ele apenas copia, a tecnologia substitui o processo de elaboração. Quando ele analisa, compara e toma decisões, a ferramenta pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Essa discussão é particularmente relevante no ensino da escrita. O professor pode apresentar aos estudantes um texto produzido por inteligência artificial e solicitar que identifiquem características positivas e problemas existentes nele. A atividade pode envolver análise da organização dos argumentos, escolha de palavras, coerência, consistência das informações e adequação ao gênero textual. Nesse caso, a IA deixa de ser apenas uma ferramenta de produção e se transforma em objeto de estudo.

A mesma estratégia pode ser aplicada a diferentes componentes curriculares. Em História, por exemplo, os estudantes podem analisar uma explicação produzida por IA sobre determinado acontecimento histórico e confrontá-la com documentos e estudos acadêmicos. Em Ciências, podem verificar se uma explicação automatizada está de acordo com conhecimentos científicos consolidados. Em Matemática, podem analisar uma resolução produzida por uma ferramenta e procurar possíveis erros no raciocínio apresentado.

Essas atividades possuem um aspecto em comum: elas colocam o estudante diante da necessidade de pensar sobre a informação recebida. Isso é especialmente importante em uma sociedade na qual a quantidade de conteúdos disponíveis cresce continuamente. A escola precisa preparar os estudantes não apenas para encontrar informações, mas para compreender quais informações são confiáveis e como podem ser utilizadas.

O Conselho Nacional de Educação (2025) reconhece que a inteligência artificial já interfere em processos pedagógicos, administrativos e avaliativos e defende a necessidade de uma utilização responsável, inclusiva e alinhada à qualidade educacional, à equidade e à proteção dos direitos dos estudantes e educadores.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2025):

“O objetivo é garantir que essas tecnologias sejam utilizadas de forma responsável, inclusiva e alinhada com os princípios da qualidade educacional, da equidade e da proteção dos direitos de estudantes e educadores.”

A preocupação apresentada pelo Conselho demonstra que as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial precisam ser analisadas conjuntamente com as condições em que essas ferramentas são utilizadas. Não basta reconhecer que determinada tecnologia pode produzir atividades ou auxiliar no planejamento. É necessário verificar se seu uso contribui efetivamente para a aprendizagem e se respeita os direitos daqueles que participam do processo educacional.

Outro aspecto que merece atenção é a possibilidade de utilização da inteligência artificial como apoio ao feedback. Algumas ferramentas podem auxiliar estudantes a identificar aspectos que precisam ser revistos em seus textos ou atividades. Esse recurso pode estimular a revisão e favorecer uma postura mais reflexiva diante da própria produção. Contudo, o feedback automatizado não substitui a avaliação realizada pelo professor.

A avaliação educacional envolve conhecer o percurso do estudante, compreender suas dificuldades e reconhecer avanços que não podem ser reduzidos a critérios automatizados. O professor possui condições de interpretar o contexto em que determinada atividade foi realizada e considerar elementos que uma ferramenta dificilmente compreenderá integralmente.

Também existem possibilidades relacionadas à acessibilidade. Recursos de tradução, adaptação textual, conversão de conteúdos e produção de diferentes formas de apresentação podem contribuir para ampliar o acesso aos materiais educacionais. Quando utilizados de maneira adequada e articulados às políticas de inclusão, esses recursos podem auxiliar na redução de determinadas barreiras enfrentadas pelos estudantes.

Ainda assim, é necessário evitar uma visão excessivamente otimista. A inteligência artificial não resolve automaticamente os problemas de inclusão. Existem diferenças de acesso à internet, aos dispositivos e às próprias ferramentas. Além disso, nem todos os sistemas apresentam o mesmo nível de acessibilidade. Dessa maneira, a tecnologia precisa estar inserida em uma política educacional mais ampla, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem.

A formação docente aparece, nesse contexto, como uma condição indispensável. Não se pode esperar que os professores utilizem adequadamente a inteligência artificial apenas porque as ferramentas estão disponíveis. É necessário oferecer oportunidades de formação, discussão e experimentação. O professor precisa compreender não apenas como determinada ferramenta funciona, mas também quais são suas possibilidades, limitações e implicações éticas.

A própria UNESCO destaca que a formação de professores deve contemplar diferentes dimensões da IA, incluindo aspectos técnicos, éticos e pedagógicos. O marco desenvolvido pela organização foi elaborado justamente para orientar políticas de formação e ajudar os sistemas educacionais a preparar os docentes para o uso responsável dessas tecnologias.

Nesse processo, a formação continuada não deve se limitar a ensinar comandos ou procedimentos específicos. As ferramentas de inteligência artificial mudam rapidamente, e uma plataforma que hoje ocupa espaço significativo pode ser modificada ou substituída em pouco tempo. O mais importante, portanto, é desenvolver no professor a capacidade de compreender os princípios envolvidos, avaliar criticamente os resultados e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

A inteligência artificial pode, inclusive, tornar-se um recurso para o próprio desenvolvimento profissional do professor. O docente pode utilizá-la para explorar novas estratégias de ensino, organizar ideias, pesquisar possibilidades metodológicas e refletir sobre diferentes formas de abordar determinado conteúdo. Mais uma vez, porém, a tecnologia deve permanecer subordinada à reflexão profissional.

Dessa forma, as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial são amplas, mas não são ilimitadas. A tecnologia pode contribuir para o planejamento, a produção de materiais, a diversificação das atividades, a personalização de determinadas experiências, a revisão de produções, a pesquisa e o desenvolvimento de propostas que estimulem o pensamento crítico. Entretanto, essas contribuições dependem da existência de objetivos pedagógicos claros e da mediação consciente do professor.

Mais do que perguntar se a inteligência artificial deve ou não estar presente na escola, torna-se necessário discutir como ela deve ser utilizada. Essa mudança de perspectiva é fundamental. A tecnologia já faz parte da realidade social dos estudantes e tende a ocupar espaços cada vez maiores. A escola, portanto, precisa criar condições para que essa presença seja acompanhada de conhecimento, responsabilidade e reflexão.

O uso pedagógico da inteligência artificial pode ser significativo quando ajuda o estudante a perguntar melhor, investigar mais, comparar informações e construir suas próprias conclusões. Da mesma forma, pode ser valioso para o professor quando amplia suas possibilidades de planejamento sem retirar dele a responsabilidade pelas decisões pedagógicas. Nesse sentido, a IA deve ser compreendida como uma ferramenta que pode potencializar o trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a inteligência artificial já produz mudanças importantes no campo educacional e que sua presença tende a se tornar cada vez mais significativa. As ferramentas disponíveis atualmente ampliam as possibilidades de acesso às informações, produção de materiais, planejamento de atividades e desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem. Entretanto, a incorporação dessas tecnologias não deve ser compreendida como sinônimo automático de inovação ou melhoria da educação. Seus resultados dependem da maneira como são utilizadas e, principalmente, da existência de objetivos pedagógicos claros.

Nesse contexto, verificou-se que o professor permanece como elemento fundamental do processo educativo. A inteligência artificial pode auxiliar na elaboração de atividades, na organização de conteúdos, na diversificação de propostas e em determinadas formas de acompanhamento da aprendizagem, mas não substitui a mediação humana. A experiência docente, o conhecimento sobre os estudantes e a capacidade de interpretar suas necessidades continuam sendo indispensáveis para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira adequada. Assim, a expansão da IA não representa o desaparecimento do professor, mas a necessidade de ressignificação de algumas de suas práticas e de ampliação de suas competências profissionais.

Também foi possível identificar que os benefícios da inteligência artificial precisam ser acompanhados de uma reflexão cuidadosa sobre seus limites. Questões relacionadas à autoria, privacidade, confiabilidade das informações, desigualdade de acesso, dependência tecnológica e reprodução de preconceitos demonstram que a utilização da IA envolve responsabilidades que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas. Nesse sentido, cabe à escola desenvolver uma cultura de uso ético e crítico, orientando professores e estudantes para que compreendam tanto as possibilidades quanto os riscos envolvidos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação. Não basta disponibilizar ferramentas de inteligência artificial no ambiente escolar; é necessário preparar os profissionais para utilizá-las com segurança, consciência e intencionalidade pedagógica. A formação docente precisa contemplar aspectos técnicos, éticos e metodológicos, possibilitando que o professor avalie os resultados produzidos pelas ferramentas e decida quando sua utilização realmente contribui para a aprendizagem. Da mesma forma, os estudantes precisam desenvolver competências que lhes permitam analisar informações, verificar fontes, reconhecer limitações dos sistemas e utilizar a tecnologia sem renunciar à própria capacidade de pensar e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Inteligência artificial na educação: texto de referência para a audiência pública**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2026.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2026.

MIAO, Fengchun; SHIOHIRA, Kelly; LAO, Nancy. **AI competency framework for students**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: . Acesso em: 18 ago. 2026.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2026.

UNESCO. **AI competency framework for students**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: . Acesso em: 17 ago. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

PRISCILA IZIDORO

Graduação em Ciências da Natureza pela Universidade de São Paulo (2020);
Professora de Ciências na EMEF João Franzolin Neto – Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



RESUMO

A experimentação constitui uma importante estratégia para o ensino de Ciências, podendo favorecer a participação dos estudantes e a compreensão dos fenômenos científicos. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a importância da experimentação no ensino de Ciências, considerando suas contribuições para a aprendizagem e sua relação com o ensino por investigação e a aprendizagem significativa. A discussão aborda diferentes possibilidades de utilização das atividades experimentais, o papel do professor e dos estudantes nesse processo e as orientações presentes nos documentos educacionais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que a experimentação não garante, por si só, uma aprendizagem mais efetiva, sendo necessário que as atividades sejam planejadas de acordo com objetivos pedagógicos e acompanhadas de momentos de problematização, reflexão e sistematização. Também se identificam desafios relacionados à infraestrutura, aos recursos disponíveis, ao tempo e ao planejamento docente. Conclui-se que, quando utilizada de forma intencional e articulada a uma perspectiva investigativa, a experimentação pode contribuir para um ensino de Ciências mais significativo, participativo e próximo da realidade dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação; Ensino de Ciências; Ensino por investigação; Aprendizagem significativa; Alfabetização científica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências desempenha papel essencial na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico, da capacidade investigativa e da compreensão dos fenômenos naturais e tecnológicos presentes na sociedade. Entretanto, práticas centradas na transmissão de conteúdos, na memorização de conceitos e na reprodução de informações ainda podem limitar a participação dos estudantes na construção do conhecimento científico.

Nesse contexto, a experimentação constitui uma importante estratégia para o ensino de Ciências, pois possibilita aos estudantes observar fenômenos, levantar hipóteses, analisar resultados e estabelecer relações entre conceitos científicos e situações concretas. Mais do que a realização de atividades práticas, sua utilização pode favorecer uma aprendizagem mais ativa e aproximar os estudantes de procedimentos relacionados à investigação científica. Krasilchik (2008) destaca a importância das atividades práticas no ensino de Ciências e Biologia, especialmente por possibilitarem maior interação dos estudantes com os fenômenos estudados.

A experimentação também pode ser relacionada à aprendizagem significativa, conforme a perspectiva de Ausubel (2003), segundo a qual novos conhecimentos são aprendidos de maneira mais significativa quando estabelecem relações com conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do estudante. Nesse sentido, atividades experimentais podem criar situações nas quais os conhecimentos prévios sejam mobilizados e confrontados com novas observações, favorecendo a construção e a reorganização de conceitos.

A valorização de práticas investigativas também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca, no ensino de Ciências da Natureza, a importância do contato dos estudantes com processos, práticas e procedimentos da investigação científica. O documento propõe o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, ao questionamento, à análise de evidências, à elaboração de explicações e à comunicação de resultados (BRASIL, 2018). Dessa forma, a experimentação pode constituir uma das estratégias utilizadas para aproximar o ensino escolar de uma perspectiva investigativa.

Entretanto, a utilização de atividades experimentais no contexto escolar enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de materiais e espaços, ao tempo para planejamento e realização das atividades e à própria concepção de experimentação. Quando reduzida à simples reprodução de procedimentos ou à demonstração de conceitos previamente apresentados, sua contribuição para a aprendizagem pode ser limitada (HODSON, 1988).

Diante disso, esta revisão bibliográfica tem como objetivo analisar a importância da experimentação no ensino de Ciências, considerando suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes e sua relação com o ensino por investigação e a aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A EXPERIMENTAÇÃO COMO ELEMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A experimentação possui uma relação histórica com a construção do conhecimento científico, especialmente pela importância atribuída à observação, à análise de fenômenos e à produção de evidências. No ensino de Ciências, entretanto, sua utilização assumiu diferentes características ao longo do tempo. Durante períodos em que predominavam abordagens tradicionais, as atividades experimentais foram frequentemente utilizadas como demonstrações destinadas a confirmar conteúdos apresentados previamente pelo professor.

Krasilchik (2008) aponta que o ensino de Ciências passou por diferentes transformações, acompanhando mudanças nas concepções sobre ciência, educação e aprendizagem. Nesse processo, as atividades práticas ganharam espaço como possibilidades de aproximar os estudantes dos fenômenos estudados e favorecer sua participação no processo educativo.

A presença da experimentação no ensino, entretanto, não garante por si só uma aprendizagem mais efetiva. Para que a atividade prática tenha significado pedagógico, é necessário considerar os objetivos de aprendizagem, os conhecimentos prévios dos estudantes e a forma como a atividade será conduzida. Dessa maneira, a experimentação pode ultrapassar a função de ilustrar ou comprovar conceitos e assumir um papel mais ativo na construção do conhecimento.

DIFERENTES POSSIBILIDADES PARA A EXPERIMENTAÇÃO

A experimentação no ensino de Ciências pode assumir diferentes formatos, não se restringindo às atividades realizadas em laboratórios. Práticas demonstrativas, investigações realizadas pelos próprios estudantes, atividades de campo, observações sistemáticas e experimentos com materiais de baixo custo são algumas das possibilidades que podem ser utilizadas no contexto escolar.

