PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS



ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA
Graduação em Letras Português /Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós-graduação, lato senso em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

O presente artigo discutiu o uso de plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando suas possibilidades pedagógicas, seus limites formativos e as exigências de mediação docente diante da cultura digital. O problema que orientou a reflexão foi: de que modo as plataformas educacionais podem favorecer a aprendizagem nos anos iniciais sem reduzir o ensino a atividades automatizadas, fragmentadas ou excessivamente dependentes de recursos digitais? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil. A pesquisa assumiu caráter bibliográfico e qualitativo, apoiando-se em autores da educação, da mediação tecnológica e dos multiletramentos, bem como em documentos normativos brasileiros. A análise indicou que tais plataformas podem enriquecer o repertório formativo dos estudantes quando articuladas ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e à leitura crítica dos dados gerados. Concluiu-se que o valor educativo desses ambientes não reside na ferramenta em si, mas na forma como o professor os integra às experiências de leitura, escrita, investigação, colaboração e autoria nos primeiros anos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformas educacionais; Ensino Fundamental; Anos iniciais; Mediação digital; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discussed the use of educational platforms in Elementary School – Early Years, considering their pedagogical possibilities, formative limits, and the need for teacher mediation

within digital culture. The guiding research problem was: how can educational platforms support learning in the early years without reducing teaching to automated, fragmented, or excessively technology-dependent activities? The objective was to analyze educational platforms as environments that support pedagogical work, observing their contributions to school practices, learning monitoring, and the expansion of languages present in children's everyday school experiences. The study adopted a bibliographic and qualitative approach, based on authors from the fields of education, digital mediation, and multiliteracies, as well as Brazilian normative documents. The analysis indicated that these platforms could enrich students' formative repertoire when connected to planning, pedagogical intentionality, and critical interpretation of generated data. The study concluded that the educational value of these environments does not lie in the tool itself, but in how teachers integrate them into experiences of reading, writing, inquiry, collaboration, and authorship during the first years of schooling.

KEYWORDS: Educational platforms; Elementary School; Early years; Digital mediation; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A presença de plataformas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela uma tensão que já não pode ser tratada como modismo escolar. De um lado, a infância convive com telas, jogos, vídeos, aplicativos e linguagens híbridas; de outro, a escola ainda carrega modos de ensinar centrados na repetição, na cópia e na transmissão linear. Nesse intervalo, surge uma pergunta pedagógica incômoda: como inserir ambientes digitais sem empobrecer a experiência humana da aprendizagem?

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, essa discussão exige cuidado maior, porque a criança está em processo intenso de alfabetização, socialização, construção de autonomia e ampliação das formas de expressão. A plataforma, nesse contexto, pode organizar tarefas, disponibilizar trilhas, registrar avanços e aproximar diferentes linguagens. Ainda assim, quando usada como simples repositório de exercícios, tende a transformar a mediação pedagógica em procedimento técnico, esvaziando a escuta, a conversa, o erro produtivo e a invenção infantil.

A Base Nacional Comum Curricular compreende a cultura digital como dimensão formativa da Educação Básica, especialmente quando propõe que os estudantes utilizem tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018, p. 9). Essa orientação desloca o debate: não se trata apenas de usar plataformas, mas de formar sujeitos capazes de ler, produzir, interagir e participar em ambientes atravessados por códigos, imagens, sons, dados e redes.

As plataformas educacionais, quando integradas ao planejamento, podem colaborar com a personalização de percursos, com o acompanhamento de aprendizagens e com a diversificação das atividades. Entretanto, convém refletir sobre o risco de confundir personalização com isolamento do estudante diante da tela. A aprendizagem infantil se fortalece em interação, oralidade, gesto, brincadeira, mediação e vínculo. Por isso, qualquer ambiente digital precisa ser situado dentro de uma proposta pedagógica mais ampla, sensível às singularidades da turma.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ajudam a compreender que a mediação digital ganha sentido quando amplia possibilidades de participação, comunicação e construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva impede a leitura ingênua das plataformas como solução pronta para problemas históricos da escola. O recurso pode favorecer o trabalho docente, mas não substitui a interpretação pedagógica, a intervenção sensível, a seleção criteriosa de atividades e a articulação entre currículo, infância e realidade social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando suas contribuições, limites e implicações para a mediação docente. O estudo assume abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, e dialoga com documentos oficiais e autores que discutem educação, cultura digital e práticas escolares. A reflexão parte da ideia de que a tecnologia educacional só se torna formativa quando se deixa atravessar por intencionalidade humana.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS

As plataformas educacionais passaram a ocupar lugar expressivo nas escolas brasileiras, sobretudo após a ampliação do ensino remoto e das políticas de conectividade. Nos anos iniciais, elas aparecem como ambientes de leitura, jogos, avaliações, videoaulas, atividades adaptativas, portfólios e comunicação com as famílias. Essa multiplicidade, porém, não garante qualidade pedagógica. O mesmo recurso pode favorecer uma experiência investigativa ou reforçar práticas mecânicas, dependendo das escolhas didáticas que orientam seu uso.

Quando se fala em plataforma educacional, é preciso evitar uma compreensão estreita, limitada ao ambiente virtual onde se depositam atividades. Uma plataforma pode funcionar como espaço de circulação de textos, imagens, vídeos, registros, jogos, produções autorais e interações. Nesse sentido, ela se aproxima de um ecossistema pedagógico, pois articula materiais, sujeitos, tempos e formas de acompanhamento. O problema surge quando essa organização passa a comandar o currículo, e não a servi-lo.

Nos anos iniciais, a mediação digital precisa respeitar o modo como a criança aprende: tocando, perguntando, errando, comparando, narrando, escutando e reorganizando sentidos. Por essa razão, atividades em plataformas não deveriam substituir vivências concretas, rodas de conversa, leitura compartilhada, escrita coletiva e exploração do ambiente. A potência está na articulação. Uma atividade digital sobre formas geométricas, por exemplo, ganha densidade quando dialoga com objetos da sala, desenhos, construções e verbalizações infantis.

Kenski (2012) observa que as tecnologias transformam relações com o conhecimento, com o tempo e com os modos de comunicação. Essa leitura ajuda a perceber que a escola não enfrenta apenas a chegada de novas ferramentas, mas uma reorganização das práticas culturais. A criança que acessa vídeos, jogos e narrativas interativas fora da escola já participa de um universo semiótico complexo. A questão pedagógica é converter essa familiaridade dispersa em experiência crítica, orientada e significativa.

A cultura digital, nesse sentido, não deve ser tomada como sinônimo de habilidade operacional. Saber clicar, arrastar, responder ou assistir não significa compreender, selecionar, comparar, produzir e argumentar. A plataforma pode criar oportunidades para desenvolver essas capacidades quando propõe desafios interpretativos, situações colaborativas e produção de autoria. Caso contrário, reduz o estudante a

usuário obediente de comandos, repetindo uma lógica pouco compatível com a formação crítica prevista pela BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

Rojo e Moura (2012) contribuem para esse debate ao enfatizar os multiletramentos, conceito que amplia a compreensão de leitura e escrita diante da diversidade cultural e semiótica. Nas plataformas educacionais, textos verbais convivem com ícones, imagens, vídeos, áudios, mapas, gráficos e jogos. Essa combinação pode enriquecer o repertório formativo das crianças, desde que o professor trabalhe os sentidos produzidos por essas linguagens, e não apenas a resposta correta ao final da atividade.

A presença das plataformas nos anos iniciais também pode contribuir para o acompanhamento da aprendizagem. Relatórios, trilhas, tempos de acesso e registros de desempenho oferecem pistas sobre avanços e dificuldades. Contudo, dados educacionais não falam sozinhos. Eles precisam ser interpretados à luz da trajetória do estudante, das condições de acesso, da participação em sala, das intervenções realizadas e dos contextos familiares. Transformar número em diagnóstico exige prudência, escuta e responsabilidade pedagógica.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, ao tratar da Computação na Educação Básica como complemento à BNCC, reforça a necessidade de inserir conhecimentos relacionados à cultura digital, ao pensamento computacional e ao mundo digital desde a Educação Básica. Essa orientação fortalece a ideia de que as plataformas devem ser pensadas dentro de uma política curricular mais ampla, e não como recurso periférico ou eventual.