Hodson (1988) chama atenção para a necessidade de repensar o uso das atividades práticas no ensino de Ciências. Para o autor, a realização de um experimento não produz automaticamente aprendizagem, especialmente quando os estudantes apenas seguem instruções previamente estabelecidas, sem compreender os objetivos da atividade ou refletir sobre os resultados obtidos.

Nesse sentido, uma prática experimental pode apresentar diferentes níveis de participação dos estudantes. Em uma atividade predominantemente demonstrativa, por exemplo, o professor pode controlar os procedimentos enquanto os alunos observam os resultados. Em outras propostas, os estudantes podem participar da definição dos procedimentos, formular hipóteses, realizar observações e interpretar os dados obtidos. Quanto maior a possibilidade de questionamento e tomada de decisões, maior pode ser o potencial da atividade para o desenvolvimento de atitudes investigativas.

Carvalho (2013) destaca a importância de situações-problema no ensino de Ciências por investigação, nas quais os estudantes são convidados a elaborar hipóteses, buscar evidências e construir explicações para os fenômenos observados. A experimentação, nesse contexto, constitui uma das possibilidades para que o estudante tenha contato com evidências e utilize-as na construção de suas explicações.

O PAPEL DO ESTUDANTE E DO PROFESSOR

A utilização de atividades experimentais também pode contribuir para modificar a dinâmica tradicional da sala de aula. Em propostas nas quais os estudantes participam ativamente da investigação, eles podem assumir diferentes funções, como observar, questionar, levantar hipóteses, registrar informações, comparar resultados e discutir possíveis explicações.

Essa participação não significa que o professor deixe de ocupar uma posição central no processo educativo. Ao contrário, sua mediação é fundamental para organizar as atividades, propor questionamentos, orientar a análise dos resultados e relacionar as observações realizadas aos conhecimentos científicos.

Dessa forma, a experimentação pode favorecer uma relação mais dinâmica entre professor, estudante e conhecimento. O professor deixa de atuar somente como transmissor de informações e passa também a organizar situações que possibilitem aos estudantes desenvolver explicações e atribuir significado aos fenômenos estudados.

EXPERIMENTAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Outro aspecto relacionado à experimentação é sua contribuição para a alfabetização científica. Para Chassot (2003), a alfabetização científica está relacionada à capacidade de compreender a ciência e utilizá-la para interpretar o mundo. Nesse sentido, o ensino de Ciências não deve se limitar à aprendizagem de conceitos, mas também proporcionar condições para que os estudantes desenvolvam formas de pensar e analisar situações relacionadas à ciência e à tecnologia.

As atividades experimentais podem contribuir para esse processo ao possibilitar o contato dos estudantes com situações que envolvem observação, comparação, análise de informações, elaboração de explicações e argumentação. Quando inseridas em propostas problematizadoras, essas atividades podem favorecer não apenas a compreensão dos conteúdos científicos, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento científico.

É importante destacar, entretanto, que essa contribuição depende da forma como a experimentação é planejada. Uma atividade baseada exclusivamente na execução de procedimentos pode oferecer poucas oportunidades para reflexão. Por outro lado, uma prática que estimule questionamentos, análise de evidências e discussão dos resultados pode ampliar suas possibilidades formativas.

A EXPERIMENTAÇÃO PARA ALÉM DO LABORATÓRIO

A associação entre experimentação e laboratório é bastante comum, mas não corresponde à única possibilidade de desenvolver atividades práticas no ensino de Ciências. A ausência de laboratórios ou de equipamentos específicos não impede necessariamente a realização de propostas experimentais.

Atividades com água, solo, plantas, luz, sombras, temperatura, materiais presentes no cotidiano ou fenômenos observáveis no ambiente escolar podem constituir oportunidades de investigação. Dessa forma, materiais simples e acessíveis podem ser utilizados para propor situações nas quais os estudantes observem fenômenos, formulem explicações e analisem resultados.

Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto da escola pública, no qual limitações de infraestrutura podem dificultar a realização de determinadas práticas. Mais importante do que a utilização de equipamentos sofisticados é a definição de objetivos claros e a elaboração de uma atividade que possibilite aos estudantes pensar sobre o fenômeno investigado.

Assim, a experimentação no ensino de Ciências pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica que apresenta diferentes possibilidades de realização e que, quando adequadamente planejada, pode favorecer a participação dos estudantes, a compreensão dos fenômenos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à investigação científica.

A discussão apresentada permite compreender que a experimentação possui potencial para contribuir com o ensino de Ciências, mas que seus resultados estão diretamente relacionados à maneira como as atividades são planejadas e desenvolvidas. A simples realização de experimentos não garante uma aprendizagem mais significativa. É necessário que as práticas estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem, aos conhecimentos dos estudantes e a situações que favoreçam a reflexão sobre os fenômenos observados. A partir dessa compreensão, o próximo capítulo discutirá de forma mais específica a relação entre experimentação, ensino por investigação e aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 2 – ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A busca por formas de ensino que favoreçam uma participação mais ativa dos estudantes tem contribuído para a valorização do ensino por investigação no ensino de Ciências. Essa abordagem parte da ideia de que aprender Ciências não consiste apenas em memorizar conceitos, mas também em desenvolver capacidades relacionadas à observação, ao questionamento, à elaboração de hipóteses, à análise de evidências e à construção de explicações.

Para Carvalho (2013), o ensino por investigação envolve a proposição de situações-problema que possibilitem aos estudantes utilizar seus conhecimentos para buscar explicações para determinados fenômenos. Nesse processo, o aluno assume papel mais ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador, criando condições para que a investigação aconteça e auxiliando na sistematização dos conhecimentos construídos.

É importante destacar que uma atividade investigativa não necessariamente precisa envolver um experimento. A investigação pode ocorrer por meio da análise de dados, observação de fenômenos, pesquisas, discussões ou resolução de problemas. Entretanto, a experimentação pode constituir uma importante estratégia dentro de uma proposta investigativa, especialmente quando permite que os estudantes obtenham e analisem evidências relacionadas ao problema estudado.

Dessa forma, a principal diferença não está simplesmente em realizar ou não uma atividade prática, mas na maneira como ela é utilizada. Uma prática experimental baseada na reprodução de um procedimento previamente definido oferece poucas oportunidades de investigação. Em contrapartida, uma atividade que parte de uma questão e permite aos estudantes elaborar hipóteses, observar resultados e discutir possíveis explicações apresenta maior potencial investigativo.

Essa perspectiva também é discutida por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), que defendem a importância da problematização no ensino de Ciências. Para os autores, o conhecimento científico deve ser trabalhado de modo a possibilitar ao estudante compreender situações concretas e estabelecer relações entre os conteúdos escolares e sua realidade.

Assim, o ensino por investigação pode contribuir para aproximar o estudante dos modos de pensar próprios da ciência, não no sentido de reproduzir exatamente o trabalho de um cientista, mas de proporcionar experiências de questionamento, análise e construção de explicações fundamentadas em evidências.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A relação entre experimentação e aprendizagem também pode ser compreendida a partir da teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por David Ausubel. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de maneira significativa quando novos conhecimentos conseguem estabelecer relações com conhecimentos que o estudante já possui.

Os conhecimentos prévios, portanto, desempenham papel fundamental nesse processo. Ao entrar em contato com determinado conteúdo, o estudante não parte do zero: possui ideias, experiências e explicações construídas a partir de sua vivência cotidiana. No ensino de Ciências, essas concepções podem apresentar aproximações ou diferenças em relação ao conhecimento científico escolar.

De acordo com Moreira (2011), a aprendizagem significativa depende da interação entre novos conhecimentos e conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Dessa forma, o ensino precisa criar condições para que o estudante consiga estabelecer relações entre aquilo que já conhece e os novos conceitos que serão aprendidos.

Nesse contexto, atividades experimentais podem favorecer situações de aprendizagem nas quais os conhecimentos prévios sejam mobilizados. Ao observar um fenômeno e perceber que determinado resultado não corresponde às suas expectativas iniciais, o estudante pode ser levado a questionar suas explicações e buscar novas interpretações.

Entretanto, é importante ressaltar que a experimentação não produz automaticamente aprendizagem significativa. A simples manipulação de materiais ou observação de um fenômeno não garante a compreensão dos conceitos envolvidos. É necessário que a atividade seja acompanhada de momentos de questionamento, reflexão, discussão e sistematização.

Assim, o papel do professor permanece fundamental. Cabe a ele organizar situações que permitam aos estudantes relacionar suas experiências e conhecimentos prévios aos conceitos científicos, promovendo a construção de novos significados.

A RELAÇÃO ENTRE INVESTIGAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aproximação entre o ensino por investigação e a aprendizagem significativa permite compreender por que determinadas atividades experimentais podem apresentar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Uma investigação pode partir de uma situação próxima à realidade do estudante, mobilizar seus conhecimentos prévios e criar a necessidade de buscar explicações para um fenômeno.

Nesse processo, o estudante não recebe imediatamente uma resposta pronta. Ele é incentivado a formular hipóteses, realizar observações, analisar evidências e comparar diferentes possibilidades de explicação. A construção do conhecimento ocorre, portanto, a partir da interação entre os conhecimentos já existentes e as novas informações produzidas durante a atividade.

Um exemplo dessa relação pode ser observado em uma atividade sobre as sombras produzidas pela luz solar. Antes da realização da investigação, os estudantes podem apresentar diferentes explicações sobre porque o tamanho e a direção de uma sombra se modificam ao longo do dia. A partir da observação e do registro dessas mudanças, podem comparar suas hipóteses com os dados obtidos e construir novas explicações para o fenômeno.

O exemplo demonstra que a experimentação pode atuar como elemento de mediação entre a experiência do estudante e o conhecimento científico. A atividade prática não constitui o objetivo final da aprendizagem, mas um recurso que pode favorecer questionamentos e possibilitar a construção de relações conceituais.

Dessa maneira, a articulação entre investigação e aprendizagem significativa reforça a necessidade de superar uma concepção de experimentação baseada apenas na comprovação de conceitos. O potencial educativo da atividade está relacionado à possibilidade de envolver os estudantes em situações nas quais precisem pensar, questionar, interpretar evidências e construir explicações.

O PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO ESCOLAR

A experimentação, quando inserida em uma abordagem investigativa, pode contribuir para que o estudante compreenda que o conhecimento científico não se resume a um conjunto de respostas prontas. A ciência envolve perguntas, evidências, interpretações, discussões e construção de explicações.

Nesse sentido, as atividades experimentais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes para a educação científica, como formular perguntas, elaborar hipóteses, registrar observações, analisar resultados e argumentar a partir de evidências. Essas habilidades ultrapassam a aprendizagem de um conteúdo específico e podem contribuir para uma formação científica mais ampla.

Carvalho (2013) destaca ainda a importância da argumentação e da sistematização no ensino por investigação. Após realizar uma atividade, é necessário criar oportunidades para que os estudantes discutam os resultados e construam coletivamente explicações. É nesse momento que a experiência pode ser relacionada aos conceitos científicos trabalhados pelo professor.

Portanto, a experimentação, o ensino por investigação e a aprendizagem significativa podem ser compreendidos como elementos que se complementam. A atividade experimental oferece possibilidades de interação com fenômenos; a investigação organiza essa interação a partir de problemas e questionamentos; e a aprendizagem significativa fornece uma perspectiva para compreender como os novos conhecimentos podem ser relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes.

A discussão apresentada evidencia que a experimentação pode adquirir maior potencial pedagógico quando inserida em propostas investigativas e articulada aos conhecimentos prévios dos estudantes. Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente da construção de explicações, enquanto o professor exerce papel de mediador e organizador do processo de aprendizagem. No próximo capítulo, será discutido como essas perspectivas aparecem nos documentos orientadores da educação brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os principais desafios para a realização de atividades experimentais no contexto escolar.

CAPÍTULO 3. A EXPERIMENTAÇÃO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NO CONTEXTO ESCOLAR

A EXPERIMENTAÇÃO E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA BNCC

A valorização de práticas investigativas no ensino de Ciências também está presente nos documentos que orientam a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define aprendizagens essenciais para a Educação Básica, apresenta o ensino de Ciências da Natureza associado à investigação, à análise de fenômenos e à compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o ensino de Ciências é organizado a partir de competências e habilidades que envolvem diferentes formas de investigação e produção de conhecimento. O documento destaca a necessidade de que os estudantes tenham contato com processos, práticas e procedimentos próprios da investigação científica, desenvolvendo capacidades relacionadas à observação, à formulação de perguntas, à análise de evidências, à elaboração de explicações e à comunicação de resultados.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões apresentadas anteriormente sobre o ensino por investigação. Ao propor situações nas quais os estudantes sejam estimulados a investigar fenômenos e construir explicações, o ensino de Ciências pode ultrapassar a transmissão de conteúdos e favorecer uma participação mais ativa dos alunos.

A experimentação pode, nesse contexto, constituir uma das estratégias para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Ao realizar uma atividade prática, os estudantes podem observar fenômenos, registrar informações, comparar resultados e discutir possíveis explicações. Entretanto, assim como discutido nos capítulos anteriores, a presença de uma atividade prática não garante que ela seja investigativa. Seu caráter dependerá dos objetivos e da forma como a proposta é organizada e mediada pelo professor.

A BNCC também destaca o desenvolvimento do pensamento científico e crítico, reforçando a importância de que os estudantes sejam capazes de utilizar conhecimentos científicos para compreender situações e tomar decisões. Dessa forma, as atividades experimentais podem contribuir não apenas para a aprendizagem de conceitos, mas também para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise e à interpretação de fenômenos.

A EXPERIMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Embora os documentos educacionais valorizem a investigação e a participação ativa dos estudantes, a implementação de atividades experimentais encontra diferentes dificuldades no cotidiano escolar. Entre elas estão a falta de espaços adequados, a disponibilidade limitada de materiais, o número elevado de estudantes por turma e o tempo reduzido para planejamento e realização das atividades.