Esse movimento, entretanto, precisa ser conduzido com atenção às desigualdades. A UNESCO (2023) alerta que a mediação tecnológica pode ampliar oportunidades, mas também aprofundar exclusões quando conectividade, formação docente e condições materiais não são garantidas. Nos anos iniciais, essa desigualdade aparece com força: algumas crianças acessam plataformas em casa, com apoio familiar e bons equipamentos; outras dependem apenas da escola. A promessa de inovação, nesse caso, precisa enfrentar a realidade concreta.

Plataformas educacionais também interferem na organização do trabalho docente. Elas podem economizar tempo em tarefas repetitivas, reunir materiais, facilitar devolutivas e permitir acompanhamento mais sistemático. Ainda assim, há o risco de intensificação do trabalho, quando o professor passa a alimentar sistemas, corrigir atividades digitais, responder mensagens, analisar relatórios e adaptar conteúdos sem apoio institucional.

Nos anos iniciais, a avaliação por meio de plataformas exige cuidado ético e pedagógico. Crianças pequenas podem demonstrar saberes por fala, gesto, desenho, tentativa, brincadeira e interação, formas nem sempre capturadas por testes automatizados. A plataforma registra uma parte do processo, não sua totalidade. Por isso, convém articular dados digitais com observações docentes, produções em caderno, rodas de conversa, projetos e atividades presenciais. Avaliar, nessa etapa, continua sendo interpretar percursos humanos.

Assim, as plataformas educacionais podem favorecer a cultura digital escolar quando deixam de ser vitrines de modernização e passam a compor práticas significativas. Seu valor cresce quando ajudam a criança a ler melhor, escrever com mais intenção, investigar problemas, colaborar com colegas e compreender criticamente os ambientes digitais. A questão central, portanto, não está em aceitar ou recusar a tecnologia, mas em definir que projeto de infância, escola e aprendizagem orienta seu uso cotidiano.

MEDIAÇÃO DOCENTE, APRENDIZAGEM E LIMITES PEDAGÓGICOS DAS PLATAFORMAS

A mediação docente permanece como eixo decisivo no uso de plataformas educacionais nos anos iniciais. Sem ela, o ambiente digital tende a se transformar em sequência de comandos, pontuações e respostas rápidas. Com ela, pode virar espaço de experimentação, retomada, autoria e diálogo. O professor interpreta a proposta, antecipa dificuldades, seleciona percursos, contextualiza atividades e cria pontes entre o que aparece na tela e o que a criança vive, fala, imagina e aprende.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) defendem que metodologias híbridas podem reorganizar tempos e espaços de aprendizagem, desde que a integração entre presencial e digital seja planejada com clareza. Nos anos iniciais, essa integração precisa ser delicada, porque as crianças ainda dependem fortemente da orientação adulta. A plataforma pode oferecer uma trilha, mas o professor precisa transformar essa trilha em percurso formativo, com pausas, retomadas, intervenções, escutas e reelaborações coletivas.

Um equívoco frequente consiste em associar plataforma educacional à autonomia imediata. Crianças pequenas podem desenvolver independência progressiva, mas isso não ocorre apenas porque acessam um ambiente digital. A autonomia se constrói com combinados, orientação, repetição significativa, confiança e compreensão dos objetivos. Quando a plataforma é lançada sem mediação, muitos estudantes apenas cumprem etapas, buscam acertos, clicam por tentativa ou dependem de ajuda externa. A autonomia, nesse caso, torna-se aparência de participação.

A escolha das atividades precisa dialogar com os objetivos de aprendizagem. Um jogo digital pode favorecer memória, vocabulário, cálculo mental ou reconhecimento de padrões, mas nem sempre promove compreensão profunda. Uma videoaula pode introduzir um tema, mas raramente substitui a conversa pedagógica. Um questionário pode indicar indícios de desempenho, mas não revela sozinho o raciocínio infantil. O professor, ao articular esses recursos, preserva a complexidade da aprendizagem contra simplificações técnicas.

Valente (2018) argumenta que as tecnologias digitais podem apoiar metodologias ativas quando os estudantes participam da construção do conhecimento, resolvem problemas e produzem sentidos. Nos anos iniciais, essa participação precisa considerar a linguagem da infância. Projetos com plataformas podem envolver criação de histórias digitais, registros de experiências, mapas simples, jogos produzidos pela turma, leitura de imagens, pesquisas orientadas e socialização de descobertas. A criança deixa de ser consumidora de telas e passa a autora.

A mediação docente também envolve curadoria. Nem toda plataforma adequada tecnicamente é pertinente pedagogicamente. É necessário observar linguagem, acessibilidade, segurança, clareza das propostas, pertinência curricular, estímulo à colaboração, possibilidade de feedback e respeito ao ritmo infantil. Recursos com excesso de estímulos, competição exagerada ou recompensas imediatas podem dispersar a atenção e empobrecer o vínculo com o conhecimento. A escolha responsável exige olhar pedagógico, não apenas adesão a soluções oferecidas pelo mercado.

Outro ponto sensível diz respeito à relação entre plataforma e alfabetização. Nos anos iniciais, ler e escrever não se restringe a reconhecer letras ou responder exercícios. Alfabetizar envolve compreensão do sistema de escrita, práticas sociais de leitura, produção textual, oralidade, escuta, memória cultural e autoria. Plataformas podem apoiar esse processo com jogos fonológicos, bibliotecas digitais, leitura guiada

e produção multimodal. Contudo, o trabalho alfabetizador precisa continuar ancorado em interações reais com textos e sujeitos.

A participação das famílias também merece atenção. Muitas plataformas enviam tarefas para casa, comunicados, relatórios e orientações. Essa aproximação pode favorecer acompanhamento, mas também gerar pressão, desigualdade e excesso de responsabilização familiar. Nem todas as famílias têm tempo, escolaridade, internet ou domínio digital para acompanhar as atividades. A escola precisa comunicar com clareza, evitar sobrecarga e garantir que o estudante não seja prejudicado por condições externas que escapam ao seu controle.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, traz implicações importantes para o uso de plataformas educacionais, pois envolve coleta, armazenamento e tratamento de dados de crianças. No ambiente escolar, essa questão exige cuidado redobrado: cadastros, relatórios, imagens, acessos e desempenhos não podem ser tratados como informações neutras. A gestão escolar precisa observar segurança, consentimento, finalidade pedagógica e transparência, preservando direitos dos estudantes e de suas famílias.

A formação docente aparece, então, como condição indispensável. Não basta ensinar o professor a operar menus, inserir turmas ou gerar relatórios. É preciso discutir concepções de aprendizagem, critérios de seleção, ética digital, acessibilidade, avaliação, inclusão e produção de atividades. Quando a formação se limita ao treinamento técnico, a plataforma tende a ser usada de modo superficial. Quando se aproxima da prática pedagógica, ela ajuda o professor a decidir com mais autonomia e rigor.

Nos anos iniciais, a inclusão precisa atravessar qualquer proposta com plataformas. Crianças com deficiência, transtornos, dificuldades específicas ou diferentes ritmos de aprendizagem podem se beneficiar de recursos de acessibilidade, áudios, imagens, ampliação de fonte, atividades graduadas e feedbacks variados. Todavia, a inclusão não nasce automaticamente do recurso. Ela depende de planejamento, adaptação, acompanhamento e compromisso institucional. A plataforma deve ampliar possibilidades de participação, jamais funcionar como filtro silencioso de exclusão.

A mediação docente, portanto, recoloca a tecnologia em seu devido lugar: apoio, linguagem, ambiente e possibilidade, mas nunca centro absoluto do processo educativo. A criança dos anos iniciais precisa de presença, palavra, vínculo, desafio e reconhecimento. Quando a plataforma se subordina a esses princípios, contribui para uma escola mais inventiva. Quando tenta substituí-los, revela seus limites. A boa pergunta não é qual plataforma usar, mas que experiência formativa se pretende construir com ela.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO E EQUIDADE NOS ANOS INICIAIS

A presença das plataformas educacionais nos anos iniciais também convoca uma discussão que ultrapassa a escolha de recursos digitais. A escola pública brasileira convive com diferenças intensas de acesso, repertório familiar, conectividade, equipamentos e acompanhamento adulto. Nesse cenário, o uso de ambientes digitais pode abrir caminhos interessantes, mas também pode tornar mais visíveis desigualdades que já atravessavam a sala de aula. Por isso, falar de plataforma educacional significa falar, necessariamente, de equidade, cuidado pedagógico e responsabilidade institucional..