Essas dificuldades podem levar professores a optar por aulas predominantemente expositivas, principalmente quando a experimentação é associada à necessidade de laboratórios equipados e materiais específicos. Entretanto, como discutido anteriormente, a realização de atividades experimentais não depende necessariamente de uma estrutura laboratorial sofisticada.

Hodson (1988) destaca que o valor educativo das atividades práticas está relacionado àquilo que elas possibilitam aos estudantes realizar e compreender, e não simplesmente à existência de equipamentos ou à realização de procedimentos experimentais. Dessa maneira, atividades simples, realizadas com materiais disponíveis no cotidiano, também podem contribuir para o ensino de Ciências quando possuem objetivos pedagógicos claros.

Outro desafio está relacionado ao tempo necessário para desenvolver uma atividade experimental de maneira adequada. Uma investigação pode demandar mais tempo do que uma aula expositiva, especialmente quando envolve apresentação do problema, levantamento de hipóteses, realização da atividade, registro dos resultados, discussão e sistematização. Entretanto, esse tempo pode ser considerado parte importante do processo de aprendizagem, pois permite que os estudantes participem de diferentes etapas da construção do conhecimento.

Além das limitações estruturais e de tempo, existe ainda o desafio relacionado à formação e ao planejamento docente. Para que a experimentação contribua efetivamente para a aprendizagem, é necessário que o professor tenha clareza sobre os objetivos da atividade e sobre as relações que pretende estabelecer entre a prática e os conhecimentos científicos. A escolha de um experimento apenas por seu caráter demonstrativo ou pelo potencial de despertar a curiosidade dos alunos pode não ser suficiente para produzir uma aprendizagem conceitual.

POSSIBILIDADES PARA A EXPERIMENTAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Considerando esses desafios, torna-se importante ampliar a compreensão sobre o que pode ser considerado uma atividade experimental no ensino de Ciências. Investigações realizadas em diferentes espaços da escola, observações do ambiente, atividades com materiais de baixo custo e análise de fenômenos presentes no cotidiano podem constituir alternativas viáveis para professores que não dispõem de laboratórios ou equipamentos especializados.

Essa possibilidade é especialmente relevante para o ensino de Ciências na Educação Básica, pois muitos fenômenos podem ser investigados por meio de materiais simples. Questões relacionadas à água, ao solo, à luz, ao calor, às plantas, aos alimentos, ao movimento e às transformações da matéria, por exemplo, podem ser exploradas por meio de atividades práticas e investigativas.

Nesse sentido, a experimentação não deve ser compreendida como uma atividade isolada ou como um momento de descontração dentro da aula. Ela pode integrar uma sequência didática na qual o estudante seja levado a observar um fenômeno, formular perguntas, elaborar hipóteses, produzir ou analisar evidências e construir explicações.

Essa compreensão também contribui para aproximar as orientações presentes nos documentos curriculares das possibilidades concretas da escola. A valorização da investigação científica prevista na BNCC não exige que todas as escolas possuam laboratórios sofisticados, mas demanda a criação de situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam participar de processos de investigação adequados à realidade escolar.

SÍNTESE DAS POTENCIALIDADES E DOS DESAFIOS

A análise dos documentos e da literatura permite perceber que a experimentação apresenta diferentes potencialidades para o ensino de Ciências. Entre elas, destacam-se a possibilidade de aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, favorecer sua participação, estimular o questionamento e contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à investigação científica.

Por outro lado, sua utilização também apresenta desafios que precisam ser considerados. A ausência de infraestrutura, a escassez de materiais, o tempo disponível, o número de estudantes e as concepções dos próprios professores sobre o significado da experimentação podem interferir na realização dessas atividades.

Dessa forma, a questão não parece estar simplesmente em realizar ou não realizar experimentos, mas em compreender como, por que e para quê determinada atividade experimental é utilizada. Uma prática simples, quando articulada a um problema relevante e acompanhada de reflexão e sistematização, pode apresentar maior potencial educativo do que um experimento sofisticado realizado apenas para demonstrar um conceito.

Assim, a experimentação pode ser entendida como uma estratégia que, quando planejada de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e articulada a uma perspectiva investigativa, contribui para um ensino de Ciências mais participativo e significativo.

A análise realizada ao longo desta revisão bibliográfica permitiu compreender que a experimentação apresenta importantes potencialidades para o ensino de Ciências, especialmente quando utilizada de maneira planejada e articulada aos objetivos de aprendizagem. As atividades experimentais podem favorecer a aproximação dos estudantes com os fenômenos científicos, estimular a curiosidade e possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, à formulação de hipóteses, à análise de evidências e à construção de explicações.

Entretanto, a realização de experimentos, por si só, não garante uma aprendizagem mais efetiva. Conforme discutido ao longo do trabalho, atividades práticas baseadas exclusivamente na reprodução de procedimentos ou na confirmação de conceitos previamente apresentados podem limitar a participação dos estudantes e reduzir as possibilidades de reflexão. O potencial educativo da experimentação está relacionado, principalmente, à maneira como ela é planejada, aos questionamentos que orientam a atividade e às oportunidades oferecidas para que os estudantes interpretem e discutam os resultados.

Nesse sentido, a aproximação entre experimentação e ensino por investigação apresenta-se como uma possibilidade importante para tornar as atividades práticas mais significativas. Ao partir de situações-problema e possibilitar que os estudantes formulem hipóteses, busquem evidências e construam explicações, a experimentação deixa de ser apenas uma demonstração e passa a integrar um processo de construção do

conhecimento. A articulação com a perspectiva da aprendizagem significativa também evidencia a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, estabelecendo relações entre suas experiências e os conhecimentos científicos escolares.

A discussão dos documentos orientadores, especialmente da BNCC, mostrou ainda que a valorização da investigação científica está presente nas orientações para o ensino de Ciências. Dessa forma, o desenvolvimento de práticas que envolvam questionamento, observação, análise de evidências e comunicação de resultados encontra respaldo nas atuais orientações curriculares. A experimentação pode contribuir para essas aprendizagens, desde que seja utilizada de maneira coerente com uma proposta pedagógica que valorize a participação e a reflexão dos estudantes.

Também foi possível identificar que existem desafios concretos para a realização de atividades experimentais nas escolas, como a falta de laboratórios, a disponibilidade limitada de materiais, o número de estudantes por turma, o tempo destinado às aulas e as demandas relacionadas ao planejamento docente. Esses fatores não devem ser ignorados, mas também não precisam representar uma impossibilidade para a utilização da experimentação. Atividades realizadas com materiais simples, fenômenos presentes no cotidiano e espaços disponíveis na própria escola podem constituir alternativas viáveis, desde que apresentem objetivos pedagógicos claros.

Diante disso, a experimentação pode ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como uma estratégia pedagógica capaz de contribuir para um ensino de Ciências mais participativo, problematizador e relacionado à realidade dos estudantes. Seu potencial está menos na complexidade dos materiais utilizados e mais nas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela atividade. Uma prática simples, quando acompanhada de questionamentos, investigação, discussão e sistematização, pode apresentar grande valor educativo.

Conclui-se, portanto, que a importância da experimentação no ensino de Ciências está diretamente relacionada à sua intencionalidade pedagógica. Quando articulada ao ensino por investigação e à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, ela pode contribuir tanto para a aprendizagem de conceitos científicos quanto para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à formação científica. Assim, mais do que ampliar a quantidade de experimentos realizados em sala de aula, é necessário refletir sobre a qualidade dessas experiências e sobre o papel que elas desempenham no processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a experimentação possui importantes potencialidades para o ensino de Ciências, especialmente quando articulada ao ensino por investigação e aos conhecimentos prévios dos estudantes. As atividades experimentais podem favorecer a participação, a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, formulação de hipóteses, análise de evidências e construção de explicações. Entretanto, a simples realização de experimentos não garante a aprendizagem, sendo fundamental que essas práticas estejam relacionadas a objetivos pedagógicos claros e sejam acompanhadas de momentos de reflexão e sistematização.

A experimentação também pode contribuir para aproximar os conhecimentos científicos da realidade dos estudantes, possibilitando que conceitos muitas vezes apresentados de forma abstrata sejam relacionados a fenômenos observáveis e situações do cotidiano. Nesse sentido, o estudante pode assumir uma postura mais ativa diante do conhecimento, enquanto o professor exerce papel fundamental na mediação, na problematização e na organização das situações de aprendizagem.

Apesar dos desafios relacionados ao tempo, aos recursos e à infraestrutura escolar, a experimentação pode ser desenvolvida por meio de materiais simples e situações presentes no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, a ausência de um laboratório ou de equipamentos sofisticados não deve ser compreendida como impedimento absoluto para a realização de práticas experimentais. O planejamento e a intencionalidade pedagógica assumem papel central na definição das possibilidades de cada atividade.

Conclui-se, portanto, que a importância da experimentação no ensino de Ciências está principalmente na forma como ela é integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Quando planejada de maneira intencional e investigativa, pode contribuir para um ensino mais significativo, participativo e próximo da realidade dos estudantes, favorecendo não apenas a compreensão dos conceitos científicos, mas também o desenvolvimento de habilidades importantes para sua formação científica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 4 set. 2026.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HODSON, Derek. **Experiments in science and science teaching**. Educational Philosophy and Theory, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

ARTES INDÍGENAS E ENSINO DE ARTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

ROSILENE DA CONCEIÇÃO SILVA SARAIVA

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, FAFIDIA (ano de 2003). Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Milena Benedicto. Professora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).



RESUMO

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA ERA DIGITAL EVIDENCIA A PERMANÊNCIA DE PRÁTICAS NARRATIVAS TRADICIONAIS AO MESMO TEMPO EM QUE INCORPORA NOVAS FORMAS DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA. NARRATIVAS ORAIS, LITERÁRIAS E SIMBÓLICAS CONTINUAM SENDO FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA, PORÉM PASSAM A DIALOGAR COM MÍDIAS DIGITAIS COMO REDES SOCIAIS, PLATAFORMAS AUDIOVISUAIS E TECNOLOGIAS INTERATIVAS. NESSE CONTEXTO, O NARRADOR ASSUME NOVOS PAPÉIS, ADAPTANDO LINGUAGEM, FORMATO E ESTRATÉGIAS PARA ENGAJAR PÚBLICOS DIVERSOS E HIPERCONECTADOS. A MULTIMODALIDADE AMPLIA AS POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS, INTEGRANDO TEXTO, IMAGEM, SOM E INTERATIVIDADE, O QUE TRANSFORMA A EXPERIÊNCIA DO RECEPTOR EM ALGO MAIS PARTICIPATIVO. AO MESMO TEMPO, SURGEM DESAFIOS RELACIONADOS À SUPERFICIALIDADE, À VELOCIDADE DA INFORMAÇÃO E À PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL. ASSIM, A NARRATIVA DIGITAL NÃO SUBSTITUI A TRADIÇÃO, MAS A REINVENTA, CRIANDO UM ESPAÇO HÍBRIDO EM QUE PASSADO E PRESENTE COEXISTEM E SE ENRIQUECEM MUTUAMENTE.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa digital; mediação tecnológica; tradição oral; multimodalidade; cultura contemporânea

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma importante forma de expressão humana, permitindo compreender valores, modos de vida e formas de organização social de diferentes povos. No contexto educacional, o contato com produções artísticas diversas favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de uma postura mais sensível e crítica diante das diferenças.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa um marco na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira. Tal legislação busca corrigir lacunas históricas no currículo escolar, que por muito tempo privilegiou referências eurocêntricas em detrimento da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira (RUSSO; PALADINO, 2016).

Nesse contexto, o ensino de Artes assume papel relevante, pois possibilita o contato com manifestações culturais que expressam identidades, crenças e formas de ver o mundo. No entanto, ainda é comum a presença de abordagens superficiais sobre as artes indígenas, muitas vezes associadas apenas ao artesanato ou tratadas de maneira homogênea, desconsiderando a diversidade dos povos originários.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância das artes indígenas no ensino de Artes, destacando suas características, funções e possibilidades pedagógicas, especialmente no campo das artes visuais.

A valorização das artes indígenas no contexto do ensino de Artes configura-se como um caminho essencial para a construção de uma educação intercultural, capaz de reconhecer e respeitar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

As produções artísticas dos povos indígenas vão além da estética, pois estão profundamente ligadas às suas cosmologias, modos de vida, espiritualidade e relações com a natureza. Assim, inseri-las no currículo escolar significa ampliar a compreensão de arte e romper com uma visão eurocêntrica historicamente dominante.

Nesse sentido, o ensino de Artes pode funcionar como espaço de diálogo intercultural, promovendo o encontro entre diferentes formas de saber e fazer artístico. Ao estudar grafismos, arte plumária, cerâmica, música e outras expressões indígenas, estudantes têm a oportunidade de conhecer outras lógicas de criação e percepção do mundo.

Esse processo contribui não apenas para o enriquecimento estético, mas para o desenvolvimento do respeito, da empatia e da valorização das identidades culturais diversas.

A presença das artes indígenas na educação está alinhada com as diretrizes legais brasileiras, como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar.

Contudo, é fundamental que essa inclusão aconteça de forma crítica e contextualizada, evitando estereótipos e abordagens superficiais. Para isso, é necessário investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos adequados e, sempre que possível, no diálogo com os próprios povos indígenas.

As contribuições das artes indígenas para a educação intercultural reforçam a ideia de que a escola deve ser um espaço plural, onde diferentes culturas possam coexistir e dialogar de maneira respeitosa. Ao incorporar essas expressões artísticas no ensino, promove-se não apenas o aprendizado sobre os povos indígenas, mas também a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da riqueza de sua diversidade cultural.

ARTES INDÍGENAS E DIVERSIDADE CULTURAL

Ao abordar as artes indígenas, é fundamental reconhecer que não se trata de uma produção homogênea. Os povos indígenas apresentam grande diversidade cultural, linguística e social, o que se reflete diretamente em suas manifestações artísticas. Dessa forma, falar em artes indígenas implica considerar uma pluralidade de formas de expressão.

Nas sociedades indígenas, a arte está profundamente integrada ao cotidiano, aos rituais e às práticas sociais. Diferentemente da concepção ocidental, que muitas vezes separa arte e utilidade, nas culturas indígenas esses elementos se articulam de maneira indissociável.