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança ainda está aprendendo a organizar sua rotina de estudo, compreender comandos, lidar com frustrações e construir estratégias para resolver problemas. Quando uma plataforma apresenta atividades em sequência, com prazos, pontuações e devolutivas automáticas, nem todos os estudantes respondem da mesma maneira. Alguns avançam com facilidade; outros se perdem na navegação, interpretam mal a proposta ou dependem de mediação constante. A diferença, nesse caso, não indica incapacidade, mas necessidades distintas de acompanhamento.

A inclusão digital, portanto, não pode ser confundida com simples disponibilização de login e senha. Uma criança pode estar cadastrada na plataforma e, ainda assim, permanecer excluída da experiência formativa, seja por falta de internet em casa, por dificuldade de leitura, por barreiras de acessibilidade ou por ausência de orientação. A democratização do acesso exige condições concretas de participação. Isso envolve equipamentos adequados, tempo pedagógico planejado, acompanhamento docente e atividades compatíveis com o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular afirma a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018). Essa competência ganha sentido mais profundo quando situada nos anos iniciais, etapa em que as crianças começam a perceber que a mediação digital não serve apenas para responder tarefas, mas para pesquisar, criar, registrar, comunicar e participar. O desafio está em formar usuários críticos desde cedo, sem antecipar exigências incompatíveis com a infância.

No campo da inclusão, as plataformas podem oferecer recursos relevantes para estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem. Leitores de tela, ampliação de fonte, contraste, vídeos com legenda, áudios explicativos, atividades graduadas e diferentes formas de resposta podem ampliar a participação. Entretanto, esses recursos precisam estar disponíveis, funcionar adequadamente e ser conhecidos pelos professores. A acessibilidade não pode aparecer como detalhe técnico. Ela precisa integrar o planejamento, porque aprender em condições desiguais compromete o direito à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortalece a compreensão de que barreiras comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas devem ser enfrentadas para garantir participação plena. No uso de plataformas educacionais, essa orientação impede que a escola responsabilize a criança pela dificuldade de acesso ao recurso. O foco precisa recair sobre a adaptação do ambiente, a mediação docente e a criação de alternativas. A inclusão se concretiza quando o percurso é ajustado ao estudante, não o contrário.

Também é preciso considerar que muitas plataformas trabalham com sistemas de desempenho baseados em acertos, erros, medalhas, níveis e tempo de resposta. Esses elementos podem motivar alguns estudantes, mas também podem gerar ansiedade, comparação e sensação de fracasso em crianças que precisam de mais tempo para elaborar respostas. Nos anos iniciais, o erro possui valor pedagógico importante, pois revela hipóteses, raciocínios e caminhos de pensamento. Quando o sistema apenas sinaliza certo ou errado, parte desse processo se perde.

A mediação docente, nesse ponto, torna-se indispensável para ressignificar os dados produzidos pela plataforma. Um baixo desempenho em determinada atividade pode indicar dificuldade conceitual, problema de leitura, distração, cansaço, falta de acesso ou pouca familiaridade com o ambiente digital. Sem interpretação pedagógica, o número vira rótulo. Com escuta e análise, transforma-se em pista para reorganizar o ensino. O professor precisa olhar para o relatório como indício, não como sentença sobre a aprendizagem da criança.

As famílias também ocupam lugar sensível nessa discussão. Em algumas casas, há computador, internet estável e adultos disponíveis para acompanhar as tarefas. Em outras, o celular é compartilhado, o pacote de dados é limitado e a rotina familiar não permite apoio constante. Quando a escola envia atividades digitais sem considerar essas diferenças, corre o risco de ampliar a distância entre estudantes. A plataforma, nesse caso, deixa de ser oportunidade e passa a funcionar como marcador silencioso de desigualdade.

Por essa razão, o uso das plataformas precisa ser planejado com equilíbrio entre atividades presenciais e tarefas domiciliares. É prudente que a escola garanta momentos de acesso durante o tempo escolar, especialmente para estudantes que não dispõem de condições adequadas em casa. Também convém oferecer orientações simples às famílias, evitando linguagem excessivamente técnica ou cobranças incompatíveis com sua realidade. A parceria entre escola e família deve apoiar a criança, não transferir para o lar responsabilidades que pertencem ao trabalho pedagógico.

Kenski (2012) ajuda a compreender que as tecnologias alteram ritmos, relações e modos de acesso à informação. Essa transformação, na escola, precisa ser lida com atenção social. A criança que chega aos anos iniciais já traz experiências digitais diversas, mas essas experiências não são iguais. Algumas exploram jogos educativos, vídeos, livros digitais e aplicativos de criação; outras utilizam telas quase exclusivamente para entretenimento rápido. A escola precisa organizar esse repertório disperso, transformando uso cotidiano em aprendizagem orientada.

As plataformas também podem contribuir para práticas colaborativas, desde que não sejam estruturadas apenas em atividades individuais. Fóruns simples, murais digitais, produções coletivas, registros de projetos e compartilhamento de descobertas podem aproximar os estudantes e fortalecer a autoria. Nos anos iniciais, a colaboração precisa ser mediada com cuidado, porque as crianças ainda estão aprendendo a escutar, argumentar, esperar, negociar e respeitar produções alheias. A plataforma pode apoiar esse processo quando valoriza diálogo, não somente desempenho individual.

Rojo e Moura (2012) discutem os multiletramentos como resposta às novas formas de produção de sentidos, marcadas pela diversidade de linguagens e culturas. Esse conceito ilumina o trabalho com plataformas educacionais, pois nesses ambientes a criança interage com imagens, sons, palavras, ícones, vídeos, jogos e hiperlinks. A escola precisa ensinar a ler essas linguagens, percebendo que clicar não basta. É necessário interpretar, comparar, inferir, posicionar-se e produzir mensagens em diferentes formatos.

A equidade também se relaciona à escolha dos conteúdos presentes nas plataformas. Materiais padronizados podem ignorar contextos regionais, modos de vida, culturas locais, sotaques, brincadeiras, histórias e referências próximas das crianças. Quando isso acontece, o estudante encontra atividades tecnicamente bem-organizadas, mas distantes de sua experiência. Uma plataforma mais formativa permite que o professor adapte propostas, insira produções da turma, contextualize problemas e valorize o território. A aprendizagem ganha densidade quando conversa com a vida concreta.

Moran, Masetto e Behrens (2013) defendem que a mediação pedagógica com tecnologias precisa favorecer participação, comunicação e construção coletiva. Essa perspectiva impede uma visão instrumental do recurso digital. A plataforma não deveria ser apenas local de entrega de atividades, mas espaço articulado a projetos, investigações e situações significativas. Nos anos iniciais, isso pode ocorrer por meio de sequências que envolvam leitura de histórias, produção de desenhos, gravação de relatos, pesquisas orientadas e socialização das descobertas.

Outro aspecto relevante é a proteção de dados das crianças. Plataformas educacionais costumam armazenar nome, turma, desempenho, tempo de acesso, respostas, imagens e, em alguns casos, interações. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, exige cuidado com a finalidade, a segurança e o tratamento dessas informações. No contexto escolar, esse tema precisa ser assumido pela gestão, pelos professores e pelas redes de ensino, porque dados infantis não podem circular sem critérios claros.

A ética digital, nos anos iniciais, também deve ser ensinada em linguagem adequada à infância. As crianças precisam compreender, aos poucos, que ambientes digitais têm regras, que imagens não devem ser compartilhadas sem autorização, que senhas precisam ser cuidadas e que o respeito ao colega também vale nas interações mediadas por telas. Essa aprendizagem não se faz por discurso moralizante, mas por situações concretas, combinados coletivos, exemplos cotidianos e retomadas constantes durante o uso da plataforma.

As plataformas podem favorecer a avaliação formativa quando permitem acompanhar processos, identificar dificuldades recorrentes e propor intervenções mais ajustadas. Contudo, essa possibilidade depende do modo como a escola utiliza os registros. Avaliar não é apenas comparar notas ou gerar gráficos. Nos anos iniciais, avaliação envolve observar progressos, compreender hipóteses das crianças, acolher ritmos e planejar novas mediações. O dado digital precisa dialogar com cadernos, produções orais, atividades manuais, participação em grupo e observações do professor.