Objetos como cerâmicas, adornos e instrumentos não possuem apenas função prática, mas também significado simbólico e estético (RIBEIRO, 1999).

As manifestações artísticas indígenas incluem pintura corporal, grafismos, plumárias, esculturas e produções cerâmicas, entre outras. Esses elementos expressam identidades, pertencimento social e relações com o universo espiritual e natural. Segundo Vidal (1997), as produções gráficas indígenas constituem importantes formas de comunicação, presentes em diferentes suportes e contextos.

A ARTE INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR

A inserção das artes indígenas no currículo escolar representa um avanço na construção de uma educação mais inclusiva e plural. No entanto, ainda persistem desafios relacionados à formação docente e à superação de estereótipos que reduzem os povos indígenas a representações simplificadas.

Durante muito tempo, os indígenas foram apresentados como povos do passado, desconsiderando sua presença e atuação na contemporaneidade. Essa visão contribuiu para a marginalização de suas produções culturais, incluindo as artes (RUSSO; PALADINO, 2016).

Nesse sentido, o ensino de Artes pode desempenhar papel fundamental na valorização das culturas indígenas, ao promover o contato com diferentes linguagens e expressões. É importante que esse trabalho seja realizado de forma contextualizada, respeitando as especificidades de cada povo e evitando apropriações inadequadas.

De acordo com Parra e Siqueira (2014), a diversidade de materiais utilizados nas produções indígenas como fibras vegetais, pigmentos naturais, argila e plumas evidencia a relação desses povos com o meio ambiente, aspecto que pode ser explorado pedagogicamente.

GRAFISMO INDÍGENA E ARTES VISUAIS

O grafismo indígena constitui uma das expressões mais significativas das artes visuais desses povos. Caracterizado por padrões geométricos e composições simbólicas, ele está presente em diferentes suportes, como o corpo, objetos e espaços habitacionais.

A pintura corporal, por exemplo, possui forte valor simbólico, sendo utilizada em rituais, celebrações e momentos específicos da vida social. Ela pode indicar pertencimento a determinado grupo, posição social ou fase da vida (RIBEIRO, 1999).

Segundo Vidal (1997), os grafismos indígenas não devem ser interpretados apenas como elementos decorativos, mas como sistemas de significação que expressam a visão de mundo desses povos. No contexto escolar, sua exploração pode contribuir para o desenvolvimento da percepção visual e da compreensão cultural dos estudantes.

A apresentação dos povos indígenas como povos do passado, sem influência na contemporaneidade, ou mesmo como passivos e não como agentes da História do Brasil, leva a uma visão das artes indígenas como um artesanato, um padrão que é apenas repetido, sem nenhuma inovação.

A visão estereotipada dos indígenas, como se formassem um só povo e só tivessem existência no passado, contribui para o entendimento inadequado das artes indígenas.

Nas manifestações artísticas indígenas, observa-se a valorização do aspecto estético como elemento constitutivo da produção cultural. A ideia de beleza, central no campo das artes, também se faz presente nesses contextos, ainda que articulada a dimensões sociais, simbólicas e ritualísticas.

Assim, mesmo quando inseridas em práticas coletivas ou em processos de comunicação entre os membros de um grupo, tais produções mantêm uma intencionalidade estética que dialoga com os valores e significados próprios de cada cultura.

O que percebemos, a partir da observação do autor acima, é que as artes indígenas buscam tanto o belo como a utilidade, seja em momentos ritualísticos, seja na identificação dos indivíduos.

As artes indígenas não são feitas para a mera contemplação, mas participam da vida social dos indígenas.

Estabelecem comunicações sociais, mostrando, por exemplo, momentos da vida do indígena, e cosmológicas, pois a prática dos rituais busca a adequação e o favorecimento dos indígenas pelas forças da natureza.

Como integrar diferentes momentos da vida, as artes indígenas exploram diferentes suportes e materiais: “As formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais conferem singularidade à produção ameríndia” (PARRA; SIQUEIRA, 2014).

Observa-se que, mesmo tendo elementos e materiais comuns, as artes indígenas diferem de um povo a outro. Entre os estudiosos das artes indígenas, o grafismo logo chama a atenção dos pesquisadores:

Observa-se, pelo trecho citado, que os grafismos indígenas, formados a partir de padrões geométricos e desenhos abstratos, distinguem as artes indígenas. A utilização do corpo como suporte, por exemplo, permite a identidade de um determinado povo e a comunicação social entre os indígenas, indicando posições ou fases da vida do indígena.

No corpo humano que o indígena encontra suporte por excelência de sua pintura, e a tela onde os índios mais pintam, e aquela que pintam com mais primor” (RIBEIRO, 1999).

ARTES INDÍGENAS: SABERES TRADICIONAIS E EXPRESSÕES CULTURAIS

As artes indígenas constituem um vasto campo de saberes tradicionais que expressam as múltiplas formas de compreender, representar e interagir com o mundo. Diferentemente de concepções ocidentais que muitas vezes separam arte, cultura e cotidiano, para os povos indígenas essas dimensões estão profundamente interligadas.

A produção artística é, ao mesmo tempo, prática cultural, espiritual e social, sendo parte integrante da vida comunitária e dos processos de transmissão de conhecimentos entre gerações.

Os grafismos, por exemplo, presentes em pinturas corporais, cestarias e objetos utilitários, carregam significados simbólicos que remetem à história, à identidade e às narrativas de cada povo. Esses elementos visuais não são meramente decorativos, mas comunicam pertencimento, status social e relações com o cosmos.

Da mesma forma, a arte plumária, a cerâmica e as esculturas revelam técnicas refinadas e conhecimentos específicos sobre a natureza, demonstrando um profundo respeito e equilíbrio com o meio ambiente.

Além das expressões visuais, a música, as danças e os rituais também compõem o universo artístico indígena. Essas manifestações são fundamentais para a manutenção das tradições, para a organização social e para a espiritualidade dos povos.

Por meio delas, são transmitidos valores, mitos e ensinamentos essenciais à continuidade cultural. Assim, a arte indígena deve ser compreendida em sua totalidade, como um sistema integrado de saberes e práticas.

No contexto educacional, reconhecer e valorizar as artes indígenas significa ampliar o conceito de arte e promover o respeito à diversidade cultural. De acordo com Barbosa (2003), o ensino de Arte deve favorecer o contato com diferentes matrizes culturais, contribuindo para a formação crítica e sensível dos estudantes. Nesse sentido, incluir as produções indígenas no currículo não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso com uma educação mais inclusiva e plural.

Portanto, as artes indígenas representam um patrimônio cultural de grande relevância, cuja valorização é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e intercultural. Ao compreender esses saberes e suas expressões, torna-se possível não apenas reconhecer a riqueza das culturas originárias, mas também questionar visões hegemônicas e promover novas formas de pensar o ensino de Arte e a educação como um todo.

O ENSINO DE ARTES COMO PRÁTICA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino de Artes como prática intercultural na educação brasileira constitui um importante instrumento para o reconhecimento da diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em um país marcado pela pluralidade étnica e cultural, torna-se fundamental que a escola promova o diálogo entre diferentes saberes, valorizando não apenas as referências ocidentais, mas também as produções culturais de povos indígenas, afro-brasileiros e outras comunidades tradicionais.

A interculturalidade no ensino de Artes implica ir além da simples inserção de conteúdos diversos no currículo. Trata-se de promover um verdadeiro encontro entre culturas, no qual os estudantes possam conhecer, respeitar e refletir criticamente sobre diferentes formas de expressão artística e de visão de mundo.

Nesse sentido, o ensino de Artes assume um papel formativo essencial, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da consciência crítica dos alunos.

A legislação educacional brasileira reforça essa perspectiva ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, por meio da Lei nº 11.645/2008. Essa diretriz busca combater o apagamento histórico dessas culturas e promover sua valorização no ambiente escolar.

No entanto, para que essa proposta se efetive de maneira significativa, é necessário que o ensino de Artes seja contextualizado e comprometido com práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais de cada grupo.

De acordo com Candau (2012), a educação intercultural deve ser entendida como um processo que reconhece as diferenças culturais como elemento constitutivo da sociedade, promovendo interações baseadas no respeito e na valorização da diversidade.

Aplicada ao ensino de Artes, essa abordagem possibilita aos estudantes ampliar seus repertórios culturais e compreender a arte como uma produção social, histórica e culturalmente situada.

Assim, o ensino de Artes como prática intercultural contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar com diferentes culturas e de reconhecer a importância da diversidade na construção do conhecimento.

Ao incorporar essa perspectiva, a escola se torna um espaço de transformação social, no qual a arte desempenha um papel central na promoção do respeito, da inclusão e da valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes indígenas desempenham papel fundamental na valorização da diversidade cultural e na construção de uma educação mais inclusiva. Sua presença no ensino de Artes possibilita o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão, ampliando sua compreensão sobre o mundo.

A análise realizada neste estudo evidencia a necessidade de superar visões estereotipadas sobre os povos indígenas, reconhecendo a complexidade de suas produções artísticas. Além disso, destaca-se a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que as artes indígenas desempenham um papel fundamental na construção de uma educação intercultural, pois ampliam as formas de compreender a arte, a cultura e o próprio conhecimento.

Ao reconhecer essas produções como expressões legítimas e complexas, a escola contribui para a valorização dos povos originários e para o enfrentamento de visões estereotipadas que ainda persistem no contexto educacional.

Nesse sentido, o ensino de Artes se configura como um espaço privilegiado para promover o diálogo entre diferentes culturas, possibilitando aos estudantes o contato com múltiplas formas de expressão e interpretação do mundo.

A interculturalidade, quando incorporada às práticas pedagógicas, favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças, elementos essenciais para a formação cidadã.

Além disso, a implementação de uma abordagem intercultural no ensino de Artes exige um compromisso com práticas educativas críticas e contextualizadas. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre culturas indígenas, mas de repensar metodologias, materiais e concepções de ensino, de modo a garantir que essas culturas sejam abordadas com profundidade, respeito e autenticidade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores, para que estejam preparados para trabalhar com a diversidade cultural de maneira adequada.

O conhecimento sobre as culturas indígenas, suas especificidades e suas produções artísticas é fundamental para que o ensino não se reduza a abordagens superficiais, mas se constitua como uma experiência significativa e transformadora.

Nesta proposta, conclui-se que a valorização das artes indígenas no ensino de Artes contribui não apenas para o enriquecimento do currículo escolar, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua diversidade cultural.

Ao promover uma educação intercultural, a escola assume seu papel social de formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer e respeitar as diferentes identidades que compõem o Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- PARRA, S. R.; SIQUEIRA, J. R. **Arte-educação e culturas indígenas**. 2014.
- RIBEIRO, B. G. **Arte indígena: linguagem visual**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- RUSSO, K.; PALADINO, M. **A Lei nº 11.645 e a visão dos professores**. *Revista Brasileira de Educação*, 2016.
- VIDAL, L. **Grafismo indígena**. São Paulo: EDUSP, 1997.

ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, COMPORTAMENTOS E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INFÂNCIA POTENCIALIZADA

SARAH NARANJO VIANA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Ibirapuera (2007); especialista em Atendimento Educação especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022); Professora de Atendimento Educacional Especializado na EMEI Vila Natal.



RESUMO

Falar sobre Altas Habilidades na Educação Infantil ainda é, em muitos contextos, falar de algo pouco visível. Não porque essas crianças não estejam presentes, mas porque suas manifestações nem sempre são reconhecidas no cotidiano escolar. Este artigo analisa, à luz da literatura científica, o perfil comportamental de crianças com Altas Habilidades na Educação Infantil, articulando essa discussão ao papel da escola e da família no desenvolvimento integral desses sujeitos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções que discutem diferentes concepções de inteligência, especialmente a teoria das Múltiplas Inteligências e o Modelo dos Três Anéis. Os estudos indicam que essas crianças podem apresentar tanto repertórios socioemocionais ampliados quanto dificuldades de adaptação em determinados contextos. Isso exige um olhar atento, capaz de ir além das aparências e considerar a criança em sua totalidade. Conclui-se que a articulação entre família e escola, aliada a práticas pedagógicas mais intencionais e menos padronizadas, é decisiva para que o potencial dessas crianças seja reconhecido e desenvolvido de forma consistente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Altas Habilidades, Perfil comportamental, Família e escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é, muitas vezes, o primeiro espaço coletivo de aprendizagem que a criança frequenta. É ali que ela experimenta vínculos, constrói sentidos e começa a se perceber como parte de um grupo.

Nesse cenário, algumas crianças chamam atenção — umas pela fala, outras pela curiosidade insistente, outras ainda pelo modo como se envolvem profundamente em determinados temas. Nem sempre, porém, essas manifestações são compreendidas como indicativas de Altas Habilidades.

Historicamente, a inteligência foi associada a desempenho acadêmico e resultados mensuráveis. Essa leitura, embora ainda presente, já não dá conta de explicar a complexidade do desenvolvimento infantil. Com as contribuições de autores como Gardner e Renzulli, esse conceito se ampliou — e, com ele, ampliaram-se também os desafios.

Isso porque reconhecer diferentes formas de inteligência implica rever práticas. E isso nem sempre é simples no cotidiano escolar.

Além disso, há um ponto que merece atenção: a criança com Altas Habilidades não é apenas “a que aprende mais rápido”. Ela é, antes de tudo, uma criança — com interesses, emoções, inseguranças e modos próprios de se relacionar com o mundo.

Ignorar essa dimensão pode levar a leituras equivocadas. Em alguns casos, o potencial elevado convive com dificuldades sociais; em outros, há uma intensidade emocional que nem sempre encontra espaço de acolhimento.

Diante disso, este artigo busca discutir as Altas Habilidades na Educação Infantil de forma mais ampla, considerando não só o desempenho, mas também o comportamento, as relações e o papel compartilhado entre escola e família nesse processo.

Nesse sentido, refletir sobre as Altas Habilidades na Educação Infantil não se resume à identificação de um grupo específico de crianças, mas envolve um movimento mais amplo: o de repensar como a escola enxerga o desenvolvimento, o aprender e as diferentes formas de participação. Ao tensionar práticas já naturalizadas, abre-se espaço para construir contextos mais sensíveis às singularidades, onde o potencial não precise se adaptar ao molde, mas possa, pouco a pouco, encontrar condições reais para se manifestar.

CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE ALTAS HABILIDADES

Ao longo do tempo, a ideia de inteligência foi sendo revista — e isso impacta diretamente a forma como se compreendem as Altas Habilidades.

Hoje, já não parece suficiente falar em uma inteligência única, medida por testes ou expressa exclusivamente em linguagem e matemática. Há outras formas de ser capaz. Outras formas de pensar. Outras formas de aprender.

A teoria das Múltiplas Inteligências ajuda a deslocar esse olhar. Ao reconhecer diferentes domínios — como o musical, o corporal, o interpessoal —, ela amplia as possibilidades de identificação.

Mas esse avanço traz consigo um desafio: quanto mais se amplia o conceito, mais difícil se torna reconhecê-lo na prática.

Nem todas as crianças com Altas Habilidades vão se destacar da mesma forma. Algumas, inclusive, passam despercebidas — especialmente quando seu potencial não se alinha às expectativas escolares mais tradicionais.

É nesse ponto que entra a importância do olhar pedagógico. Um olhar que não busca apenas evidências claras, mas que se sustenta na observação contínua.

DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE

Identificar Altas Habilidades na Educação Infantil não é um processo simples. E talvez nem deva ser.

As crianças estão em desenvolvimento, experimentando, testando possibilidades. Nem tudo o que aparece se mantém — e nem tudo o que se mantém aparece de imediato.

Além disso, há comportamentos que confundem. Crianças que questionam muito podem ser vistas como desafiadoras. Crianças que se entediam rapidamente podem ser interpretadas como desinteressadas.

E, nesse movimento, o potencial vai ficando encoberto.

Outro fator importante é a ausência de instrumentos mais sistematizados para essa faixa etária. Em muitos casos, a identificação depende quase exclusivamente da percepção do professor.

Isso não invalida o olhar docente — pelo contrário. Mas exige formação, repertório e espaço para reflexão.

Identificar, aqui, não é rotular. É reconhecer possibilidades.

PERFIL COMPORTAMENTAL E ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

Talvez um dos maiores equívocos quando se fala em Altas Habilidades seja a ideia de que essas crianças “dão conta de tudo”.

Na prática, o que se observa é bem diferente.

Muitas apresentam intensidade — pensam muito, sentem muito, questionam muito. Essa intensidade pode aparecer de formas diversas: entusiasmo, frustração, inquietação, perfeccionismo.

Em alguns contextos, elas assumem posições de liderança. Em outros, se retraem.

Não existe um padrão único.

E é exatamente isso que torna a compreensão do perfil comportamental um trabalho delicado.

Quando o ambiente não reconhece essas características, podem surgir sentimentos de inadequação. A criança percebe que não se encaixa totalmente — mas também não sabe exatamente por quê.

Por outro lado, quando há acolhimento e desafio na medida certa, essas mesmas características se transformam em potência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTEXTO ESCOLAR

Pensar em práticas pedagógicas para crianças com Altas Habilidades não significa, necessariamente, “fazer mais”.

Muitas vezes, significa fazer diferente.

Propostas repetitivas ou pouco desafiadoras tendem a gerar desinteresse. Não porque a criança não queira aprender, mas porque aquele formato já não é suficiente.

Nesse sentido, estratégias de enriquecimento curricular, projetos investigativos e abertura para exploração de interesses são caminhos possíveis.

Mas nada disso acontece de forma automática. Exige planejamento, escuta e, principalmente, flexibilidade.

O professor, aqui, não é apenas quem conduz — é quem observa, provoca, acompanha.

E, em muitos momentos, também aprende junto.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO

A família costuma ser o primeiro espaço onde sinais começam a aparecer.

Uma curiosidade fora do esperado. Um interesse muito específico. Um tipo de pergunta que surpreende.

Nem sempre esses sinais são compreendidos como indicativos de Altas Habilidades. Às vezes, são vistos como fase. Outras vezes, são supervalorizados.

Nesse equilíbrio delicado, o diálogo com a escola se torna fundamental.

Quando família e escola conseguem trocar informações, o olhar sobre a criança se amplia. O que aparece em um contexto pode ganhar outro significado quando visto a partir de diferentes experiências.

Essa parceria não se constrói de um dia para o outro. Ela exige confiança, escuta e abertura.

CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA

Falar em corresponsabilidade é reconhecer que ninguém dá conta sozinho. Nem a escola. Nem a família.

O desenvolvimento da criança acontece na articulação entre esses contextos — e, muitas vezes, também envolve outros profissionais.

Essa construção coletiva nem sempre é simples. Há divergências de expectativas, diferentes formas de entender o desenvolvimento, limites institucionais.

Ainda assim, quando há disposição para o diálogo, as possibilidades se ampliam.

E isso faz diferença no percurso da criança.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

Um ponto que atravessa todas essas discussões diz respeito à formação do professor.

Em muitos casos, o tema das Altas Habilidades aparece pouco — ou aparece de forma muito geral.

Na prática, isso significa que o professor precisa construir esse conhecimento ao longo da experiência.

E nem sempre há suporte para isso.

Turmas numerosas, rotina intensa, poucas oportunidades de formação continuada — tudo isso impacta o trabalho pedagógico.

Por isso, falar em inclusão também passa por discutir condições de trabalho.

Sem isso, qualquer proposta tende a ficar no plano da intenção.

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES

Pensar as Altas Habilidades na Educação Infantil exige, antes de tudo, um certo deslocamento de olhar. Nessa etapa, o desenvolvimento não se orienta por resultados mensuráveis nem por conteúdos formais, mas pelas experiências que se constroem no cotidiano — no brincar, nas interações, nos pequenos achados do dia a dia.

É nesse movimento, por vezes mais discreto do que evidente, que traços de potencial começam a aparecer. Eles não se apresentam de forma direta; surgem nos detalhes: numa curiosidade que insiste, num interesse que se prolonga, numa forma própria de se envolver. E é justamente aí que a observação do professor deixa de ser apenas acompanhamento e passa a se tornar leitura sensível do processo.

Há também um aspecto importante que atravessa essa etapa: o desenvolvimento infantil não segue uma linha contínua. Ele avança, recua, se reorganiza. No caso das crianças com Altas Habilidades, essas variações podem se tornar ainda mais perceptíveis.

Em alguns momentos, aparece um envolvimento mais intenso com determinados temas; em outros, há um retorno a formas de brincar mais livres, mais abertas, mais próximas do que se espera da infância. Essas oscilações não indicam perda ou inconsistência, mas fazem parte do modo como a criança constrói seu percurso. Sustentar esse entendimento exige do educador certa disponibilidade para não fixar rótulos rapidamente, nem antecipar conclusões que ainda estão em elaboração.

Outro ponto que, no cotidiano, costuma gerar dúvidas — ou até interpretações apressadas — é o descompasso entre aspectos cognitivos e emocionais. Algumas crianças elaboram pensamentos complexos, fazem perguntas elaboradas, demonstram interesse por temas mais amplos, mas ainda estão construindo formas de lidar com frustrações, limites e relações com o outro.

Nem sempre essas dimensões caminham no mesmo ritmo. Quando esse desencaixe não é compreendido, certos comportamentos podem ser vistos como problema, quando, na verdade, expressam um processo em curso. Por isso, talvez o maior desafio — e, ao mesmo tempo, a maior potência — esteja em sustentar um olhar que não fragmenta, mas integra: que reconhece tanto aquilo que já se destaca quanto aquilo que ainda precisa de tempo para se constituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, torna-se evidente que as Altas Habilidades, na Educação Infantil, ainda ocupam um lugar de pouca visibilidade. Não por ausência, mas por dificuldade de reconhecimento.

As crianças estão lá — curiosas, intensas, envolvidas —, mas nem sempre são nomeadas, nem sempre são compreendidas. Isso revela um desafio importante: alinhar o que a teoria já avançou com o que ainda precisa acontecer na prática.

Mais do que identificar, é necessário sustentar um trabalho que favoreça o desenvolvimento dessas potencialidades. E isso passa, inevitavelmente, pela formação do professor, pela reorganização das práticas e pela construção de parcerias mais consistentes com as famílias. Também implica mudar o foco. Em vez de procurar apenas dificuldades, olhar para possibilidades.

No fim das contas, talvez seja isso que mais importa: garantir que essas crianças não precisem diminuir o que são para caber na escola — mas que a escola se amplie o suficiente para acolhê-las por inteiro.

Vale considerar, ainda, que reconhecer crianças com Altas Habilidades não significa antecipar caminhos ou acelerar etapas do desenvolvimento, mas criar condições para que suas experiências façam sentido. Em muitos casos, o que essas crianças necessitam não é de mais conteúdo, mas de profundidade, de escuta e de possibilidades reais de investigação. Quando a escola consegue sustentar esse tipo de experiência, o aprender deixa de ser cumprimento de tarefas e passa a se constituir como processo vivo, significativo e envolvente.

Ao mesmo tempo, esse movimento convida a uma revisão mais ampla das práticas educativas. Pensar nas Altas Habilidades é, de certo modo, pensar na própria ideia de infância que se sustenta na escola. Uma infância que não é homogênea, previsível ou linear. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser um discurso e passa a se materializar nas escolhas cotidianas: no que se propõe, no que se valoriza e, principalmente, no modo como cada criança é percebida. É nesse espaço — muitas vezes sutil, mas profundamente transformador — que a educação se torna, de fato, mais humana e mais coerente com aquilo que se propõe.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 2, 2007.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 1986.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

RENZULLI, Joseph S. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield Center: Routledge, 2014.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC, 2007.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÍLVIA LEILA FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2018) e pós-graduada em Neurociências Aplicadas à Educação (2021) e Neuropsicopedagogia (2022) pela Faculdade Metropolitana.



RESUMO

O presente artigo analisa o uso das tecnologias digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na Educação Básica, considerando suas contribuições para a mediação pedagógica, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a personalização das aprendizagens e a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a relação entre educação, tecnologia e inovação pedagógica, bem como em documentos normativos e orientadores relacionados à cultura digital e à educação brasileira. O artigo verifica como as tecnologias digitais podem ajudar o ensino a ser mais participativo, reconhecendo, as dificuldades e riscos. Leva em consideração as possibilidades e dificuldades do uso das las na educação, se atentando ao pensamento crítico, e a visão do aluno e professor. A formação dos professores com relação as questões digitais também são consideradas, tendo em vista que são importantes para que a tecnologia ajuda a aprendizagem. Conclui-se que a incorporação das tecnologias digitais à escola somente produz resultados educacionais consistentes quando articulada a objetivos pedagógicos, formação profissional, infraestrutura adequada, acesso equitativo e uso ético e crítico dos recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Educação Básica; Ensino-aprendizagem; Inteligência artificial; Inclusão digital.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas pelas quais as pessoas se comunicam, trabalham, produzem informações e constroem conhecimentos. A expansão da internet, dos dispositivos móveis, das plataformas digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e, mais recentemente, das ferramentas baseadas em inteligência artificial alterou práticas sociais que durante muito tempo estiveram organizadas predominantemente em torno de meios analógicos. A escola, inserida nesse contexto, não permanece alheia a essas transformações. Ao contrário, encontra-se diante do desafio de compreender como as tecnologias digitais podem ser incorporadas ao processo educativo sem que a inovação tecnológica seja confundida com inovação pedagógica.

Na Educação Básica, essa discussão ganha especial relevância porque crianças e adolescentes convivem diariamente com diferentes recursos digitais. Smartphones, computadores, jogos eletrônicos, redes sociais, plataformas de vídeo e ferramentas de busca fazem parte da cultura contemporânea e influenciam as formas de acesso à informação e de interação social. Entretanto, o contato cotidiano com dispositivos

tecnológicos não significa necessariamente que os estudantes possuam competências para utilizar esses recursos de maneira crítica, ética e produtiva. A escola possui, nesse sentido, papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender, utilizar, avaliar e produzir conteúdos no ambiente digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao incorporar a cultura digital entre as competências gerais da Educação Básica. A Competência Geral 5 propõe que os estudantes sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Dessa forma, o uso das tecnologias não deve restringir-se à utilização instrumental de equipamentos, mas relacionar-se ao desenvolvimento de competências necessárias para a participação social em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

No mesmo sentido, a Lei nº 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estabelecendo diretrizes relacionadas à inclusão digital, à educação digital escolar, à capacitação e especialização digital e à pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação. A legislação demonstra que a educação digital deixou de ser compreendida apenas como possibilidade complementar e passou a integrar de maneira mais explícita as políticas públicas educacionais brasileiras (BRASIL, 2023).

A discussão sobre tecnologia na educação, entretanto, não pode ser reduzida à presença de equipamentos dentro da escola. Um computador, uma lousa digital ou uma plataforma educacional não produzem aprendizagem automaticamente. O potencial pedagógico desses recursos depende da maneira como são utilizados, dos objetivos educacionais estabelecidos e da mediação realizada pelos professores. Nesse sentido, Moran (2015) destaca a importância de metodologias que coloquem o estudante em posição mais ativa diante da aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos para favorecer investigação, colaboração, resolução de problemas e produção de conhecimentos.

Kenski (2012) também contribui para essa compreensão ao discutir as relações entre educação e tecnologias. Para a autora, as tecnologias fazem parte das práticas culturais e influenciam as formas de comunicação e produção do conhecimento. Assim, a escola precisa compreender as transformações provocadas pela cultura digital e incorporá-las criticamente, evitando tanto a rejeição absoluta das tecnologias quanto a adoção acrítica de qualquer novidade apresentada como solução educacional.