A formação docente aparece novamente como condição central para que inclusão e equidade não fiquem restritas ao discurso. Professores precisam discutir acessibilidade, curadoria de recursos, leitura crítica de relatórios, proteção de dados, adaptação de atividades e integração das plataformas ao currículo. Esse processo não deve ser tratado como treinamento rápido oferecido pela empresa fornecedora do sistema. Trata-se de formação pedagógica, vinculada às necessidades reais da escola, às características das turmas e ao projeto educativo da rede.

Convém reconhecer, ainda, que nenhuma plataforma resolve sozinha problemas estruturais da educação. Falta de professores, turmas numerosas, precariedade de equipamentos, ausência de conectividade e pouca formação continuada não desaparecem com a adoção de um ambiente digital. A tecnologia pode apoiar, mas não substitui políticas públicas consistentes. Quando a plataforma é apresentada como solução total, corre-se o risco de esconder as condições materiais do ensino. A inovação verdadeira exige infraestrutura, valorização docente e compromisso com a aprendizagem.

Dessa forma, pensar plataformas educacionais nos anos iniciais sob a ótica da inclusão e da equidade significa recolocar a criança no centro da decisão pedagógica. O recurso deve servir à ampliação de oportunidades, à participação de todos, à autoria infantil e ao acompanhamento cuidadoso das aprendizagens. Quando usado com sensibilidade, pode enriquecer o percurso escolar. Quando adotado sem crítica, pode apenas digitalizar antigas exclusões. A pergunta ética permanece: quem aprende mais, quem fica de fora e por quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais retomou uma inquietação central: como inserir ambientes digitais no cotidiano escolar sem reduzir a aprendizagem

Infantil a cliques, rankings, relatórios e tarefas fragmentadas? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil.

Esse objetivo foi alcançado na medida em que a análise evidenciou a dupla face das plataformas. Elas podem ampliar repertórios, diversificar linguagens, favorecer registros, apoiar avaliações e aproximar escola e família. Ao mesmo tempo, podem reforçar desigualdades, automatizar relações pedagógicas e empobrecer a experiência escolar quando usadas sem intencionalidade. A ferramenta, isoladamente, não carrega virtude educativa. O que lhe dá densidade é o projeto pedagógico que orienta sua presença.

Nos anos iniciais, a aprendizagem exige corpo, fala, brincadeira, vínculo, imaginação e convivência. Por isso, a plataforma não deve ocupar o lugar da experiência concreta, mas dialogar com ela. O ambiente digital pode abrir caminhos para leitura, escrita, investigação e autoria, desde que conectado às práticas presenciais e às necessidades reais da turma. A criança aprende melhor quando percebe sentido no que faz, e não apenas quando avança etapas em uma trilha programada.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a mediação docente continua sendo o elemento decisivo nesse processo. O professor interpreta dados, seleciona recursos, problematiza conteúdos, acompanha dificuldades e transforma atividades digitais em experiências formativas. Essa função não pode ser substituída por relatórios automáticos nem por sequências padronizadas. Pelo contrário, quanto mais a escola utiliza plataformas, maior se torna a necessidade de formação crítica, planejamento coletivo e responsabilidade ética no tratamento das informações.

Também se reconheceu que há lacunas relevantes na literatura e nas práticas escolares. Ainda são necessários estudos sobre os efeitos das plataformas na alfabetização, na atenção das crianças, na relação com as famílias, na inclusão de estudantes com deficiência e na proteção de dados educacionais. Pesquisas futuras podem observar salas de aula concretas, escutar professores e crianças, comparar experiências institucionais e analisar como esses ambientes interferem na organização curricular dos anos iniciais.

Assim, a questão inicial retorna sob nova luz. O desafio não está em aceitar ou rejeitar plataformas educacionais, mas em decidir que infância a escola deseja formar em meio à cultura digital. Quando orientadas por mediação sensível, compromisso público e leitura crítica da tecnologia, elas podem enriquecer o percurso escolar. Quando submetidas à lógica da pressa, do controle e da padronização, tornam-se apenas máquinas de tarefa. A escolha, no fundo, é pedagógica e político-ética.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. ***Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?*** Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.