A perspectiva de Lévy (1999) amplia essa discussão ao abordar as transformações provocadas pelo ciberespaço e pela constituição de novas formas de circulação do conhecimento. A sociedade conectada possibilita formas de interação e colaboração que modificam a relação tradicional entre sujeito, informação e conhecimento. Na educação, essas transformações podem favorecer experiências de aprendizagem mais colaborativas, nas quais os estudantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de receptores e passam também a atuar como produtores e compartilhadores de conhecimentos.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), por sua vez, discutem a integração das tecnologias digitais ao ensino a partir da perspectiva do ensino híbrido e da personalização da aprendizagem. Nessa concepção, as tecnologias podem ampliar as possibilidades de organização do tempo, do espaço e das estratégias pedagógicas, permitindo combinar diferentes formas de aprendizagem presencial e digital. Entretanto, a personalização não deve ser confundida com automatização do ensino, pois exige planejamento pedagógico e acompanhamento permanente dos estudantes.

Outro desafio fundamental diz respeito à inclusão digital. A desigualdade de acesso à internet, aos dispositivos, aos ambientes adequados de estudo e às competências digitais pode ampliar desigualdades educacionais já existentes. Não basta afirmar que todos os estudantes vivem em uma sociedade conectada

se parte deles não dispõe de conexão adequada, equipamentos próprios ou condições materiais para utilizar as tecnologias de maneira satisfatória. A inclusão digital, portanto, constitui dimensão indispensável do direito à educação contemporânea.

A formação dos professores também ocupa posição central nessa discussão. A utilização pedagógica das tecnologias exige mais do que conhecimento operacional sobre ferramentas. Programas públicos recentes de formação docente reconhecem a necessidade de ampliar competências relacionadas à tecnologia e à inovação na Educação Básica, evidenciando que a transformação digital das escolas depende também do desenvolvimento profissional dos educadores.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na Educação Básica, discutindo suas possibilidades como instrumentos de mediação pedagógica, os benefícios e limitações de sua utilização, as implicações da inteligência artificial, a importância da formação docente e os desafios relacionados à inclusão digital. A questão orientadora da pesquisa consiste em compreender de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem sem que sua utilização produza novas formas de desigualdade ou substitua a mediação pedagógica necessária ao processo educativo.

Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislação educacional e documentos institucionais relacionados à educação digital. A análise busca articular diferentes perspectivas teóricas sobre tecnologia e educação, relacionando-as aos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas e pelos professores da Educação Básica.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A relação entre tecnologia e educação não é recente. Desde a utilização do quadro-negro, dos livros didáticos, dos materiais audiovisuais e dos equipamentos de reprodução de imagens e sons, os processos educativos incorporam recursos técnicos que modificam as formas de ensinar e aprender. O que diferencia o contexto atual é a velocidade com que as tecnologias digitais se desenvolvem e a amplitude de sua presença nas práticas sociais. A informação circula em tempo real, pode ser produzida por diferentes sujeitos e permanece disponível em múltiplos ambientes. Essa transformação modifica não apenas os instrumentos utilizados pela escola, mas também as expectativas dos estudantes e as formas pelas quais o conhecimento é produzido e compartilhado.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias fazem parte da cultura e interferem diretamente nas relações sociais e educacionais. Dessa perspectiva, pensar a tecnologia na escola significa reconhecer que ela não constitui elemento externo à sociedade, introduzido artificialmente no ambiente escolar. Os estudantes chegam à escola trazendo experiências construídas em ambientes digitais, conhecimentos adquiridos em diferentes fontes e formas de comunicação que não se limitam ao espaço da sala de aula. A instituição escolar precisa, portanto, compreender essa realidade e desenvolver estratégias para transformar o contato cotidiano com a tecnologia em oportunidade de aprendizagem.

Essa transformação, entretanto, não significa simplesmente transportar para a escola todas as práticas existentes no ambiente digital. A educação possui finalidades próprias e precisa preservar sua dimensão formativa. O fato de uma informação estar disponível na internet não significa que ela seja verdadeira, relevante ou adequada. Do mesmo modo, o fato de determinado recurso tecnológico ser popular não significa que seja pedagogicamente eficiente. O papel da escola consiste justamente em criar condições para que os estudantes desenvolvam critérios de análise, seleção, interpretação e produção de informações.

A tecnologia pode atuar como mediadora da aprendizagem quando amplia as possibilidades de interação entre estudante, professor, conhecimento e contexto. Em vez de funcionar apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, pode favorecer investigação, experimentação, colaboração, comunicação e produção. Um vídeo, por exemplo, pode ser utilizado como ponto de partida para uma investigação; um simulador pode permitir a observação de fenômenos que seriam difíceis de reproduzir fisicamente; uma plataforma colaborativa pode possibilitar a construção coletiva de um projeto; e uma ferramenta de produção audiovisual pode transformar o estudante em autor de um conteúdo.

Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas discutidas por Moran (2015). Para o autor, as instituições educacionais podem promover mudanças que ampliem o envolvimento dos estudantes, utilizando projetos, resolução de problemas, ensino híbrido, sala de aula invertida e outras estratégias que valorizem a participação ativa. As tecnologias digitais podem contribuir para essas práticas porque ampliam os recursos disponíveis para pesquisa, comunicação, produção e compartilhamento. Entretanto, a tecnologia é um meio para alcançar determinados objetivos educacionais, e não o objetivo final da prática pedagógica.

O papel do professor, nesse contexto, também se transforma. A ampliação do acesso à informação reduz a possibilidade de compreender o docente como única fonte de conhecimento disponível ao estudante. Isso não significa, porém, que o professor tenha perdido sua importância. Ao contrário, diante do excesso de informações, sua função como mediador torna-se ainda mais relevante. O professor ajuda o estudante a formular perguntas, avaliar fontes, relacionar informações, construir argumentos e transformar dados dispersos em conhecimento sistematizado.

Lévy (1999), ao analisar as transformações provocadas pelo ciberespaço, discute a emergência de novas formas de circulação do saber e de inteligência coletiva. A lógica das redes possibilita que diferentes sujeitos contribuam para a produção e a circulação de informações. No campo educacional, essa perspectiva pode favorecer práticas colaborativas, nas quais os estudantes compartilham conhecimentos, constroem projetos e aprendem com diferentes fontes e interlocutores.

Entretanto, a colaboração digital não ocorre automaticamente. Ambientes tecnológicos podem ser utilizados de maneira profundamente individualizante, especialmente quando reduzem a aprendizagem à realização isolada de exercícios em plataformas. A simples presença de uma ferramenta colaborativa não garante colaboração. É o planejamento pedagógico que define se determinado recurso favorecerá diálogo, investigação e construção coletiva ou apenas repetirá, em formato digital, uma prática tradicional.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) demonstram que a integração entre tecnologias e ensino pode favorecer formas mais flexíveis de organização da aprendizagem. O ensino híbrido, por exemplo, permite combinar diferentes momentos e espaços de aprendizagem, utilizando recursos digitais para ampliar possibilidades de acesso aos conteúdos e de acompanhamento dos estudantes. A personalização, nesse contexto, pode ocorrer por meio da diversificação de estratégias, ritmos e recursos, permitindo que diferentes estudantes encontrem caminhos mais adequados para desenvolver determinadas aprendizagens.

A personalização, contudo, não deve ser interpretada como individualização absoluta. Educação é também experiência coletiva. Os estudantes aprendem nas interações com professores, colegas e comunidade. Uma tecnologia que adapta atividades ao ritmo individual pode ser útil, mas não substitui experiências de diálogo, cooperação, debate e construção coletiva. A escola precisa equilibrar diferentes formas de aprendizagem, utilizando recursos digitais para ampliar as possibilidades e não para transformar todo processo educativo em uma sequência de atividades automatizadas.

Entre os benefícios associados às tecnologias digitais está a possibilidade de ampliar o acesso a diferentes fontes de conhecimento. Bibliotecas digitais, museus virtuais, bancos de imagens, vídeos educativos, simuladores, plataformas de aprendizagem e recursos interativos permitem que o estudante tenha contato com materiais que nem sempre estariam disponíveis fisicamente em sua escola. Essa ampliação pode ser especialmente significativa quando o professor utiliza os recursos de maneira contextualizada e orienta os estudantes na análise das informações.

As tecnologias também podem favorecer a acessibilidade. Recursos de leitura de tela, legendas automáticas, ampliação de textos, sintetizadores de voz, ferramentas de reconhecimento de fala e diferentes formas de apresentação de conteúdos podem contribuir para a participação de estudantes com diferentes necessidades. Nesse sentido, a tecnologia pode colaborar para a construção de práticas mais inclusivas, desde que os recursos sejam selecionados considerando as características dos estudantes e as condições reais de utilização.

Outro benefício está relacionado à possibilidade de diversificar as formas de expressão. Um estudante pode demonstrar determinada aprendizagem por meio de texto, apresentação, vídeo, podcast, infográfico, produção artística ou projeto multimídia, dependendo dos objetivos pedagógicos estabelecidos. Essa diversidade pode fomentar diferentes tipos de participação, ao mesmo tempo que ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação e a aprenderem a produzir conteúdo digital.

A tecnologia também tem um papel importante na aprendizagem baseada em projetos. Os alunos podem investigar um problema específico em grupo, selecionar informações relevantes, entrevistar pessoas, criar materiais digitais e apresentar suas descobertas à comunidade. Em atividades como essas, a tecnologia deixa de ser um objeto isolado e passa a fazer parte de diversas etapas do processo educativo. O estudante precisa pesquisar, selecionar, interpretar, produzir, revisar e comunicar, desenvolvendo competências que ultrapassam o domínio técnico de uma ferramenta específica.

Apesar dessas possibilidades, o uso das tecnologias digitais também apresenta limitações. Uma delas é a possibilidade de dispersão. O ambiente digital oferece inúmeras fontes de estímulo e informação, o que pode dificultar a concentração quando não existe uma proposta pedagógica claramente estruturada. O professor precisa, portanto, estabelecer objetivos, orientar o uso dos recursos e acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Outra limitação está relacionada à qualidade das informações disponíveis. A facilidade de publicar conteúdos permite que informações corretas convivam com erros, opiniões apresentadas como fatos, conteúdos manipulados e desinformação. A questão não é simplesmente se essas ferramentas digitais devem ser permitidas ou proibidas. O que importa é entender quando seu uso apoia a aprendizagem e quando elas assumem o controle dos processos cognitivos que uma atividade deveria desenvolver.

A inteligência artificial, por exemplo, pode servir como uma ferramenta de exploração e análise. Um professor pode mostrar aos alunos uma resposta gerada por uma ferramenta de IA e pedir que encontrem seus erros, verifiquem suas fontes, comparem seus argumentos ou a reescrevam usando informações confiáveis. Usada dessa forma, a ferramenta deixa de ser um substituto para o pensamento. Ela se torna algo que os alunos examinam criticamente.

Também pode ser utilizada para apoiar a elaboração de diferentes versões de uma atividade, sugerir questões para discussão ou auxiliar o professor na organização inicial de materiais. Entretanto, o conteúdo produzido pela IA precisa ser analisado e validado. Sistemas generativos podem apresentar informações

incorretas, interpretações inadequadas ou respostas convincentes sem fundamento. Em vez de concentrar a avaliação apenas no produto final, o professor pode acompanhar etapas de pesquisa, elaboração, revisão, argumentação e apresentação. Dessa maneira, o processo de aprendizagem torna-se mais visível.

Isso não significa que a escrita produzida com apoio tecnológico seja necessariamente inválida. Ferramentas digitais sempre participaram da produção intelectual humana. Dicionários, corretores ortográficos, calculadoras e mecanismos de busca modificaram formas de realizar determinadas tarefas sem eliminar a necessidade de compreender seus fundamentos.

A inclusão digital precisa, portanto, ser compreendida de maneira ampla. Não envolve apenas oferecer equipamentos ou acesso à internet, mas também garantir condições para que os sujeitos desenvolvam competências necessárias ao uso significativo das tecnologias. A própria Política Nacional de Educação Digital organiza suas ações em torno de dimensões que incluem acesso, educação digital escolar e capacitação, demonstrando que infraestrutura e formação precisam caminhar juntas (BRASIL, 2023).

No que diz respeito às desigualdades digitais, iniciativas públicas focadas em conectividade escolar e formação profissional são relevantes nesse contexto. A ampliação da infraestrutura pode criar condições para que as tecnologias estejam disponíveis de maneira mais equitativa. Entretanto, a conectividade precisa estar articulada a projetos pedagógicos. Internet sem planejamento pedagógico pode produzir apenas acesso mais rápido à informação. O desafio educacional consiste em transformar conectividade em oportunidade de aprendizagem.

A formação dos professores constitui, nesse cenário, uma das principais condições para o uso qualificado das tecnologias digitais. Saber utilizar uma plataforma, criar uma apresentação ou operar determinado aplicativo não é suficiente para integrar tecnologia ao currículo. A competência docente envolve decidir quando utilizar determinado recurso, por que utilizá-lo, quais aprendizagens pretende desenvolver e como acompanhar seus resultados.

Kenski (2012) evidencia que a incorporação das tecnologias transforma as próprias relações com o conhecimento e exige mudanças nas práticas educativas. O professor precisa compreender que diferentes tecnologias possuem diferentes possibilidades e limitações. Uma ferramenta pode favorecer colaboração, outra pode ser mais adequada para visualização de informações, outra pode apoiar comunicação, e outra pode ampliar acessibilidade. A escolha precisa partir da necessidade pedagógica, e não da novidade tecnológica.

A formação continuada deve, portanto, estar relacionada às situações concretas vivenciadas pelos professores. Cursos excessivamente técnicos podem ensinar a utilizar ferramentas específicas, mas não necessariamente ajudam a compreender como integrá-las às práticas pedagógicas. Uma formação mais consistente precisa envolver planejamento de aulas, análise de experiências, discussão sobre avaliação, segurança digital, acessibilidade, direitos autorais, proteção de dados e inteligência artificial.

Moran (2015) reforça a importância de uma mudança mais ampla nas metodologias de ensino. A tecnologia pode contribuir para práticas mais ativas quando o estudante participa da resolução de problemas, da realização de projetos e da produção de conhecimentos. Porém, se uma aula tradicional for simplesmente transferida para uma plataforma digital, pouca transformação pedagógica terá ocorrido. O meio mudou, mas a lógica permaneceu a mesma.

Esse aspecto é particularmente importante porque existe uma tendência de associar inovação à aquisição de equipamentos. Escolas podem receber dispositivos sofisticados e continuar reproduzindo práticas baseadas exclusivamente em exposição e reprodução de conteúdos. A inovação pedagógica depende menos da quantidade de equipamentos e mais da capacidade de utilizá-los de maneira coerente com objetivos educacionais.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) demonstram que o ensino híbrido pode favorecer a personalização e a reorganização das experiências de aprendizagem, mas sua implementação exige planejamento. O professor precisa conhecer os estudantes, acompanhar seus processos e combinar diferentes estratégias. A tecnologia pode ampliar a capacidade de acompanhamento, mas não elimina a necessidade de interpretação pedagógica dos dados.

Outro aspecto relacionado à formação docente é a autonomia profissional. A incorporação de plataformas e sistemas automatizados não deve transformar professores em meros executores de recomendações produzidas por algoritmos. Decisões pedagógicas envolvem conhecimentos sobre desenvolvimento humano, contexto social, currículo, relações interpessoais e características específicas dos estudantes. Esses elementos não podem ser reduzidos a indicadores produzidos automaticamente.

A inteligência artificial torna essa discussão ainda mais relevante. Sistemas podem sugerir conteúdos, gerar atividades e produzir análises, mas o professor precisa avaliar se essas sugestões são adequadas ao contexto da turma.

Lévy (1999) contribui para essa discussão ao demonstrar que o desenvolvimento das redes modifica não apenas os instrumentos de comunicação, mas também as formas de organização do conhecimento. A cultura digital cria possibilidades de participação e colaboração, mas também apresenta desafios relacionados ao excesso de informações e à necessidade de desenvolver novas competências.

O papel da família também não pode ser ignorado. A educação digital acontece tanto dentro quanto fora da escola. Famílias podem contribuir para estabelecer limites, acompanhar atividades e conversar sobre segurança e responsabilidade no ambiente digital. Entretanto, essa participação precisa considerar as diferentes condições sociais. Não se pode transferir às famílias toda a responsabilidade pela formação digital quando existem desigualdades significativas de conhecimento, tempo e acesso aos recursos.

A escola, por sua vez, deve desenvolver políticas institucionais claras. O uso de dispositivos, plataformas e inteligência artificial precisa estar relacionado ao projeto pedagógico e às regras de proteção dos estudantes. A ausência de critérios pode gerar situações contraditórias, nas quais professores utilizam diferentes ferramentas sem orientação institucional ou estudantes recebem tarefas digitais sem condições adequadas para realizá-las.

Os benefícios das tecnologias digitais, portanto, não podem ser analisados isoladamente de seus riscos e limitações. O mesmo recurso que amplia acesso pode gerar distração; a mesma plataforma que personaliza atividades pode coletar dados; a mesma inteligência artificial que auxilia o professor pode produzir informações incorretas; a mesma conectividade que democratiza conhecimentos pode ampliar desigualdades quando seu acesso é desigual.

Essa ambivalência exige uma postura pedagógica crítica. A escola não precisa escolher entre rejeitar a tecnologia ou aceitá-la de maneira irrestrita. Existe uma terceira possibilidade: incorporá-la de forma consciente, analisando suas potencialidades, limites e consequências. O objetivo não é formar estudantes capazes apenas de utilizar ferramentas, mas sujeitos capazes de compreender o mundo tecnológico em que vivem e participar dele de maneira autônoma e responsável.

A integração das tecnologias digitais à Educação Básica também deve considerar a qualidade das relações humanas. A escola é espaço de convivência, diálogo, construção coletiva e desenvolvimento socioemocional. Recursos digitais podem apoiar essas dimensões, mas não devem substituir indiscriminadamente experiências presenciais e relações humanas. A tecnologia precisa estar subordinada às finalidades educativas, e não determinar sozinha a organização da escola.

A partir dessa perspectiva, o professor permanece como elemento central do processo educativo. Seu papel não diminui diante das tecnologias; modifica-se e, em alguns aspectos, torna-se ainda mais complexo. Em uma realidade na qual os estudantes têm acesso a uma quantidade imensa de informações, o professor contribui para organizar, contextualizar, problematizar e transformar essas informações em conhecimento. A autoridade docente deixa de depender exclusivamente da posse de informações e passa a estar relacionada também à capacidade de orientar processos de aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais também pode favorecer maior protagonismo dos estudantes. Projetos de pesquisa, produção audiovisual, programação, criação de podcasts, elaboração de mapas conceituais, ambientes colaborativos e outras práticas permitem que os alunos produzam conteúdos e expressem conhecimentos por diferentes linguagens. Entretanto, protagonismo não significa abandono. O estudante precisa de objetivos claros, orientação, critérios de qualidade e acompanhamento.

A avaliação, nesse contexto, também precisa acompanhar as transformações. Se os estudantes podem utilizar ferramentas digitais para pesquisar, produzir e revisar conteúdos, avaliações baseadas exclusivamente na reprodução de informações tornam-se menos adequadas. É necessário valorizar competências como argumentação, análise, resolução de problemas, criatividade, capacidade de selecionar fontes e aplicação do conhecimento em situações novas.

Essa transformação não significa abandonar avaliações tradicionais, mas diversificar instrumentos e objetivos. Provas podem continuar sendo úteis em determinadas situações, mas podem ser complementadas por projetos, portfólios, apresentações, produções digitais, debates e atividades de resolução de problemas. O importante é que o instrumento de avaliação esteja coerente com a aprendizagem que se pretende verificar.

No caso específico da inteligência artificial, a avaliação precisa considerar também o processo de autoria e como esse auxílio digital funciona. Os alunos usam a tecnologia, mas também aprendem como ela funciona. Desenvolvem critérios para reconhecer suas limitações, percebem que as respostas automatizadas não são necessariamente verdadeiras e entendem que são responsáveis pelo que produzem e compartilham. A inclusão digital também deve acompanhar esse processo. Se a educação depender de inteligência artificial, plataformas digitais e recursos tecnológicos sem garantir acesso equitativo, corre o risco de criar uma nova divisão educacional.

A Lei nº 14.533/2023 representa um avanço no sentido de estabelecer a inclusão digital como um dos pontos mais importantes da Política Nacional de Educação Digital e ao dar prioridade a quem mais precisa. A legislação também articula educação digital escolar, capacitação e pesquisa, indicando que a transformação digital precisa ser pensada como política pública ampla e não como ação isolada de escolas ou professores (BRASIL, 2023).

As perspectivas futuras apontam, portanto, para uma escola na qual as tecnologias digitais estejam integradas ao currículo, mas não dominem o currículo. A inteligência artificial deverá provavelmente tornar-se cada vez mais presente nas práticas educacionais, o que exigirá políticas de formação, proteção de dados, avaliação e definição de responsabilidades. Ao mesmo tempo, recursos digitais mais acessíveis poderão ampliar possibilidades de participação e personalização.

O desafio consiste em garantir que essa transformação tecnológica permaneça vinculada aos princípios educacionais. Tecnologia não é sinônimo de aprendizagem, assim como novidade não é sinônimo de inovação. Uma ferramenta é pedagogicamente relevante quando contribui para que os estudantes compreendam melhor determinado fenômeno, desenvolvam uma competência, ampliem sua autonomia, participem de uma experiência colaborativa ou produzam conhecimentos de maneira significativa.

A educação digital, dessa forma, de ser vista como algo que faz parte da formação dos estudantes. Ela inclui pontos que ajudam no desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica e ética, ter responsabilidade, criatividade entre outros. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, onde o giro de informações é constante, esses pontos são essenciais para que os cidadãos não sejam apenas consumidores da tecnologia, mas participem da produção dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que as tecnologias digitais possuem potencial significativo para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, mas seus resultados dependem fundamentalmente da maneira como são incorporadas às práticas pedagógicas. A simples presença de dispositivos, plataformas ou ferramentas digitais não garante inovação ou melhoria da aprendizagem. O valor educacional da tecnologia está relacionado aos objetivos pedagógicos, às metodologias utilizadas, à mediação docente e às condições concretas de acesso e participação dos estudantes.

As contribuições de Moran, Kenski, Lévy e Bacich permitem compreender diferentes dimensões dessa relação. As tecnologias podem favorecer metodologias mais ativas, ampliar possibilidades de interação, facilitar o acesso a informações, apoiar experiências colaborativas e contribuir para formas mais flexíveis de organização da aprendizagem. Entretanto, essas possibilidades somente se concretizam quando o recurso tecnológico está integrado a uma proposta pedagógica coerente.

A inteligência artificial acrescenta novos desafios à discussão. Ferramentas de IA podem ajudar os professores e estudantes em pesquisas, nos planejamentos de aula, na produção e na análise, mas também podem errar, gerando informações equivocadas, o que pode atrapalhar os processos de aprendizagem e criar debates referentes as questões de privacidade e uso de dados. Por essa razão, a utilização desses auxílios digitais na Educação Básica precisa ter a orientação de profissionais, para que sejam usadas de forma ética e pedagógica, tendo sempre como foco o ser humano e a responsabilidade de quem está envolvido no processo de ensino.

A formação docente constitui condição indispensável para esse processo. Professores precisam desenvolver não apenas competências técnicas, mas também capacidade crítica para selecionar recursos, avaliar sua qualidade, planejar experiências de aprendizagem e compreender os impactos sociais das tecnologias. A formação continuada deve estar relacionada às situações concretas das escolas e acompanhar as rápidas transformações tecnológicas, especialmente diante da expansão da inteligência artificial.

A inclusão digital também se apresenta como desafio central. A existência de desigualdades no acesso a dispositivos, conectividade, espaços de estudo e conhecimentos digitais pode fazer com que a tecnologia, em vez de reduzir desigualdades, contribua para ampliá-las. Por essa razão, políticas públicas de educação digital precisam combinar infraestrutura, conectividade, formação e desenvolvimento de competências, garantindo condições para que diferentes estudantes possam participar da cultura digital.

Conclui-se que o uso das tecnologias digitais na Educação Básica deve ser orientado por uma perspectiva crítica, pedagógica e humanizada. A escola não precisa rejeitar as transformações tecnológicas, mas também não deve aceitá-las como soluções automáticas para problemas educacionais complexos. Cabe à educação ensinar os estudantes a utilizar, compreender, questionar e produzir tecnologia de maneira responsável.

Nesse sentido, a principal questão não é determinar se a tecnologia deve estar presente na escola, mas definir *como, por que e para quem* ela será utilizada. Quando utilizada juntamente com os métodos pedagógicos corretos, da mesma forma que em conjunto com a formação dos professores, a tecnologia pode ajudar muito no aprendizado e na participação dos alunos. Mas sem o planejamento correto e sendo usada como uma substituição dos meios convencionais de educação, pode acabar atrapalhando, introduzindo novas dificuldades à educação.

O ensino atual precisa de inovação tecnológica, porém se mantendo fiel a responsabilidade de educar seres humanos. A tecnologia pode mudar as ferramentas, os ambientes e as possibilidades por meio das quais o aprendizado ocorre, mas a educação continua sendo fundamentalmente voltada para o desenvolvimento humano. O desafio consiste em construir uma escola capaz de utilizar as possibilidades oferecidas pelo mundo digital sem perder aquilo que constitui sua função essencial: formar sujeitos críticos, autônomos, criativos e capazes de participar conscientemente da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Conectada: formação**. Brasília, DF: MEC, 2026.

LITERATURA INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2026–2036)

VANDERLÉIA DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2021); Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando no CEU EMEF Cantos do Amanhecer, e Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia, na mesma rede.



RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil para a alfabetização e a formação de leitores, relacionando essa prática às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre alfabetização, letramento e literatura infantil, bem como em documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais brasileiras. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de forma articulada às práticas sociais de linguagem, ultrapassando a simples apropriação do sistema alfabético. Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como importante recurso pedagógico por favorecer o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da ampliação do repertório linguístico e da formação de leitores críticos desde a infância. O estudo também discute o papel do professor como mediador das experiências literárias e sua contribuição para a efetivação das metas relacionadas à alfabetização, à equidade e à formação integral previstas no PNE. Conclui-se que a inserção sistemática da literatura infantil nas práticas escolares fortalece os processos de alfabetização e letramento e contribui para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças e com a garantia do direito à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Alfabetização; Letramento; Plano Nacional de Educação; Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa posição central no processo educativo por possibilitar que a criança se aproprie da linguagem escrita e participe de forma mais ativa da vida social. No entanto, as discussões desenvolvidas nas últimas décadas evidenciam que aprender a ler e a escrever envolve muito mais do que dominar o sistema alfabético. É necessário que o estudante compreenda os diferentes usos da leitura e da escrita em seu cotidiano, desenvolvendo competências que lhe permitam interpretar, comunicar-se, produzir conhecimentos e exercer sua cidadania. Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de tornar o processo de alfabetização mais significativo e contribuir para a formação de leitores.

Em pesquisa anterior, desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado O papel da literatura no processo de alfabetização (SOUZA, 2021), foi discutida a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da alfabetização, do letramento e da formação do sujeito leitor. As reflexões realizadas evidenciaram que o contato precoce com obras literárias favorece o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da ampliação do repertório linguístico e do prazer pela leitura, aspectos que contribuem para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de leitores críticos. Passados alguns anos, essas discussões permanecem atuais e adquirem novos contornos diante das políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036, instituído pela Lei nº 15.388/2026, reafirma a alfabetização como uma das prioridades da educação brasileira e estabelece diretrizes para a promoção da aprendizagem, da equidade e da formação integral dos estudantes. Embora o documento apresente metas e estratégias voltadas ao fortalecimento das políticas de alfabetização, sua efetivação depende da adoção de práticas pedagógicas que aproximem as crianças da cultura escrita desde os primeiros anos de escolarização. Nesse cenário, a literatura infantil pode assumir papel relevante ao proporcionar experiências de leitura que ultrapassem a decodificação das palavras e favorecem a construção de sentidos, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico.

Diante dessa perspectiva, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira a literatura infantil pode contribuir para a efetivação das metas relacionadas à alfabetização e à formação de leitores previstas no Plano Nacional de Educação 2026–2036? Parte-se do entendimento de que a formação do leitor não se limita à aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas resulta da interação contínua entre a criança, os textos literários e a mediação realizada pelo professor em contextos de aprendizagem significativos.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da literatura infantil para a alfabetização e a formação de leitores, estabelecendo um diálogo entre os referenciais teóricos da área e as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação 2026–2036. Especificamente, pretende-se discutir a alfabetização como direito educacional, compreender o papel da literatura infantil no desenvolvimento do letramento e refletir sobre sua contribuição para a implementação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em obras de autores que discutem alfabetização, letramento, literatura infantil e formação de leitores, entre eles Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, Regina Zilberman, Lúgia Cademartori, Cecília Meireles e Cecília Bajour, além da análise do Plano Nacional de Educação 2026–2036 e de outros documentos normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras.

A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO E COMO POLÍTICA PÚBLICA

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da Educação Básica, pois possibilita que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e desenvolva competências necessárias para participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Entretanto, reduzir esse processo ao domínio das letras e da escrita significa desconsiderar sua dimensão social, cultural e política. Atualmente, compreende-se que alfabetizar envolve proporcionar condições para que os estudantes utilizem a leitura e a escrita de maneira significativa em diferentes contextos da vida cotidiana.

No Brasil, as discussões sobre alfabetização passaram por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente com a ampliação dos estudos sobre letramento. Entre as pesquisadoras que contribuíram para essa mudança, Magda Soares destaca que alfabetização e letramento são processos

distintos, mas inseparáveis. Enquanto a alfabetização corresponde à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, permitindo-lhe utilizar esses conhecimentos de forma crítica e funcional (SOARES, 1998; 2017).

Essa compreensão rompe com a ideia de que ensinar a ler e escrever consiste apenas em decodificar palavras. A aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança percebe que a escrita está presente em diferentes situações do cotidiano, como em histórias, bilhetes, receitas, placas, convites e livros. Dessa forma, o processo de alfabetização deixa de ser exclusivamente técnico e passa a favorecer o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação social.

Essa perspectiva também está presente nas reflexões de Paulo Freire (2011), ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Para o autor, a alfabetização deve considerar as experiências, os conhecimentos e a realidade dos educandos, possibilitando que compreendam o contexto em que vivem e desenvolvam uma postura crítica diante dele. Assim, aprender a ler e escrever significa, também, ampliar a capacidade de interpretar a realidade e atuar sobre ela.

Nessa direção, a alfabetização configura-se como um direito educacional e um compromisso das políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça a necessidade de garantir uma formação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para a vida em sociedade. Esses documentos reconhecem que o acesso à leitura e à escrita constitui condição essencial para a efetivação do direito à educação.

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036 reafirmou a alfabetização como prioridade das políticas educacionais brasileiras ao estabelecer metas e estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem, à redução das desigualdades e à promoção da equidade. Embora o Plano apresente objetivos amplos para a educação nacional, sua implementação depende de práticas pedagógicas que assegurem experiências significativas de leitura e escrita desde a primeira infância, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse cenário, alfabetizar não significa apenas ensinar o funcionamento da língua escrita, mas criar oportunidades para que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros textuais, construam significados e desenvolvam competências leitoras ao longo de sua trajetória escolar. É nesse contexto que a literatura infantil assume papel relevante, pois aproxima a criança da cultura escrita por meio de experiências estéticas, afetivas e culturais que contribuem tanto para a alfabetização quanto para o letramento.

Assim, compreender a alfabetização como direito implica reconhecer que todas as crianças devem ter acesso não apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas também a práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e da formação crítica. Entre essas práticas, a literatura infantil destaca-se como um recurso capaz de aproximar os estudantes do universo da leitura desde os primeiros anos de escolarização, fortalecendo as ações propostas pelas políticas públicas educacionais.

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da criança por favorecer experiências que envolvem linguagem, imaginação, sensibilidade e construção de significados. Mais do que um instrumento de apoio à alfabetização, ela constitui uma manifestação artística capaz de ampliar a compreensão de mundo, despertar a curiosidade e promover o contato da criança com diferentes formas de

expressão. Quando inserida de maneira intencional no cotidiano escolar, a literatura contribui para que a leitura deixe de ser apenas uma atividade de aprendizagem e passe a ser compreendida como prática cultural e fonte de prazer.

Embora o primeiro contato da criança com as histórias ocorra, muitas vezes, no ambiente familiar, a escola assume papel fundamental na democratização do acesso à literatura. É nesse espaço que muitas crianças conhecem seus primeiros livros e vivenciam experiências de leitura mediadas pelo professor. Dessa forma, a instituição escolar torna-se responsável por criar situações que despertem o interesse pela leitura e favoreçam a formação de leitores desde os primeiros anos de escolarização.

Segundo Regina Zilberman (2009), a literatura na escola não deve estar limitada ao ensino de conteúdos ou à realização de atividades voltadas exclusivamente à interpretação textual. Sua principal contribuição está na formação do leitor, permitindo que a criança estabeleça uma relação significativa com a obra literária e desenvolva autonomia para construir sentidos durante a leitura. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ocupar seu lugar como expressão artística e cultural.

Essa compreensão também é defendida por Cecília Meireles (1984), ao afirmar que a literatura infantil deve ser reconhecida, antes de tudo, como literatura. A autora ressalta que a qualidade das obras oferecidas às crianças influencia diretamente sua formação leitora, sendo necessário valorizar textos que despertem sensibilidade, imaginação e apreciação estética. Assim, a escolha dos livros não deve estar pautada apenas por objetivos pedagógicos imediatos, mas também por seu valor literário e por sua capacidade de proporcionar experiências significativas de leitura.

Ao discutir a literatura infantil, Cademartori (2010) destaca que esse gênero acompanha as transformações históricas da sociedade e da própria concepção de infância. Se em seus primórdios as narrativas possuíam forte caráter moralizante, atualmente as obras destinadas às crianças apresentam maior diversidade temática e estética, abordando diferentes culturas, sentimentos, conflitos e modos de viver. Essa evolução amplia as possibilidades de identificação entre o leitor e o texto, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da reflexão crítica.

Nesse processo, a mediação do professor torna-se elemento essencial. A leitura compartilhada, a contação de histórias e os momentos de conversa sobre as obras literárias permitem que as crianças expressem suas interpretações, relacionem a narrativa às próprias vivências e construam novos significados coletivamente. O professor deixa de ser apenas aquele que ensina a ler para assumir o papel de mediador entre o leitor e a literatura, criando condições para que o livro seja descoberto como objeto cultural e fonte de conhecimento.

Para Bajour (2012), a mediação da leitura deve privilegiar a escuta e o diálogo. Ao compartilhar diferentes interpretações de uma mesma história, o professor reconhece que o texto literário admite múltiplos sentidos e que cada leitor estabelece relações particulares com a obra. Essa prática contribui para o desenvolvimento da argumentação, da oralidade e do respeito às diferentes formas de compreender um texto, fortalecendo o protagonismo infantil durante as experiências de leitura.

Além de favorecer a formação do leitor, a literatura infantil também contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas importantes para o processo de alfabetização. O contato frequente com narrativas, poemas, cantigas e outros gêneros amplia o vocabulário, estimula a organização do pensamento, desenvolve a consciência sobre a linguagem e desperta o interesse pela escrita. Como observa Maia (2007), a literatura possibilita que a criança vivencie situações imaginárias que dialogam com sua realidade, promovendo aprendizagens que extrapolam o domínio do código escrito e alcançam aspectos emocionais, sociais e culturais.

Essas contribuições tornam-se ainda mais relevantes quando se compreende que a formação do leitor é um processo contínuo, iniciado antes mesmo da alfabetização formal. Crianças que convivem com livros, escutam histórias e participam de situações de leitura desenvolvem maior familiaridade com a cultura escrita e constroem vínculos afetivos com os textos. Dessa forma, a literatura infantil favorece não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e atribuir sentidos ao mundo que os cerca.

Assim, compreender a literatura infantil como elemento constitutivo da formação humana significa reconhecer que seu papel vai além do apoio às práticas de alfabetização. Ao proporcionar experiências estéticas, culturais e afetivas, ela contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e preparando o caminho para a discussão sobre sua contribuição para a efetivação das políticas públicas de alfabetização propostas pelo Plano Nacional de Educação 2026–2036.

LITERATURA INFANTIL E OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2026–2036

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036 reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação e estabelece diretrizes para a melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas da Educação Básica. Entre seus objetivos, destacam-se a redução das desigualdades educacionais, a promoção da equidade, o fortalecimento da aprendizagem e a valorização de práticas pedagógicas capazes de assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, embora a literatura infantil não seja apresentada como uma estratégia exclusiva para o alcance dessas metas, suas contribuições dialogam diretamente com os princípios defendidos pelo Plano.

A alfabetização permanece como um dos grandes desafios da educação brasileira. Garantir que todas as crianças tenham acesso às competências de leitura e escrita exige mais do que a adoção de métodos de ensino. É necessário promover experiências significativas de aprendizagem, nas quais os estudantes compreendam a função social da linguagem e desenvolvam vínculos permanentes com a leitura. Nesse sentido, a literatura infantil constitui uma importante aliada das políticas públicas voltadas à alfabetização, pois favorece o contato cotidiano com diferentes gêneros textuais e amplia as possibilidades de construção de sentidos.

As diretrizes do PNE também reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva ultrapassa a aquisição de conteúdos curriculares e considera o desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social das crianças. A literatura infantil contribui de forma significativa para esse processo ao possibilitar que os leitores conheçam diferentes culturas, reconheçam múltiplas formas de viver, desenvolvam a imaginação e ampliem sua capacidade de interpretar a realidade por meio das narrativas literárias.

Outro aspecto relevante presente no Plano Nacional de Educação refere-se à valorização das práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e na formação continuada dos profissionais da educação. Nesse cenário, o professor assume papel central como mediador da leitura. Mais do que realizar a contação de histórias ou organizar momentos de leitura, cabe ao docente criar situações em que as crianças possam dialogar com os textos, compartilhar interpretações e construir significados coletivamente. Essa mediação qualificada fortalece o desenvolvimento do letramento e favorece a formação de leitores autônomos e críticos.

Ao considerar a diversidade presente nas escolas brasileiras, a literatura infantil também contribui para os princípios de equidade e inclusão previstos nas políticas educacionais atuais. Obras que valorizam diferentes culturas, identidades, modos de vida e experiências humanas ampliam as possibilidades de representação

das crianças nos textos literários e favorecem o respeito às diferenças. Dessa forma, a leitura torna-se um instrumento de formação cidadã, fortalecendo valores relacionados ao diálogo, à convivência democrática e ao reconhecimento da diversidade.

É importante destacar que a efetivação das metas estabelecidas pelo PNE depende de ações articuladas entre políticas públicas, gestão educacional e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A existência de diretrizes legais, por si só, não garante mudanças na aprendizagem. Torna-se indispensável que professores tenham acesso à formação continuada, acervos literários de qualidade e condições adequadas para desenvolver projetos permanentes de leitura. A presença da literatura infantil nas escolas precisa ser compreendida como parte do currículo e da formação humana, e não apenas como atividade complementar.

Nesse contexto, a literatura infantil revela-se uma importante estratégia para fortalecer os objetivos educacionais propostos pelo Plano Nacional de Educação 2026–2036. Ao promover experiências de leitura significativas, incentivar o desenvolvimento da linguagem, ampliar o repertório cultural e favorecer a formação de leitores críticos, ela contribui para que a alfabetização seja compreendida como um processo que integra aprendizagem, cultura e participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil constitui um importante instrumento para o desenvolvimento da alfabetização e da formação de leitores, pois favorece experiências de leitura que ultrapassam a aprendizagem do sistema de escrita e contribuem para a construção de sentidos, da imaginação, da sensibilidade e do pensamento crítico. Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar que o contato sistemático com obras literárias, aliado à mediação qualificada do professor, fortalece o processo de alfabetização e amplia as oportunidades de inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita.

As discussões apresentadas demonstraram que alfabetização e letramento são processos complementares e que a literatura infantil favorece a articulação entre ambos. Ao proporcionar experiências significativas com a linguagem, os textos literários estimulam o desenvolvimento do repertório linguístico, da oralidade, da criatividade e da autonomia leitora, aspectos fundamentais para a formação integral das crianças.

A análise do Plano Nacional de Educação 2026–2036 permitiu compreender que seus princípios dialogam com práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem, à redução das desigualdades educacionais e à promoção da qualidade da educação. Embora o documento não estabeleça a literatura infantil como estratégia específica para o alcance de suas metas, as experiências de leitura literária podem contribuir significativamente para a efetivação desses objetivos, sobretudo quando inseridas de forma permanente no cotidiano escolar.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como mediador da leitura. A formação de leitores não ocorre de maneira espontânea, mas depende da criação de ambientes leitores, da seleção criteriosa de obras literárias e da valorização de práticas que promovam a escuta, o diálogo e a livre interpretação dos textos. Nesse sentido, investir na formação continuada dos docentes e ampliar o acesso das escolas a acervos literários de qualidade constituem ações fundamentais para fortalecer as políticas públicas voltadas à alfabetização.

Por fim, conclui-se que a literatura infantil deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo e da formação humana. Seu valor ultrapassa a função de recurso didático, consolidando-se como manifestação artística e cultural capaz de aproximar as crianças da leitura, ampliar sua participação na cultura escrita e contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. Assim, reafirma-

se que promover o encontro entre a criança e a literatura significa investir não apenas na alfabetização, mas também na construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 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 15.388, de 3 de julho de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Vanderléia. **O papel da literatura no processo de alfabetização**. 2021. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Anhanguera, Taboão da Serra, 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2009.

+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT