

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

62ª Edição | Volume 12
Número 7 | julho/2025

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

62ª Edição | Volume 12 | Número 7 | julho/2025



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.7, v.12, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, julho, 2025.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	9
EDUCAÇÃO	11
- A aprendizagem de crianças neurodivergentes no ensino público regular: desafios, perspectivas e inclusão (Aleandra Xavier do Nascimento; Ana Lucia Germano Rosa; Fabiana Batista Thomaz; Laura Raquel Schuvartz; Renata da Cruz Lopes)	13
- A Casa Lar como Espaço de Acolhimento e Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade (Crislaine Vaz de Souza Faria).....	23
- A educação infantil e a importância do hábito da leitura (Maria Estela Hernandes Carlotti)	28
- A escola da infância e a mediação no desenvolvimento humano: um espaço de formação integral (Renata de Almeida).....	49
- A Importância dos Temas Transversais na Formação da Cidadania no Contexto Escolar (Crislaine Vaz de Souza Faria)	54
- A inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar (Jéssica dos Santos de Almeida Silva; Jaqueline Oliveira Gomes de Amorim; Elisângela Serencovick Fernandes; Ana Selma dos Santos; Janaina de Souza Pinto; Marineide da Silva; Selma Araujo de Souza; Valdenice Rodrigues Queiroz; Jessica Mayara Lacerda; Adriana Gesiele Teixeira dos Santos).....	60
- A inclusão e os desafios apresentados para a leitura e escrita (Sara Mariza Moura de Carvalho)	71
- A indisciplina no cotidiano escolar atual (Geisiane Aline Ortolan Bertanha; Caroline Vantin).....	85
- A Inteligência Artificial como ferramenta de elaboração e planejamento para os professores (Gisele Franco Rocha Gonçalves; Flávia Denardi Cavallari Surreição; Sandra Cristina Gomes Mariano; Silvia Maria Eufrásio Paes de Arruda).....	102
- A ludicidade na Educação Infantil (Danieli Granzoto Cruz Equidone; Kerlis Barbiero; Jakeline Pereira Lima; Érica Regina Caetana Barbosa; Ivone	

Henrique Soares; Gislaine Lima Palhoto; Ana Rubia Karasiaki Cruz; Elza Bernardo; Andressa Mayara de Souza Gazin Barrionuevo).....	119
- A necessidade de se abordar o tema Bullying na Educação Infantil (Renata de Almeida)	132
- A Psicologia da Educação e sua contribuição para o processo educativo (Renata de Almeida)	137
- Aprendizagem na Educação Infantil para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Aline Rocha Pereira; Daniela Elita Teodoro Claudino; Jeniffer Luana de Moraes; Luciana Aparecida Pereira Laubstein)	142
- Bullying na Educação Infantil: uma abordagem lúdica para a conscientização (Renata de Almeida)	154
- Causas das dificuldades ortográficas no Ensino Médio: um estudo na Escola Estadual Jardim das Flores, no ano de 2012 (Rosemari Batista Dallelaste; Camila Thaís Dallelaste)	160
- Consciência fonêmica no 1º ano do Ensino Fundamental: estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita (Crislaine Vaz de Souza Faria)..	170
- Desafios e estratégias de apoio às mães atípicas de crianças com transtorno do espectro autista: perspectivas sobre inclusão, políticas públicas e fortalecimento social (Joana Darc Perdigão dos Santos; Renata de Nazaré Nunes Tavares; Silvete Oliveira Gomes; Fábio Coelho Pinto)	175
- Direito à educação e deficiência intelectual: um breve estudo sobre a efetividade das políticas inclusivas no Brasil (Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Micheli Ferreira Oliveira; Ladyane Peasion Gomes Sereparan; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota).....	197
- Educação Ambiental na infância: estratégias lúdicas para a conscientização de crianças entre 6 e 10 anos (Renata de Almeida)	205
- Elementos Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições para o Desenvolvimento Integral do Estudante (Crislaine Vaz de Souza Faria).....	210
- Estratégias de socialização de crianças com TEA no ensino regular: uma revisão de literatura (Alcleci Almeida Melo Pacheco; Vanda de Almeida Vale)	215

- Jogos cooperativos como inclusão social nas aulas de Educação Física (Rogéria Cristhina Pedroso Ávila; Tathiane Franciele Pedroso Correa de Almeida Ferreira; Claudinéia da Rocha Almeida dos Santos; Roseli Xavier dos Santos Souza; Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Rosimari de Fátima Gracioli; Sueli Aparecida dos Santos; Fabiana Pereira; Angelita Peixer)	235
- Literatura infantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma leitura sobre o potencial pedagógico do conto “O Menino Angenor e o Enigma da Árvore” no 4º ano do Ensino Fundamental (Alessandra Almeida Cavalcante Varella; Hosana Auxiliadora Teixeira Caetano; Thais Dalto Alves)	243
- Musicalização na Educação Infantil (Arlene das Dores de Arruda; Leila Gomes)	255
- Neurociência e a aprendizagem (Ana Laura Zanarelli Zorzo; Ana Paula Anacleto; Cibele Cristina Zaniboni Piovesan; Renata de Paula Carlos Marques Barcellos; Viviane Zaira Corrêa)	269
- O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento social e cognitivo da criança (Elizabethe Faustino de Andrade)	294
- O ensino do respeito às diferenças no 1º ano do Ensino Fundamental: um relato de prática pedagógica (Crislaine Vaz de Souza Faria)	307
- O papel da escola e do professor na inclusão de crianças hiperativas (Hariadny de Cássia Andrade; Kleiton Cristiano Calcete; Lays Buchetti Bressan; Natália Tatiane Maretti Calcete; Tamires Savella Cassiano)	312
- O papel da música na Educação Infantil: possibilidades e benefícios (Silmara Martins Coimbra; Cleusa Bispo Galvão de Oliveira; Maria Aparecida Nobre; Natalia Nobre Teixeira; Regiane Alves de Souza)	336
- Projeto de ensino: letramento e alfabetização (Gracieli Souza dos Santos Pereira; Franciely Sara dos Santos Mendes; Rozenilda dos Santos; Edineia Francisca Barros; Rosângela Gomes de Araújo; Daiane Elias dos Santos)	343
- Transtorno do espectro autista: principais características e tratamentos (Josiane Caroline de Oliveira; Paloma Cabrini Araújo)	359

EDITORIAL

"O conflito não é entre o bem e o mal, mas entre o conhecimento e a ignorância." (Buda)

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, os grandes desafios que enfrentamos não se resolvem apenas com boas intenções ou julgamentos morais. O verdadeiro divisor de águas está no acesso ao conhecimento, na busca por compreensão e na superação da ignorância que ainda limita tantos caminhos.

A ignorância gera medo, preconceito e estagnação. Já o conhecimento liberta, ilumina e transforma. É por meio dele que conseguimos interpretar o mundo com mais clareza, fazer escolhas conscientes e construir soluções sustentáveis para os problemas que nos cercam.

Por isso, mais do que informar, é preciso educar, questionar e compartilhar saberes. A Revista Científica ISCI acredita nesse propósito: promover o conhecimento como ferramenta de transformação social. Ao abrirmos espaço para a produção e a troca de ideias fundamentadas, contribuimos para uma sociedade mais crítica, preparada e humanizada.

Acreditamos que não há evolução sem conhecimento, e que cada publicação é um passo rumo a um futuro mais consciente e justo para todos.

Agradecemos a todos os autores, leitores, parceiros e colaboradores que fazem parte deste projeto. Juntos, seguimos transformando conhecimento em ação e ação em progresso.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

EDUCAÇÃO

- A aprendizagem de crianças neurodivergentes no ensino público regular: desafios, perspectivas e inclusão (Aleandra Xavier do Nascimento; Ana Lucia Germano Rosa; Fabiana Batista Thomaz; Laura Raquel Schuvartz; Renata da Cruz Lopes)

A aprendizagem de crianças neurodivergentes no ensino público regular: desafios, perspectivas e inclusão

Aleandra Xavier do Nascimento

Ana Lucia Germano Rosa

Fabiana Batista Thomaz

Laura Raquel Schuvartz

Renata da Cruz Lopes

DOI: 10.5281/zenodo.16322565

Resumo:

A educação especial tem se consolidado como uma abordagem fundamental para promover a inclusão de pessoas atípicas neuro divergentes no ensino regular, porém a educação atual vem revelando um cenário complexo e desafiador, especialmente para crianças com condições como TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia, discalculia e outros transtornos. Essas dificuldades frequentemente impactam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional, exigindo uma abordagem diferenciada de ensino e suporte especializado. Muitas dessas crianças enfrentam obstáculos na aquisição de habilidades de leitura, escrita, matemática e atenção, o que pode levar ao sentimento de fracasso e baixa autoestima. Além disso, há desafios na identificação precoce e no acesso a recursos adequados, o que pode agravar as dificuldades ao longo do tempo. A conscientização crescente e a implementação de estratégias inclusivas buscam promover um ambiente mais equitativo, porém ainda há um longo caminho para garantir que todas as crianças recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Estudantes Atípicos. Ensino regular. Dificuldade de aprendizagem.

Introdução

A inclusão de estudantes atípicos surge no ensino regular, sendo um tema central nas políticas educacionais inclusivas e ganhou destaque com a

promulgação da lei brasileira de inclusão (2015). Essa legislação reforça o direito à educação inclusiva, mas, para que essa inclusão seja de fato eficaz, é preciso atentar para as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes. eficazes.

Além disso, A atualidade tem destacado a importância de compreender e atender às necessidades de crianças com dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas consideradas atípicas. Essas crianças enfrentam desafios únicos que podem impactar significativamente seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Com o avanço das pesquisas e das práticas educativas inclusivas, tem-se buscado criar ambientes mais acolhedores e estratégias específicas para promover o potencial de cada criança. No entanto, ainda existem obstáculos a serem superados, como a falta de recursos, capacitação adequada dos profissionais e a conscientização sobre a diversidade de necessidades. Assim, a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem nas crianças atípicas torna-se fundamental para promover uma educação mais justa, inclusiva e eficaz, garantindo o direito de todos ao acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.

1.A Aprendizagem das Crianças com TEA no Ensino Público Regular: Desafios e Perspectivas

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino público regular tem sido uma pauta de grande relevância na educação brasileira. Com o avanço das políticas de inclusão e o reconhecimento da diversidade como princípio fundamental, escolas públicas têm buscado adaptar-se às necessidades específicas desses estudantes, promovendo um ambiente mais acolhedor e acessível. TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Segundo dados do Ministério da Educação e da Saúde, há um aumento na matrícula de crianças com TEA na rede pública, refletindo a maior conscientização e diagnóstico

precoce. Essas crianças apresentam potencial de aprendizagem, porém demandam estratégias pedagógicas diferenciadas. Apesar do avanço na inclusão, diversos obstáculos ainda dificultam a plena aprendizagem dessas crianças na escola pública, como a formação de Professores: Muitos docentes ainda não possuem formação específica sobre o TEA, limitando a implementação de práticas pedagógicas adequadas. A falta de recursos e Infraestrutura, a insuficiência de recursos materiais, como materiais adaptados e tecnologias assistivas, compromete a efetividade do processo de ensino. A falta de flexibilização curricular, a rigidez do currículo muitas vezes não atende às necessidades específicas de estudantes com TEA, que podem requerer atividades mais visualmente reforçadas ou com maior suporte individualizado.

Além do aspecto acadêmico, promover a inclusão social e a convivência harmoniosa entre todos os estudantes é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. A garantia de uma aprendizagem efetiva para crianças com TEA no ensino público regular depende do fortalecimento das políticas de inclusão, do investimento em formação e recursos, e do compromisso de toda a sociedade educativa. É fundamental que as escolas se tornem ambientes realmente acessíveis, onde a diversidade seja reconhecida como uma riqueza, e onde cada criança possa alcançar seu potencial máximo.

A educação de crianças com TEA no ensino público regular representa um desafio, mas também uma oportunidade de construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Através de práticas pedagógicas adaptadas, formação contínua de professores e uma cultura escolar voltada para a diversidade, é possível promover uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dessas crianças e para o fortalecimento do princípio de direitos iguais na educação.

A Realidade Atual do Déficit de Aprendizagem e Seus Desafios para Crianças com Condições Atípicas

Nos últimos anos, o cenário educacional tem revelado um panorama cada vez mais complexo no que diz respeito ao déficit de aprendizagem,

especialmente para crianças que apresentam condições atípicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia e outros transtornos concomitantes. Essas dificuldades representam obstáculos significativos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dessas crianças, exigindo uma abordagem pedagógica diferenciada e recursos de suporte especializado para promover seu pleno potencial.

As crianças com condições atípicas frequentemente enfrentam dificuldades na aquisição de habilidades básicas, como leitura, escrita, matemática e atenção sustentada. Por exemplo, a dislexia pode dificultar a compreensão e a decodificação de textos, enquanto a discalculia impacta a compreensão de conceitos matemáticos. O TDAH, por sua vez, compromete a capacidade de manter foco e controlar impulsos, prejudicando o rendimento acadêmico e a participação em atividades escolares. Essas dificuldades podem gerar sentimentos de fracasso, baixa autoestima e isolamento social, afetando profundamente o bem-estar emocional dessas crianças. A falta de sucesso na escola e a percepção de serem diferentes podem levar ao agravamento de problemas emocionais e comportamentais, criando um ciclo que dificulta ainda mais seu desenvolvimento integral. Um dos maiores obstáculos enfrentados atualmente é a identificação precoce dessas condições. Muitas vezes, há uma demora no diagnóstico, o que compromete a implementação de intervenções eficazes desde os primeiros anos de vida. Além disso, o acesso a recursos especializados, como profissionais de saúde mental, pedagogos especializados e programas de intervenção, ainda é limitado em diversas regiões, especialmente nas áreas mais carentes. Essa carência de suporte adequado pode agravar as dificuldades ao longo do tempo, dificultando a inclusão social e o sucesso acadêmico das crianças afetadas. A ausência de uma rede de apoio eficiente também contribui para o aumento das desigualdades no sistema educacional, reforçando a necessidade de políticas públicas mais eficazes e de uma maior sensibilização da sociedade.

Apesar dos desafios, há avanços importantes na conscientização e na implementação de estratégias inclusivas no ambiente escolar. A adoção de

práticas pedagógicas diferenciadas, o treinamento de professores para lidar com diferentes necessidades e o uso de tecnologias assistivas são passos essenciais para criar ambientes mais acolhedores e equitativos.

Programas de formação continuada para educadores, o fortalecimento de redes de apoio e a ampliação do acesso a recursos especializados são medidas fundamentais para garantir que todas as crianças recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno. Ainda assim, é evidente que há um longo caminho a percorrer para transformar essas iniciativas em políticas públicas efetivas e sustentáveis.

O déficit de aprendizagem, especialmente quando associado a condições atípicas como TEA, TDAH, dislexia e discalculia, representa um desafio multifacetado que exige uma abordagem integrada, sensível e inclusiva. Investir em diagnóstico precoce, capacitação de profissionais, recursos adequados e políticas públicas eficientes é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, crescer e prosperar. A conscientização contínua e o compromisso coletivo são essenciais para garantir um futuro mais promissor para essas crianças e para a educação como um todo.

2. Tecnologias Assistivas e Práticas Pedagógicas para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem

A inclusão escolar tem sido uma prioridade nas políticas educacionais brasileiras, promovendo o direito de aprender de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou necessidades especiais. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas (TAs) e as Práticas Pedagógicas inclusivas desempenham um papel fundamental na potencialização do processo de aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. Este artigo aborda a importância dessas estratégias, seus conceitos, aplicações e contribuições para uma educação mais acessível e equitativa.

As Tecnologias Assistivas são recursos, dispositivos, estratégias e serviços que visam promover, ampliar ou melhorar as funcionalidades de pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, possibilitando sua maior autonomia e inclusão social. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as TAs favorecem a participação plena na sociedade, ao reduzir barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, as TAs podem incluir softwares de leitura, aplicativos de organização, recursos audiovisuais, dispositivos de amplificação sonora, entre outros. Essas tecnologias facilitam o acesso ao conteúdo curricular, promovendo uma experiência de ensino mais personalizada e eficaz. Além das tecnologias, as práticas pedagógicas inclusivas são estratégias adotadas pelos professores para atender às necessidades específicas de cada estudante. Envolve a adaptação de metodologias, materiais, avaliações e o ambiente escolar, buscando garantir o direito ao aprendizado de todos.

Diferenciação curricular: ajuste de conteúdos, processos e produtos de aprendizagem conforme o perfil do aluno. Uso de recursos multimídia: vídeos, áudios e imagens para tornar o conteúdo mais acessível. Metodologias ativas aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e atividades colaborativas. Avaliações formativas: acompanhamento contínuo do progresso do aluno, permitindo ajustes pedagógicos.

2.1 Integração de Tecnologias Assistivas e Práticas Pedagógicas

A combinação de TAs com práticas pedagógicas inovadoras potencializa o processo de aprendizagem de crianças com dificuldades. Por exemplo, o uso de softwares de leitura pode ser aliado a atividades de leitura compartilhada, promovendo maior compreensão e engajamento. A formação continuada dos professores é essencial para que possam integrar efetivamente essas estratégias, conhecendo as possibilidades das TAs e adaptando suas práticas às necessidades de seus alunos.

Essas metodologias são úteis para promover a inclusão, pois estimulam o engajamento e a interação dos estudantes com o conteúdo. Pavão (2019)

destaca que essas práticas, ao integrarem recursos visuais e estratégias inovadoras, ampliam as possibilidades de aprendizagem, respeitando o ritmo e as formas de aprendizagem de cada estudante.

Outro estudo relevante é de Lima e Santos (2023), que ressalta a importância da mediação pedagógica por meio de tecnologias assistivas, como tablets e aplicativos de Libras. Eles destacam que o uso desses recursos, especialmente com a inclusão de intérpretes virtuais de Libras e materiais visuais, é eficaz para o aprendizado dos estudantes surdos, pois oferece suporte visual contínuo acessível, tornando o conteúdo mais claro e compreensível. Lima e Santos (2023) reforçam que a personalização dos materiais visuais e a integração de recursos multimodais são cruciais para garantir que os estudantes surdos, falantes ou não de libras, tenham acesso equitativo à educação.

Apesar dos avanços, ainda há desafios na implementação efetiva das Tecnologias Assistivas, como a falta de recursos, formação adequada e suporte técnico. Portanto, é fundamental investir em políticas públicas, capacitação de profissionais e sensibilização da comunidade escolar. Com o avanço tecnológico e uma abordagem pedagógica inclusiva, é possível construir um ambiente escolar mais acessível, que respeite as diferenças e promova o potencial de cada criança.

Por fim, a combinação de tecnologias assistivas com práticas pedagógicas inovadoras contribui para que esses estudantes tenham acesso equitativo à educação, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É imprescindível que escolas, instituições de ensino e profissionais da área trabalhem de forma colaborativa para criar ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores, onde a tecnologia seja uma aliada na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para todos.

Considerações Finais

Após a análise das práticas pedagógicas, dos desafios e das adaptações necessárias para inclusão de estudantes surdos no ensino regular, é possível concluir que o uso de metodologias ativas e tecnologias assistivas, como gamificação, aplicativos educativos e recursos visuais, se mostrou altamente eficaz para atender as necessidades desses estudantes. Tais estratégias oferece uma abordagem inclusiva, equitativa, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso das particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos falantes ou não falantes de Libras.

As pesquisas analisadas indicam que o desenvolvimento cognitivo e social de estudando surtos depende não apenas da presença de intérpretes de recursos visuais, mas também da adoção de práticas pedagógicas sensíveis ao ritmo e ao estilo de aprendizagem desses estudantes. Como sugerem Pavão (2019), Rodrigues (2021) e Lima e Santos, (2023). Essas Práticas ampliam as possibilidades de engajamento e compreensão dos conteúdos curriculares, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes, fatores fundamentais para inclusão.

Conclui-se, portanto, que a efetividade da inclusão de estudantes surdos requer adaptação contínua dos métodos de ensino e o uso de tecnologias assistivas que integrem e valorizem as especificidades comunicativas e cognitivas dos estudantes. A presente pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que ofereçam um suporte abrangente e inclusivo, possibilitando que os estudantes surdos participem ativamente da vida escolar, construindo uma trajetória educacional enriquecedora e integrada.

Referências

Brasil. (2015). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Karnopp, L. (2004). Aquisição da linguagem por crianças atípicas – Investigações sobre o léxico. *Calidoscópio*, 2(1), 14-23. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621>

Lacerda, C. B. F. de. (2010: Formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação (UFPel)*, 36, 133-153. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1604/1487>

Lima, C. S., & Santos, M. T. (2023). Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas: Desafios e Estratégias para Alunos atípicos. São Paulo: Editora Inclusiva.

Maia, R., & Santana, V. (2018). Educação inclusiva e tecnologias assistivas: Estratégias para a inclusão. *Revista Inclusiva de Educação*, 10(3), 123-139.

Pavão, M. C. (2019). Práticas pedagógicas inclusivas: A gamificação como recurso didático. *Revista Educação e Cultura*, 11(2), 210-225.

Rodrigues, L. P. (2021). Práticas Pedagógicas Inclusivas: O uso de tecnologias e recursos visuais no ensino. Curitiba: Editora Pedagógica.

Zerbato, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2015). Um olhar histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 427-442. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400008>.

**- A Casa Lar como Espaço de Acolhimento e Desenvolvimento para
Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade (Crislaine Vaz
de Souza Faria)**

A Casa Lar como Espaço de Acolhimento e Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade

Crislaine Vaz de Souza Faria

DOI: 10.5281/zenodo.16383710

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a visita à Casa Lar Aconchego, localizada na cidade de Vera-MT, destacando sua importância como instituição de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Fundada em 2018, a Casa Lar oferece um ambiente seguro, afetuoso e estruturado, promovendo o bem-estar físico, emocional e psicológico dos acolhidos. O texto aborda sua organização interna, funcionamento, objetivos pedagógicos e sociais, bem como o papel da instituição na formação cidadã dos jovens. A análise reforça a importância de espaços como este para o fortalecimento de vínculos afetivos e o desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes.

Palavras-chave:

Introdução

A proteção integral de crianças e adolescentes é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em situações de risco social, negligência, abandono ou violência, o acolhimento institucional surge como medida provisória e protetiva, assegurando os direitos fundamentais desses sujeitos em desenvolvimento.

Nesse contexto, as casas lares desempenham um papel essencial ao oferecer um ambiente que simula o lar familiar, com estrutura afetiva e material adequadas ao cuidado e à convivência. A Casa Lar Aconchego, situada em Vera-MT, é uma dessas instituições que se propõem a cuidar e proteger crianças e adolescentes que necessitam de atenção especial. Este artigo

apresenta uma análise da visita realizada à instituição, com foco em seu funcionamento, equipe, objetivos e contribuição para o desenvolvimento integral dos acolhidos.

Desenvolvimento

A Casa Lar Aconchego: História e Objetivos

Fundada em 2018, a Casa Lar Aconchego tem como missão acolher crianças e adolescentes de 0 a 18 anos em situação de vulnerabilidade. A instituição visa proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento físico, emocional, social e psicológico dos jovens. Entre os principais objetivos da casa, destacam-se:

- Oferecer suporte afetivo e cuidados básicos;

- Promover a convivência respeitosa e humanizada;

- Contribuir para a formação de cidadãos conscientes;

- Estimular a autonomia e o fortalecimento de vínculos familiares, sempre que possível.

O trabalho da Casa Lar é fundamentado em valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e dignidade humana, oferecendo um espaço que vai além da proteção, atuando como um espaço educativo e formativo.

Organização da Equipe e Rotina

A equipe da Casa Lar Aconchego é composta por quatro cuidadoras, uma responsável pelos serviços de limpeza e uma coordenadora que gerencia a instituição. A casa tem capacidade para acolher até sete crianças ou adolescentes simultaneamente. A permanência dos acolhidos na instituição geralmente se estende até a realização de audiência com os órgãos competentes, que definem o encaminhamento mais adequado para cada caso.

O atendimento ocorre de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h e das 13h às 17h. Em situações excepcionais, como feriados, finais de semana ou

chegada de um novo acolhido, os horários podem ser ajustados conforme as necessidades da equipe ou das autoridades envolvidas.

A Importância do Lar na Vida das Crianças

O conceito de “lar” ultrapassa a ideia física de uma casa. Ele representa um espaço simbólico de segurança, pertencimento e afeto. Ter um lar é fundamental para garantir estabilidade emocional, bem-estar e condições para o desenvolvimento integral. Em um lar, as crianças constroem memórias afetivas, aprendem a conviver com o outro, desenvolvem sentimentos de identidade e autonomia e encontram apoio para enfrentar os desafios da vida.

A Casa Lar Aconchego busca justamente oferecer esse ambiente protetivo e estimulante, promovendo oportunidades de crescimento pessoal e social para seus acolhidos, mesmo em meio às adversidades que enfrentaram.

Conclusão

A visita à Casa Lar Aconchego evidenciou a relevância das instituições de acolhimento como dispositivos de proteção social e formação cidadã. O trabalho desenvolvido na casa vai além do cuidado físico, envolvendo aspectos afetivos, educativos e sociais, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A atuação comprometida da equipe, o ambiente acolhedor e a proposta pedagógica centrada nos direitos e na dignidade dos acolhidos demonstram que é possível transformar realidades por meio de ações humanizadas e responsáveis. Investir em casas lares é investir no futuro, na reconstrução de vínculos e na promoção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2009.

RIZZINI, Irene. O lugar da criança pobre: a visão da elite e as políticas públicas. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Loyola, 1997.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e colaboradores. Proteção social e políticas públicas: avanços e desafios no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2012.

**- A educação infantil e a importância do hábito da leitura (Maria Estela
Hernandes Carlotti)**

A educação infantil e a importância do hábito da leitura

Maria Estela Hernandes Carlotti²

DOI: 10.5281/zenodo.16645754

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de esclarecer sobre a importância que o desenvolvimento da competência leitura exerce na aprendizagem dos alunos desde a educação infantil. Não aquela leitura mecânica, obrigatória, realizada apenas em sala de aula, mas uma leitura reflexiva, uma leitura que se transcende a escola e continua dentro do lar dos alunos. O aluno deve ser estimulado desde cedo criar esse hábito, para que cresça e se desenvolva como um bom leitor. Estamos rodeados de informações, internet, livros, revistas, jornais, artigos, e diversas outras fontes de conhecimento que podem ser consultadas e lidas pelas crianças. Este hábito não vem como um dom, ele precisa decorrer do processo de ensino-aprendizagem na escola, e também na convivência familiar. A prática da leitura proporciona um enriquecimento do vocabulário, uma melhor organização das ideias, o desenvolvimento da criatividade, entre outras contribuições. A escola e a família são educadores essenciais neste contexto, precisam motivar e elaborar estratégias que incentivem os alunos a adquirirem este hábito. Diversas atividades que possuem como objetivo promover nos alunos o interesse pela leitura, também são discutidas neste trabalho. Todas as áreas do conhecimento ensinadas na escola e também as tarefas e exigências do meio social necessitam da competência leitora, por isso se faz necessário à discussão sobre o seu incentivo. Para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, utilizou-se consultas bibliográficas sobre autores que discutem assuntos relacionados aos benefícios e importância da leitura. Este tipo de pesquisa nos permite explorar os conceitos e discussões de diversos autores e estabelecer assim um diálogo com o nosso tema em discussão.

PALAVRAS-CHAVE- Hábito da leitura. Aprendizagem. Educação Infantil.

² mestrel@hotmail.com

ABSTRACT

This research aims to clarify the importance that the reading habit has on the learning of students in early childhood education. Not that compulsory mechanical reading, done only in the classroom, but a reflective reading, a reading that extends from school and continues into students' homes. The student must create this habit early on, so that a good reader can grow and develop. We are surrounded by information, the Internet, books, magazines, newspapers, articles, and various other sources of knowledge that can be consulted and read by children. This habit does not come as a gift for children, it needs to come from their teaching-learning process at school, and in their family, life learn to enjoy reading. The practice of reading provides vocabulary enrichment, better organization of ideas, and the development of creativity, among other contributions. School and family are essential educators in this context, they need to motivate and develop strategies that encourage students to acquire this habit. Several activities that aim to promote students' interest in reading are also discussed in this paper. All areas of knowledge taught in school and also the tasks and demands of the social environment need reading, so it is necessary to discuss their encouragement. To achieve the objectives proposed by the research, we used bibliographic queries about authors who discuss issues related to the benefits and importance of reading. This type of research allows us to explore the concepts and discussions of various authors and thus establish a dialogue with our topic under discussion.

KEYWORDS: Reading Habit. Learning. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Em toda a vida escolar, a leitura vai ser o instrumento mais importante para o desenvolvimento e a própria aprendizagem de todos os conhecimentos. Aprender a ler é essencial para prosseguir com sucesso os estudos. Esta pesquisa mostra uma discussão sobre a importância que a leitura exerce na aprendizagem dos alunos, não a leitura mecânica, obrigatória realizada apenas em sala de aula, mas uma leitura reflexiva, uma leitura que se estende da escola e continua dentro do lar dos alunos.

A importância da leitura torna-se ainda mais relevante quando se trata de crianças que estão em fase de compreensão da realidade através de textos, livros e atividades praticadas em sala de aula, ou seja, inicialmente na educação infantil. O hábito constante da leitura é que vai proporcionar as crianças o desenvolvimento da escrita, a capacidade de criticar, de ser criativo,

autônomo, estar sempre motivado e superar com facilidade possíveis dificuldades que surgem na construção da aprendizagem. Este trabalho possui o objetivo de esclarecer as principais contribuições do hábito da leitura no processo de ensino-aprendizagem, mostrando ainda a importância que a escola e a família exercem no incentivo deste hábito:

O livro, dado o seu conteúdo, possibilita ao leitor situar-se no mundo e o auxilia a interpretar a realidade e os acontecimentos que o cercam, de maneira crítica, reflexiva e consciente. O mundo da linguagem leva à formação das ideias, dos valores e dos sentimentos que estão presentes na vida real. Os livros e os textos, se apresentados de maneira prazerosa, criativa e agradável, despertam interesse, entusiasmo e desejo de participação (FERNANDES, 2003, p.70).

Os alunos nos dias hoje estão cada dia mais desinteressados nos livros, com a chegada de tecnologias acessíveis a todas as camadas da população, a internet, videogame etc, tem preenchido o tempo livre das crianças, que acabam ficando sem mesmo aprender satisfatoriamente o processo de domínio do ato de ler.

O HÁBITO DA LEITURA E A APRENDIZAGEM

No processo de ensino aprendizagem na educação infantil, a leitura e a escrita são os principais aprendizados dos alunos, **o foco não é alfabetizar formalmente, mas criar condições para que a criança se interesse pela leitura e escrita.** A aprendizagem deve ocorrer **no contexto das interações e brincadeiras**, como propõe a BNCC. A mediação do professor é essencial para ampliar o repertório linguístico e cultural da criança.

Considera-se o ato de ler fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois a formação de leitores competentes e críticos contribui diretamente para o desenvolvimento de bons escritores. De acordo com a BNCC, a leitura deve ser compreendida em seu sentido amplo, indo além da simples decodificação de palavras, para alcançar a construção de sentidos, a análise e a interpretação dos textos em seus diversos gêneros e suportes. Assim, ao desenvolverem a leitura crítica — aquela que permite refletir, argumentar, posicionar-se e dialogar com diferentes perspectivas — os estudantes ampliam sua capacidade de expressão escrita, tornando-se sujeitos mais autônomos, criativos e conscientes em sua produção textual.

A leitura se faz presente desde cedo em nossas vidas. É necessário aprender a ler para compreender o que é transmitido no cotidiano. O ser humano é um ser social, que interage com os demais, e nesse processo de comunicação em meio à sociedade, a leitura é essencial.:

O indivíduo é um ser interativo, pois seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações interpessoais e intrapessoais, ou seja, é um processo que se dá de fora para dentro. Desse modo, o ser humano se apropria de conhecimentos através da interseção entre aspectos da história pessoal e social. É nesse processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo (PICANÇO, PEREIRA, 2019, p.3).

O que pretendemos abordar neste trabalho, não é o simples fato de aprender a ler, mas sim a importância de criar constante o hábito da leitura. Segundo Souza (2007, p.1) “Não basta apenas ler, mas é importante analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou necessidade que se tem”.

O autor Ferreira (2000, p.422) define leitura como sendo “um ato, arte ou hábito de ler, que significa percorrer com a vista o que está escrito, decifrando e interpretando as palavras”. Segundo Infante (2000, p.57) a leitura “é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”.

Todos os que convivem no meio social são cidadãos que possuem direitos e deveres iguais, isso pelo menos é o que garante à Constituição, e como cidadãos as pessoas precisam possuir interpretação, criticidade, discernimento sobre diversas áreas que envolvem a vida em sociedade.

Mas estas características só ocorrem e são inseridas na vida de uma pessoa se houver uma boa formação educacional. A educação é um dos pilares que sustenta e faz progredir uma sociedade, para que uma criança cresça e tenha uma opinião formada conscientemente sobre os fatos e decisões do cotidiano, é essencial que possua conhecimento, e para adquiri-lo a criança precisa desde cedo, apoiado pelos agentes escola e família a

conseguir obter não somente o aprendizado da leitura, mas sim o hábito de ler.

O conhecimento está disponível nas mais diversas fontes de informação, sejam formais – registrado - em livros, artigos, entre outros, sejam informais onde se destaca a conversa direta, face a face e se tem o acúmulo do conhecimento tácito ou implícito, fruto das experiências vivenciadas ao longo do tempo, da troca de informação, de conhecimento, - externalizados, mas não registrados (SOUZA, 2007, p. 4).

O aluno deve desde cedo criar esse hábito, para que cresça e se desenvolva um bom leitor. Estamos rodeados de informações, internet, livros, revistas, jornais, artigos, e diversas outras fontes de conhecimento que podem ser consultadas e lidas pelas crianças. Este hábito não vem como um dom para as crianças, ele precisa ao decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem na escola e também na sua convivência familiar aprender a gostar de ler. Banberger, (1988, p.58) diz que “Só se atinge o objetivo do ensino de leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte”.

A prática constante da leitura tem a capacidade de desenvolver na criança diversas habilidades, isso ocorre gradativamente e aumenta de acordo com a intensidade do ato de ler. Um dos benefícios mais importantes que a leitura proporciona aos alunos é a capacidade de escrever melhor. Um processo desenvolve o seguinte, quanto mais uma criança for instigada a ler, mas ela vai aprimorando sua escrita, isso porque ao praticar o hábito constante da leitura, a criança vai conhecendo e armazenando diversas palavras que ainda não conhecia, além de aprender organizar melhor as suas ideias.

A diversidade de temas referentes à leitura é essencial na educação infantil. É importante para os alunos, desde muito cedo, serem incentivados a ler diferentes tipos de textos, abordando diversos temas, pois cada um possui características e vocabulários específicos e todo esse conhecimento vai sendo absorvido na mente dos alunos que começam a escrever melhor utilizando essas ricas informações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 53-

54):

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra [...] (BRASIL, 2001, p. 53-54).

O que podemos considerar é que: crianças pequenas e bem pequenas, quando submetidas a ambientes incentivadores do ato de ler, com frequência, conseqüentemente poderão tornar-se bons leitores e escritores. Este fato é observado em sala de aula quando os professores pedem para que os alunos descrevam algo proposto em uma atividade, e como resultado pode-se observar que as melhores escritas, com um vocabulário mais rico, com menos erros gramaticais e com as ideias mais bem organizadas são daqueles alunos que possuem maior hábito de leitura.

A leitura é um dos principais instrumentos para que o indivíduo construa o seu conhecimento e aprenda a exercer sua cidadania e também o exercício da fantasia e levando quem lê a construir um mundo imaginário, exercendo a reflexão crítica e promovendo o debate de ideias. Sabe-se também que a leitura é uma condição prévia para a escrita, pois bons leitores são bons escritores (PERUCHI et al 2010, p. 1).

Como os próprios autores descreveram, a leitura é essencial para adquirir conhecimento e com isso torna-se uma importante ferramenta para melhoria da escrita.

Outro benefício que a prática da leitura proporciona as crianças que estão iniciando os estudos é o desenvolvimento da criatividade, que é a capacidade que a criança tem de criar, de inovar.

E essa característica é de extrema importância para as crianças nas series iniciais, mas seu desenvolvimento começa muito antes na educação infantil. As crianças nesta fase da idade, estão em plena evolução cognitiva e o

que mais exercitam neste momento é a imaginação. Começam a compreender coisas do cotidiano, questionam diversos fatos no ambiente familiar, ou seja, necessitam do desenvolvimento da criatividade. O ato constante de ouvir histórias desenvolve as ideias, fazendo com que as crianças cresçam e se tornem argumentativas, autoconfiantes e assim passam a observar tudo o que ocorre no dia a dia.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NO HÁBITO DE LEITURA DOS ALUNOS

A escola é a principal responsável pelo ensino da leitura e escrita dos alunos. O ato constante da leitura é essencial para que a criança cresça e desenvolva reflexões sobre aquilo que lê. Pois não basta simplesmente ler o que está escrito se não houver uma compreensão crítica, uma reflexão. Para Cardoso e Pelozo (2007, p.1): “O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, nas situações familiares.”

Como um dos principais agentes formadores das crianças, a escola deve direcionar seus esforços por meio de estratégias e metodologias diferenciadas para despertar, desde os primeiros anos — seja na creche ou na pré-escola — o gosto e o hábito da leitura. É fundamental relacionar o aprendizado da leitura ao prazer, garantindo que os alunos sintam prazer durante as atividades didáticas, mesmo quando a leitura for conduzida pelo professor. Caso os estudantes percebam o processo como um esforço excessivo, tenderão a se afastar da prática, desenvolvendo apenas a leitura estritamente necessária, sem incorporar o hábito da leitura diária.

Nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo. Cabe ao professor proporcionar momentos de leitura significativa, incentivando a formação do indivíduo crítico e reflexivo (CARDOSO, PELOZO, 2007, p. 1).

Os alunos da educação infantil precisam ser constantemente motivados e incentivados à prática da leitura, razão pela qual a escola desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento do hábito de leitura nas crianças. Para isso, é imprescindível que os educadores estejam capacitados e conscientes da importância desse processo, buscando estratégias eficazes para despertar o interesse dos alunos. Nos primeiros anos de estudo, enfrentam-se diversas dificuldades no processo de alfabetização, pois ensinar a criança a ler e escrever já é um desafio considerável. Além disso, cultivar nos alunos, além dessas habilidades básicas, o hábito, o interesse e o prazer pela leitura torna-se uma tarefa ainda mais complexa.

A gestão escolar deve atuar de forma motivadora, proporcionando condições favoráveis para o ensino e o incentivo ao hábito da leitura. Nesse sentido, é fundamental que haja planejamento e capacitação direcionados aos professores, pois, sem esse suporte, o estímulo à leitura torna-se bastante dificultado. Observa-se que muitos educadores adotam métodos mecânicos e exercem pressão sobre os alunos para que leiam, além de aplicarem atividades incompatíveis com a realidade dos estudantes. Para promover o hábito constante da leitura, é imprescindível que as atividades pedagógicas sejam adequadas à faixa etária dos alunos, pois, caso não despertem interesse, o processo de ensino pode ser comprometido.

Neste contexto observamos a real importância dos professores, que precisam adotar didáticas que despertem o interesse dos alunos e serem flexíveis as mudanças que ocorrem na sociedade moderna.

[...] grande parte das escolas brasileiras não tem desenvolvido um trabalho sistemático de leitura com a preocupação de se formar leitores, pois o livro é compreendido como instrumento necessário ao cumprimento de tarefas escolares, através de exercícios, privilegiando-se a memorização e a repetição do já ensinado (VALIO, 1996, p.20).

Na educação infantil, os alunos encontram-se em um momento de intenso desenvolvimento cognitivo, o que torna fundamental a presença de um mediador do conhecimento. Nesse contexto, o professor desempenha um

papel essencial ao conduzir as crianças à prática constante do hábito de leitura, que será consolidado nas séries iniciais do ensino fundamental. Os educadores devem ir além do ensino do conteúdo programático, promovendo atividades e estímulos que incentivem atos de leitura e escrita, possibilitando a apropriação dessas práticas em seu uso social. Dessa forma, proporcionam elementos que levam o aluno a refletir sobre a escrita, habituando-o a perceber a leitura não apenas como uma obrigação, mas como uma necessidade e uma fonte de prazer.

A FAMÍLIA E SUA INFLUÊNCIA NO HÁBITO DE LEITURA

A família desempenha papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora das crianças, sendo indispensável seu acompanhamento contínuo da trajetória escolar, bem como o apoio e a participação efetiva nas atividades educativas dos filhos. No entanto, observa-se que, atualmente, muitos pais adotam posturas distanciadas ou autoritárias, buscando estimular a leitura por meio de imposições, o que pode comprometer o interesse e a motivação das crianças. Assim, faz-se necessário que o ambiente familiar proporcione condições favoráveis e harmoniosas, incentivando a prática da leitura de forma prazerosa e significativa. Os responsáveis devem servir como modelos, demonstrando envolvimento e apreço pela leitura, criando situações propícias para que os filhos incorporem o hábito de ler de maneira espontânea e duradoura.

É na infância pré-escolar que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez ao entrar na escola, costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então, que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas (BARKER, ESCARPIT, 1987, p.7).

O universo da criança é marcado pelos brinquedos, pelos jogos,

brincadeiras etc, neste cenário é preciso inserir o livro, que deve fazer parte da vida da criança não somente na escola, mas sim antes mesmo deste período, para que a criança se habitue a leitura com mais facilidade e adaptação, pois se a leitura se fizer presente para os alunos apenas enquanto estiverem estudando, quando terminarem seus estudos, possivelmente deixarão de cultivar esta prática compensatória.

A família exerce uma fundamental importância, não basta cobrar responsabilidade da escola, se em casa o ambiente não for favorável a leitura. Muitos pais querem ver seus filhos crescerem como amantes das letras, mas não contribuem para que isso aconteça, ou seja, não participam da vida escolar dos filhos e não servem como espelho, exemplo para as crianças.

Um método eficaz para estimular o interesse pela leitura nas crianças consiste no exemplo proporcionado pelos próprios pais. Ao perceberem o hábito da leitura no ambiente familiar, as crianças tendem a despertar a curiosidade, reconhecendo na família valores essenciais para sua formação. Assim, aliado ao processo educativo, o núcleo familiar configura-se como uma das bases fundamentais para a sustentação da sociedade.

Nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que os modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que o itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência. (COLOMER, 2003, p.14)

Muitas famílias concentram sua atenção apenas nas tarefas escolares atribuídas pelos educadores, especialmente nos deveres de casa. No entanto, a leitura restrita às atividades obrigatórias não é suficiente para formar leitores competentes; é fundamental que as crianças tenham acesso a leituras complementares. Para tanto, é necessário que o ambiente doméstico ofereça variadas fontes de leitura, diversificadas e adequadas à faixa etária dos filhos. Os pais devem, portanto, manter livros disponíveis em diferentes espaços da casa e praticar a leitura regularmente, servindo como exemplo para as crianças. A partir dos três ou quatro anos de idade, as crianças ampliam seu

vocabulário e começam a construir suas primeiras frases, tornando a leitura, tanto em casa quanto na escola, um elemento essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo nessa fase.

ATIVIDADES PARA PROMOVER O INTERESSE PELA LEITURA

Para que os conceitos teóricos discutidos nesta pesquisa tenham sentido e aplicabilidade, é imprescindível que sejam articulados com a prática pedagógica. É necessário promover atividades que propiciem aos alunos o contato direto ou indireto com os livros, sendo a escola e a família agentes fundamentais nesse processo. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo da Educação Infantil, é essencial garantir experiências que estimulem a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação por meio da literatura. A leitura deve ser inserida de forma gradual e significativa na rotina das crianças, de modo que se torne uma experiência prazerosa. Com o tempo, esse envolvimento natural com os textos poderá desenvolver nelas o desejo espontâneo de ler, a ponto de sentirem a leitura como parte essencial de seu cotidiano.

Banberger (1988, p.80) relata algumas dicas importantes para promover nos alunos o interesse pela leitura:

a) Leitura em voz alta e relato de histórias. A leitura em voz alta e o relato de histórias que ofereçam vigorosa motivação para a leitura pessoal são empreendidos com facilidade na escola, nas bibliotecas, nas creches e nos jardins de infância. Ler em voz alta uma história até chegar a um trecho emocionante, de modo que a expectativa da criança seja de tal forma despertada que ela queira continuar lendo por conta própria, é um método que tem tido muito êxito.

b) Amostras de livros com discussões. Na Casa de Livros Infantis de Moscou realizam-se amostras regulares de livros, em que o bibliotecário apresenta diversos livros interessantes ao mesmo tempo.

c) Autores lêem trechos de suas obras. O contato pessoal com o autor

aumenta o interesse.

d) Cursos, reuniões e outros acontecimentos informa sobre o conteúdo da leitura das crianças. Os livros deveriam ser levados em maior consideração tanto no treinamento prévio do professor quanto quando no exercício da profissão. Assim como na educação dos pais, reuniões e seminários, geralmente combinados com exposições e discussões, são altamente recomendados, e o campo de ação não deve limitar-se ao trabalho na escola e na biblioteca, mas deve também incluir o trabalho em grupos de jovens, clubes e nos meios de comunicação de massa.

e) Clubes do livro e de leitura. Em muitos países se envidam esforços para interessar as crianças pela leitura e dar-lhes a oportunidade de descobrir o material de leitura que lhes convém, através da sua inscrição como sócios de clubes do livro. Tais clubes são organizados de várias maneiras, que se adequam a diferentes condições.

f) Exposições de livros. As melhores exposições são as que se combinam com acontecimentos como as leituras feitas por autores etc.

Além das grandes exposições representativas, realizadas anualmente durante a Semana do Livro e a Semana do Livro Infantil, convém organizar exposições menores nas escolas, bibliotecas, grupos de jovens e salas de aula. Quanto menor for o grupo a que se destina a exposição, tanto melhor se pode ajustar a escolha de livros aos interesses dos visitantes. Em algumas escolas, estudantes das séries mais adiantadas ajudam a organizar a exposição e apresentá-la aos seus pares. Para todas as finalidades práticas, geralmente cinco ou mais estudantes são responsáveis por um grupo de livros e estão preparados para dar informações sobre eles. É preciso, naturalmente, que tenham lido os livros em seu grupo, de modo que possam aconselhar de forma convincente os outros estudantes, no que se refere ao conteúdo, à emoção e às dificuldades que eles encerram.

Pequenas amostras de livros para uma ocasião especial como, por exemplo, a leitura recomendada para as férias ou livros sobre várias atividades das horas de lazer (livros sobre fotografia, esportes etc.) - interessam muitas vezes a jovens que ainda não chegaram a um bom relacionamento com os

livros em geral.

g) Ouvir ou olhar, ler e discutir. Os livros e os meios de comunicação audiovisuais não devem ser vistos como adversários, e sim como meios interagentes a que os jovens devem ser apresentados. Os meios de comunicação de massa oferecem “estímulos educacionais”, isto é, estimulam a imaginação, despertam a curiosidade e o desejo de aprender, mas é preciso complementar com livros o que se ouve ou que se vê. Eis aqui um exemplo prático: anuncia-se um programa de televisão sobre países em desenvolvimento. O professor ou o líder do grupo de jovens chama a atenção dos estudantes para ele e comunica que o programa será discutido. Em seguida solicita-se aos jovens que procurem livros sobre o assunto na biblioteca e leiam o que puderem a respeito do problema. Outra possibilidade: num programa, faz-se menção de livros apropriados para complementá-lo e anuncia-se a oportunidade de participar de uma discussão sobre o assunto, que será travada no rádio ou na televisão ou em centros de educação popular, onde todos podem participar ativamente. Tentativas desse gênero têm tido resultados muito positivos. Ainda que não se constate um grande sucesso no início, esse tipo de trabalho educacional deve ser paciente e sistematicamente desenvolvido. De qualquer maneira, as partes responsáveis não devem esquecer que uma única apresentação não basta e que o excesso de informações e de influências educacionais tende a deixar as pessoas insensíveis.

Até então, o aluno tem desempenhado, em grande medida, o papel de receptor passivo do conhecimento. No entanto, a partir do momento em que é estimulado a desenvolver atividades de reflexão individual e a participar da discussão de problemas, seus saberes deixam de ser meramente reproduzidos e passam a ser ressignificados. Esse processo favorece a construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e autêntica. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem é potencializada na interação social e na mediação do outro, sendo o aluno protagonista do seu próprio processo formativo. Nessa perspectiva, a educação se configura não apenas como transmissão de

conteúdos, mas como um espaço de construção crítica e consciente do saber.

h) Propaganda de livros. De qualquer maneira, as informações acerca de livros frequentemente não ultrapassam o círculo dos interessados por leitura e bibliotecas. A propaganda feita pelas casas editoras costuma visar a livros isolados, e não ao livro em si mesmo. Há uma autêntica necessidade desta última em muitos países.

Os programas e certames de leitura realizam-se em conexão com essas campanhas. As crianças fazem uma lista de todos os livros que leram nos dias feriados, em cartões de leitura ilustrados, por exemplo.

A propaganda nas escolas, nas creches e nos jardins de infância oferece inúmeras possibilidades. Uma ocasião para tais programas, por exemplo, é o Dia Internacional do Livro Infantil, que em muitos países se comemora a 2 de abril, data do aniversário de Hans Christian Andersen. Infelizmente, inúmeras atividades planejadas para essa ocasião também só são eficazes onde já existe interesse pela leitura: na escola e na biblioteca. O rádio e a televisão, que têm um público tão grande dificilmente tomam conhecimento da ocasião, como também, não toma a imprensa.

Outras oportunidades de uma propaganda mais intensa dos livros são oferecidas pelos prêmios concedidos a livros infantis, como se costuma fazer em muitos países.

Para poderem promover hábitos de leitura, os livros precisam ser levados com maior frequência aos programas infantis e aos programas educativos, tanto direta como indiretamente. Esses programas incluem discussões sobre livros, filmes, exposições e relatórios sobre exposições, leituras e entrevistas com autores de livros infantis.

i) Círculos de livros. Um grande problema, sobretudo nas áreas rurais, é que pouquíssimos livros estão à disposição dos alunos nas escolas, ao passo que as bibliotecas públicas são inadequadas e as bibliotecas pessoais das crianças são muito pequenas..

O clube do livro infantil coloca folhas especiais em cada caixa

de livros, com informações sobre o conteúdo, a forma e o tema do livro, além de sugestões para discussão.

Os objetivos que se pretendem com a prática constante da leitura, é descrito por Bordini (1986, p.104-105):

Estimular atividades sensibilizantes, preparatórios; desenvolver as capacidades de ler e escrever, como forma de apreensão do mundo; aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador; valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais; apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para avaliação da realidade e de si mesmo, e para adoção de opções existenciais com base em seu julgamento (BORDINI, 1986, p. 104-105).

Incentivar os alunos a adotarem o hábito da leitura, é formar cidadãos conscientes, críticos, capazes de transformar a realidade. A gestão das escolas, juntamente com os professores, aliados a uma parceria com a família pode, e deve proporcionar essa conquista a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da Educação Infantil enfrentam o importante desafio de preparar e despertar nos alunos o interesse pela leitura e pela escrita desde os primeiros anos escolares. Embora a alfabetização mecânica — caracterizada pela decodificação de símbolos — seja alcançada com êxito por grande parte dos alunos, este trabalho buscou evidenciar que a leitura, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, deve ultrapassar esse aspecto técnico. É necessário promover uma leitura mais reflexiva e significativa, capaz de permitir que os alunos compreendam, formulem opiniões, façam inferências e expressem-se a partir dos textos lidos.

Essa abordagem mais ampla da leitura oferece inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças. A partir dela, ampliam-se o vocabulário, a orga-

nização de ideias e a capacidade de expressão escrita. Além disso, os textos literários estimulam a imaginação e a criatividade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância.

Todas as áreas do conhecimento exigem competências leitoras para a efetiva construção do saber. Por esse motivo, o incentivo à leitura deve ser uma prática contínua e valorizada em todo o processo educativo. Crianças que desenvolvem o hábito da leitura tornam-se, com frequência, também melhores escritoras, mais críticas e autônomas em seu percurso escolar e pessoal.

Nesse contexto, tanto a escola quanto a família desempenham papéis indispensáveis. A escola, como espaço de formação integral, deve empregar estratégias e metodologias diferenciadas, voltadas ao estímulo da leitura desde a creche e a pré-escola, períodos marcados pelo desenvolvimento acelerado de habilidades cognitivas e linguísticas. A gestão escolar, por sua vez, precisa atuar de forma motivadora, garantindo condições favoráveis à implementação de práticas que promovam o gosto pela leitura.

Os professores, juntamente com as famílias, são os educadores que mantêm contato direto e constante com as crianças. Por isso, devem atuar como mediadores do conhecimento, utilizando-se de atividades lúdicas e experiências significativas que despertem nos alunos o prazer de ler. O diálogo, a escuta e a valorização das expressões infantis são ferramentas indispensáveis nesse processo.

A família, por sua vez, exerce um papel essencial na formação leitora das crianças. Acompanhar a vida escolar, participar das atividades e oferecer um ambiente favorável ao convívio com os livros são atitudes que fortalecem o vínculo com a leitura desde os primeiros anos de vida. É fundamental que o livro faça parte do cotidiano infantil não apenas no ambiente escolar, mas também no espaço doméstico — ainda antes da entrada da criança na escola —, promovendo familiaridade, afeto e interesse pela leitura.

O universo infantil é naturalmente marcado por jogos, brinquedos e brincadeiras, e nesse contexto, o livro deve ser inserido como mais um elemento de prazer e descoberta. Se o contato com a leitura ocorrer apenas durante o período escolar, corre-se o risco de que, ao final dessa etapa, o hábito leitor

seja abandonado. Por isso, é necessário consolidá-lo como uma prática prazerosa, significativa e contínua.

Em suma, desenvolver o hábito da leitura desde a infância é uma ação de impacto profundo e duradouro. A leitura, por si só, amplia a imaginação, aprimora as habilidades linguísticas, estimula a criatividade, contribui para o desenvolvimento emocional e fortalece as competências comunicativas das crianças. Todos esses aspectos têm reflexos positivos no percurso acadêmico, pessoal e profissional, tornando a formação leitora um dos pilares essenciais da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARKER, Ronald E. & Escarpit, Robert. **A fome da ler**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1987.

BANBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Atlas, 1986.

QUINTANA, Mário. Sapo amarelo. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 144p.

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

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros

Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, 3 ed., v.2, Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARDOZO, G. C; PELOZO, R.C. B. **A importância da leitura na formação do indivíduo.** Disponível em:<

<http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art03.pdf>>

Acesso em 15 de agosto de 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual/** Teresa Colomer; tradução Laura Sandromi.- São Paulo: Global, 2003.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura infantil.** São Paulo, Loyola, 2003

FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física.** Vol. 6. Vitória: Proteoria, 2001.

FERREIRA, A. B de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar. O minidicionário da Língua Portuguesa.** 4º ed. Ver. Ampliada- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

PERUCHI, I. M; GOMES J. P; CÉZAR M. **A importância da leitura**. Disponível em:<

http://faculdaesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia_marcela.pdf>

Acesso em: 17 de agosto de 2010.

PICANÇO, Z. F; PEREIRA, F. E. L. **A importância da leitura e sua aplicação no ambiente escolar de jovens e adultos**. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aimportancia.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2019.

Souza, Mestre Leila (2007) **A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente**. In Proceedings Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da Informação - CINFORM, 7º, pages 01-11, Salvador - Bahia, Brasil.

VÁLIO, E.B.M. **Múltiplas leituras: a formação de leitores**. In: Seminário Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático & Participação Da

Comunidade Na Formação De Leitores, 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fatema, 1996.

VIANNA, Ilca O. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: E.P.D., 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- A escola da infância e a mediação no desenvolvimento humano: um espaço de formação integral (Renata de Almeida)

A escola da infância e a mediação no desenvolvimento humano: um espaço de formação integral

Renata de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.15851704

Resumo

A escola da infância configura-se como um espaço sistematizado para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança. Este artigo discute a função social da escola enquanto mediadora entre a criança e os bens culturais acumulados pela humanidade, destacando o papel essencial do professor como agente intencional do processo educativo. Fundamentando-se na perspectiva histórico-social do desenvolvimento humano, a mediação pedagógica é analisada como elemento essencial para que as experiências escolares transcendam o cotidiano infantil e colaborem efetivamente para a formação da personalidade e das capacidades em desenvolvimento. O texto defende uma escola que atue sobre as potencialidades infantis, promovendo não apenas conhecimento, mas também percepção, sensibilidade, criatividade e cidadania.

Palavras-chave: Escola da infância. Mediação pedagógica. Desenvolvimento humano. Cultura. Professor.

Introdução

A educação sistematizada, como ocorre na escola, é uma das principais vias para a apropriação do conhecimento cultural produzido pela humanidade. No caso da Educação Infantil, esse processo deve ser conduzido de forma a respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil, promovendo experiências significativas que estimulem as capacidades das crianças. Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da escola da infância como espaço privilegiado de mediação entre a criança e o saber, destacando a importância

do professor como agente intencional e consciente do desenvolvimento humano.

Desenvolvimento

A escola é um ambiente sistematicamente organizado com o objetivo de educar e promover, por meio do processo pedagógico, a aprendizagem dos conteúdos culturais historicamente construídos. No caso da infância, esse espaço deve considerar as formas singulares da criança de ser e de atuar no mundo, reconhecendo que sua constituição como sujeito ocorre por meio da mediação com o outro e com os objetos culturais.

A função social da escola, nesse contexto, é permitir o encontro da criança com as conquistas histórico-sociais da humanidade — como a linguagem, a arte, a ciência, a literatura, os números e as múltiplas formas de expressão simbólica. Trata-se de garantir que a criança vá além do conhecimento cotidiano, vivenciando experiências que a desafiem e a façam refletir sobre si mesma e sobre o mundo.

A Mediação Pedagógica e o Papel do Professor

O trabalho pedagógico eficaz deve ser fundamentado em profundo conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano. Ao professor cabe compreender que a cultura, por meio de diferentes formas de mediação, pode ser apropriada pela criança, contribuindo para sua formação como pessoa completa. Isso implica selecionar, com intencionalidade, os objetos culturais que serão trabalhados, bem como organizar o tempo, o espaço, as relações e as experiências educativas que favoreçam aprendizagens significativas.

A palavra mediação, de origem latina (*mediatio*), significa interposição ou intervenção. No contexto da educação, mediar é posicionar-se entre a criança e o objeto cultural, promovendo o encontro entre os dois. Essa mediação não se limita à disponibilização de materiais; ela exige intervenção consciente, planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem.

Portanto, a atuação do professor não deve ser passiva ou neutra. Ele deve ser um agente ativo na construção das experiências escolares, utilizando-se de materiais diversos — blocos, livros, tintas, números, músicas, entre outros — como ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

O Desenvolvimento Humano como Processo Histórico-Social

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento, inspirada em autores como Vygotsky, compreende que tanto o desenvolvimento quanto a personalidade são construções histórico-sociais. Assim, a escola da infância deve ser um espaço em que a criança se encontre com os outros, com o saber, com a cultura e consigo mesma. Nesse espaço, a criança deve ser vista como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de interpretar, transformar e construir significados.

O professor, por sua vez, deve reconhecer a grandeza de seu papel social, sendo artífice da construção de uma nova humanidade. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de formação integral, onde o conhecimento está a serviço do desenvolvimento humano em sua totalidade.

Conclusão

A escola da infância tem a missão de promover aprendizagens que ampliem o repertório cultural das crianças, respeitando sua forma particular de aprender e interagir com o mundo. Para isso, é necessário que o professor atue como mediador intencional, consciente da importância do seu papel na formação das novas gerações. A mediação pedagógica, fundamentada na compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico-social, transforma a escola em um ambiente de experiências ricas, significativas e formadoras. Que a escola da infância seja, portanto, o espaço onde a criança possa perceber, se perceber e se desenvolver como sujeito pleno de direitos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**- A Importância dos Temas Transversais na Formação da Cidadania no
Contexto Escolar (Crislaine Vaz de Souza Faria)**

A Importância dos Temas Transversais na Formação da Cidadania no Contexto Escolar

Crislaine Vaz de Souza Faria

DOI: 10.5281/zenodo.16384256

Resumo

O presente artigo discute a relevância da inserção dos temas transversais no currículo escolar como forma de contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Com base na LDBEN 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compreende-se que o objetivo principal da educação brasileira é a formação para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os temas transversais, como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, são apresentados como instrumentos pedagógicos que dialogam com a realidade social dos alunos, promovendo uma educação crítica, reflexiva e transformadora. O artigo destaca ainda a importância da interdisciplinaridade e da contextualização regional para o desenvolvimento efetivo desses temas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Temas transversais. Educação. Cidadania. Interdisciplinaridade. Currículo escolar.

Introdução

A educação, enquanto processo social e político, deve estar voltada para a formação integral do cidadão. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representaram marcos importantes na busca por uma educação mais democrática, inclusiva, crítica e participativa. No entanto, apesar das conquistas legais, muitas escolas ainda mantêm uma estrutura pedagógica centrada apenas nos conteúdos tradicionais, limitando-se a um modelo de ensino que pouco contribui para a transformação social.

Neste cenário, os temas transversais emergem como uma proposta inovadora para integrar questões sociais urgentes ao currículo escolar, promovendo uma formação mais contextualizada, ética e cidadã. Este artigo analisa o papel dos temas transversais na escola contemporânea e sua importância para o desenvolvimento de uma educação comprometida com os valores democráticos e com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Desenvolvimento

A Educação para a Cidadania

A LDBEN 9394/96 e os PCN colocam a cidadania como o eixo central da educação nacional. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, precisa superar a visão conteudista e adotar uma prática pedagógica que vá além da mera transmissão de saberes, voltando-se para a construção de valores, atitudes e comportamentos sociais.

Os Temas Transversais e sua Aplicação

Os temas transversais representam um novo paradigma na educação, ao proporem a integração de conteúdos que perpassam todas as disciplinas escolares. Esses temas dialogam diretamente com o cotidiano dos alunos e com os desafios sociais do país. A seguir, apresentam-se os principais temas indicados pelos PCN:

Ética

A abordagem da ética deve partir da realidade dos estudantes, estimulando a reflexão sobre valores como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo. A escola tem a responsabilidade de contribuir para a construção da autonomia moral dos educandos, auxiliando-os a se posicionarem criticamente diante das situações vivenciadas no contexto escolar e comunitário.

Orientação Sexual

Apesar de envolver temas de foro íntimo, a orientação sexual deve ser tratada com responsabilidade pedagógica, abordando assuntos como métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, autoconhecimento corporal e respeito às diferenças. O objetivo é promover uma educação sexual que contribua para o desenvolvimento saudável e consciente da sexualidade dos alunos.

Meio Ambiente

O tema ambiental deve considerar não apenas os aspectos físicos e biológicos, mas também os sociais, culturais e econômicos. A educação ambiental propicia reflexões sobre o consumo sustentável, a preservação dos recursos naturais e a busca por uma qualidade de vida baseada no equilíbrio ecológico.

Saúde

A saúde escolar deve ser entendida em sua dimensão preventiva e formativa. Compreende desde noções básicas de higiene até a discussão sobre temas complexos como uso de drogas, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. O enfoque está na promoção da saúde como responsabilidade individual e coletiva.

Pluralidade Cultural

Esse tema visa valorizar a diversidade étnica, cultural e religiosa presente no Brasil. A escola deve reconhecer e respeitar as diferentes identidades culturais, promovendo o diálogo intercultural e combatendo qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Trabalho e Consumo

Trabalhar esse tema é fundamental para preparar os jovens para o mundo do trabalho e para uma relação consciente com o consumo. Questões

como desemprego, direitos trabalhistas, consumismo e sustentabilidade devem ser discutidas de maneira crítica e contextualizada.

Interdisciplinaridade e Flexibilidade Curricular

A transversalidade implica a superação da fragmentação do conhecimento escolar. Os temas transversais devem ser tratados de forma interdisciplinar, permitindo que as disciplinas dialoguem entre si e se articulem com a realidade social. Essa abordagem favorece uma aprendizagem significativa e a construção de uma visão de mundo mais ampla e crítica por parte dos alunos.

Além disso, os temas podem ser adaptados às especificidades locais e regionais, respeitando a diversidade cultural, social e econômica das comunidades escolares.

Conclusão

A incorporação dos temas transversais ao currículo escolar é uma estratégia fundamental para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, éticos e participativos. Eles proporcionam uma conexão entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos, favorecendo uma educação mais humanizadora e transformadora.

Para que essa proposta se concretize, é necessário investimento na formação continuada dos professores, planejamento pedagógico integrado e comprometimento institucional. A educação para a cidadania exige, portanto, um novo olhar sobre o currículo, que considere os temas transversais não como conteúdos acessórios, mas como elementos centrais na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- A inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar (Jéssica dos Santos de Almeida Silva; Jaqueline Oliveira Gomes de Amorim; Elisângela Serencovick Fernandes; Ana Selma dos Santos; Janaina de Souza Pinto; Marineide da Silva; Selma Araujo de Souza; Valdenice Rodrigues Queiroz; Jessica Mayara Lacerda; Adriana Gesiele Teixeira dos Santos)

A inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar

Jéssica dos Santos de Almeida Silva

Jaqueline Oliveira Gomes de Amorim

Elisângela Serencovick Fernandes

Ana Selma dos Santos

Janaina de Souza Pinto

Marineide da Silva

Selma Araujo de Souza³

Valdenice Rodrigues Queiroz

Jessica Mayara Lacerda

Adriana Gesiele Teixeira dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.15808705

RESUMO:

Este trabalho evidencia a importância da inclusão de alunos com autismo, que na maioria das vezes apresentam nenhum ou pouco interesse em estabelecer relações com as pessoas ao seu redor. O objetivo primordial deste trabalho foi pesquisar sobre as atividades lúdicas e a importância dela na inclusão do aluno com Aspecto Altista, jogos e brincadeiras são ferramenta eficaz e facilitadoras nos relacionamentos e das vivências e inclusão em sala de aula. Após o término do trabalho verifiquei que a inclusão desses alunos só vai acontecer de verdade se o professores estiver bem preparado para efetivar na prática no que ainda se sentem despreparados para receber os alunos com desenvolvimento atípico por não estarem profissionalmente qualificados para atendê-los, adquirindo desta forma, estratégias intuitivas para inclui-los, sem muito embasamento teórico. Ressalta-se desta forma a importância dos estudos comportamentais, a presença de auxiliares de turma e de psicólogos, além de melhorias de acessibilidade em questão de formação para professores e auxiliares.

Palavras-chave: Alunos. Autismo. Sala de aula. Lúdicas. Professor.

1 selmaaraujo79@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que compromete as habilidades de comunicação e interação social, numa gradação que vai da mais leve à mais grave, podendo afetar o desenvolvimento do cérebro. As características do autismo são muito abrangentes, podendo ser ou não perceptíveis na infância.

os individuo com espectro autista apresentem dificuldades em comportamentos na interação com o meio social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse com a socialização, as crianças apresentam diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional (GÓMEZ; TORRES; ARES, 2009; NOGUEIRA, 2009), concorda-se com autores como Garton (1992), Seidl-de-Moura (2009) e Salomão (2012), considera em suas pesquisas a importância da interação social para o desenvolvimento humano e o conceito de bidirecional idade caracterizado pela ênfase na reciprocidade e na adaptação no ambiente onde está inserido entre os parceiros levando em conta suas características individuais.

As causas do autismo ainda são desconhecidas, de acordo com a Associação Médica Americana, as chances de uma criança desenvolver autismo por causa da herança genética é de 50%, sendo que a outra metade dos casos pode corresponder a fatores exógenos, como o ambiente de criação.

Buscar como as crianças tudo o que elas aprendem, o que elas trouxeram consigo, como se relacionam com as pessoas ao redor e com o meio no qual vivem, devem ser o meio de pesquisa a orientar o trabalho do professor frente à realidade enfrentada no ambiente escolar; assim como as experiências e situações vivenciadas na conquista do conhecimento prática que os tornam capazes de estabelecer relações mais avançadas, deste modo, desenvolvendo ainda a autonomia.

Para que o docente consiga proporcionar condições favoráveis para o processo de aprendizagem mais amplo para seus alunos, é preciso conhecer o contexto e suas vivências. Para tanto, deve questionar-se: Quem são estes alunos enquanto seres sociais? Quais as características do meio social em que

estão inseridos? A quais tipos de processos de humanização e mesmo de desumanização estes indivíduos estão expostos em suas rotinas? A educação é importante em suas vidas?

Levando em consideração esses questionamentos, esse trabalho tem por objetivo analisar o comportamento e o desenvolvimento de uma criança com autismo, quais são seus principais desafios, como a escola se prepara para recebê-los, como os pais devem inserir seus filhos com autismo em ambientes de pluralidade e como a escola e a família devem caminhar de mãos dadas nesse longo processo de aprendizado.

As intervenções devem ser feitas em conjunto, considerando a relação da criança com os outros, possibilitando que suas produções aconteçam levando em conta a família e a escola, faz-se primordial uma articulação desta interdisciplinaridade.

A comunidade escolar, como um todo, desempenha um importante e imprescindível papel frente ao processo educativo, neste sentido, através de práticas lúdicas, devem favorecer de maneira mais ampla a interação entre os indivíduos em distintas situações do convívio neste ambiente, tendo em vista a brincadeira como um importante instrumento agregador de valores e facilidades no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se, portanto, que as atividades lúdicas se mostram como práticas indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Os educandos que apresentam necessidades educativas especiais, citando como exemplo aqueles diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista), estão, em grande parte, frequentando escolas regulares, no entanto, é preciso perceber que ainda deparam-se com suporte pedagógico deficiente no tocante às práticas lúdicas. Docentes que ainda se valem das tradicionais práticas pedagógicas, deixando as brincadeiras em segundo plano, geralmente para a hora do recreio, estão abrindo mão de ferramentas fundamentais para o sucesso e facilitação do processo, principalmente no que se refere aos estudantes com necessidades educativas especiais.

Esta integração família, escola, e ainda, clínicas interdisciplinares, certamente é uma parceria que dá certo, na medida em que juntas, buscam

estratégias para que não só o processo de ensino aprendizagem seja um sucesso, mas, também, para que a criança se sinta aceita e verdadeiramente parte do grupo social e cultural no qual ela está inserida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leo Kanner, (1955), pediatra e psiquiatra infantil, teve um papel muito importante na definição do que seria o autismo. Em 1943 Kanner publicou um trabalho que posteriormente ficou muito conhecido: “Autistic Disturbance of Affective Contact” (“Distúrbio autístico de contato afetivo”). Neste trabalho, foi descrito casos de onze crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice”, denominando-as de “autistas”. A principal contribuição do trabalho de Kanner foi diferenciar o autismo de outras psicoses graves na infância.

Após ser caracterizado por Kanner, o autismo tornou-se um dos desvios comportamentais mais debatido e estudado podendo-se identificar a partir de então, a diferença do comportamento esquizofrênico e do autismo.

Ainda hoje o autismo é um dos problemas atuais que mais tem levantado questionamentos e intrigado famílias, pesquisadores, médicos, educadores e o mundo de uma forma geral, tornando-se desta forma, uma das mais importantes criações linguísticas e conceituais na nomenclatura médica e psicológica.

Os Autores como Nogueira (2009) e Orrú (2007) destacam, em seus estudos, as potencialidades dessas crianças, apesar de considerarem as dificuldades centrais do mesmo, portanto, a escola deverá ter flexibilidade para trabalhar as adaptações que se fizerem necessárias no seu espaço físico, além de se dispor a manter uma interlocução constante com os profissionais do atendimento especializado, que já atuem junto à criança, visando intermediar a relação da criança com a escola e articular um trabalho em conjunto para estimular e explorar de várias formas o desenvolvimento desses alunos.

As áreas de interação social, comunicação e comportamento de um aluno com aspecto autista se relaciona intimamente no seu desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Sabemos que os alunos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem.

A escola como um dos espaços muito importante que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pela importância do professor mediador, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças.

De acordo com os pensadores Höher Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar proporciona contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.

Silva e Facion (2008) nos afirma que as crianças vão se desenvolver por meio da convivência com o diferente. Já Fiaes e Bichara (2009) nos diz que a escola regular no contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamentos para seguir.

Vygotsky, já afirmava os benefícios da inclusão de crianças com deficiência mental em grupos para melhor socialização, tornando as crianças mais seguras e capazes de atuarem como mediadoras no processo de aprendizagem.

2.1 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como um todo, e sempre está presente em jogos e brincadeiras por mais simples que sejam, mesmo brincado qualquer criança está aprendendo algo e se desenvolvendo, mas precisam ser orientados por uma pessoa mais capacitada, principalmente quando a criança possuir algum tipo de transtorno, para que a mesma atinja o objetivo final desenvolvendo as funções da linguagem, e suas

capacidades físicas, mentais e emocionais, pois desde uma simples formação de fila, a criança aprende conceitos sobre regras, organização e comportamento ajudando a desenvolver a socialização em cada criança.

É perceptível como as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da criança, conforme Teixeira (1995) explica que [...] o lúdico apresenta dois elementos que caracterizam o prazer e o esforço espontâneo, que é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver o indevido de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, despertando o envolvimento emocional que torna a atividade motivacional, a atividade lúdica é portadora de um interesse intrínseco, direcionando para que seja alcançado o objetivo da atividade lúdica estimulando o pensamento e as funções afetiva, motora e cognitiva da criança. Sendo assim, cabe ao pedagogo desenvolver atividade lúdicas que melhor desenvolvem estas funções nas crianças.

Portanto, para desenvolver estas atividades lúdicas que contribuem com o desenvolvimento de múltiplas linguagens do aluno com transtorno espectro autista, é necessária uma melhor capacitação dos professores e pedagogos, aliando o brincar com o conteúdo a ser administrado em sala de aula na educação infantil

O trabalho com atividades lúdicas mostra-se como grandes facilitadores para os relacionamentos, vivências e até a inclusão no ambiente da sala de aula. Tais atividades tendem a promover e estimular a imaginação, bem como as transformações do indivíduo e sua relação com o objeto de aprendizagem. Deste modo, percebe-se nestas atividades um caráter de integração e interação capaz de fazer com que o processo de educação transcorra de forma mais atrativa. Deste modo, entende-se que as atividades lúdicas devem ser utilizadas como forma de ligar o conhecimento trabalhado com uma ação prática dos alunos.

Piaget (1975), reconhece as práticas lúdicas como ferramentas importantes para que o processo de desenvolvimento infantil se mostre harmonioso, já que tais atividades tendem a propiciar uma melhor expressão do imaginário do indivíduo, além de facilitar a aquisição de regras, contribuindo de forma geral na apropriação do conhecimento. Corroborando, Kishimoto

(2008, p.32), acrescenta que “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível dos seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.”

Percebe-se, portanto, que, quando o docente vale-se de atividades lúdicas ou jogos, vários aspectos são estimulados simultaneamente no aluno, resultando em aperfeiçoamento e desenvolvimento em áreas como a criatividade, a cooperação, a memória, a concentração, o vocabulário e a linguagem, a assimilação dos conceitos estudados, a psicomotricidade, a socialização, a capacidade de tomar decisões, a habilidade em aceitar críticas construtivas, a competitividade, o controle emocional, a autoconfiança e o respeito às regras e o controle emocional.

Tais aspectos são observados de forma análoga em crianças autistas, ainda que as respostas obtidas com este grupo tendam a acontecer de forma menos harmoniosa, haja vista seus padrões comportamentais. Entretanto, mesmo ao reconhecer que tais crianças apresentam limitações importantes em relação aos neurotípicos, pode-se considerar que suas necessidades e desejos de participar das brincadeiras são idênticos aos observados em toda criança.

Deste modo, fica evidente a responsabilidade do professor em organizar jogos e atividades e mesmo adaptá-las, se preciso, de acordo com o perfil de seus alunos, buscando assim, favorecer o desenvolvimento de todos.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho é uma pesquisa descritiva de uso do método científico qualitativo, buscamos informações nas características das fontes bibliográficas para o embasamento dessa pesquisa, realizando observações e interpretando-as na busca da compreensão e interpretação do assunto, de modo exploratório, utilizadas para a área de informação que permite a análise qualitativa, a base contém elementos que descreve os artigos de periódicos e suas autorias de forma complementar.

O levantamento de dados para este trabalho envolveu a busca do conhecimento existente sobre as múltiplas linguagens da criança com o

transtorno espectro autista (TEA), com ênfase no papel que o professor e a escola têm de estimular o máximo o desenvolvimento desse aluno com atividades lúdico pedagógicas.

Foram consultadas diferentes fontes de trabalhos como: livros, revistas, sites na internet, periódicos, artigos e documentos referentes ao tema, dos quais tem como autores Lóriz Malaguzzi, Martins (2013) e Maria Montessori que discorrem muito bem sobre o tema abordado em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do desenvolvimento dessa pesquisa, conseguimos refletir mais profundamente a respeito da importância dos profissionais da educação terem conhecimentos sobre as características, intervenções e morbidades do TEA, saberem reconhecer a individualidade de cada aluno portador do transtorno, assim aprendendo a lidar com seus alunos e procurar estratégias e adaptações necessárias para promover a aprendizagem no âmbito escolar.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor estar sempre buscando meios para adaptar os conhecimentos e as brincadeiras, buscando sempre ludicidade em seus planejamentos, se adequando ao sistema de comunicação de cada aluno.

O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas, sabendo que a criança pode reagir violentamente quando submetida ao excesso de pressão e, diante disso, é preciso levar em conta se o programa está sendo positivo, ou se precisa haver outras mudanças.

A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Com essa parceria a escola pode oferecer uma educação eficiente e de qualidade. E, analisando as duas

instituições - família e escola - é possível notar que quando se fala em interação, a percepção que se tem, é que existem atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo, nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias.

5. CONCLUSÃO

Frente ao conteúdo coletado e analisado, percebe-se que ainda o processo de ensino aprendizagem entre alunos com autismo e professores proporciona grandes dificuldades na escola. Cabe a escola, junto a toda a comunidade escolar, possuir interesse em buscar e conhecer novas metodologias educativas, para que assim, a criança com autismo possa se envolver no meio educacional e social.

De acordo com tudo que foi destacado neste trabalho, conclui-se que a criança com transtorno espectro autista dentro do contexto escolar deve ser respeitada como um ser em constante desenvolvimento, necessitando de mediação e promovendo atividades que a envolva de forma lúdica e com respeito.

Identificar maneiras para transmitir novas informações e melhorar a práxis pedagógica, são de suma importância, pois a atuação deve se adequar a um padrão de ensino coerente com o que é proposto nas leis e orientações institucionais.

Inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança. A aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Frente a isto, conclui-se que o educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, para enriquecer o desenvolvimento do aluno e o seu

próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial.

6. REFERÊNCIA

ETGES, Ananda. Reggio Emilia: 10 curiosidades sobre o projeto educacional. Blog Peixinho Dourado. Disponível em: <<http://www.peixinhodourado.com.br/reggio-emilia/>>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

Hamze, Amélia. As Diversas Linguagens da Criança. Revista Nova Escola 2002

MALAGUZZI, LORIZ. As cem linguagens da criança. CriandocomApego. 12 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www.criandocomapego.com/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/>. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

MONTSSORI, Maria. A criança. Editora: Círculo do Livro Sá. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123724/maria-montessori>. Acesso em: 27/11/2020.

STEUCK, Cristina Danna. Pedagogia da educação Infantil. Indaial: Uniasselvi, 2013.

TEIXEIRA, Carlos E.J. A ludicidade na escola. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

- A inclusão e os desafios apresentados para a leitura e escrita (Sara Mariza Moura de Carvalho)

A inclusão e os desafios apresentados para a leitura e escrita

Sara Mariza Moura de Carvalho⁴

DOI: 10.5281/zenodo.15807158

RESUMO

O referido artigo apresenta uma proposta de ensino focada na leitura nas séries iniciais, no domínio da literatura para o público em fase de alfabetização e letramento nas séries iniciais, bem como esse trabalho deve ser desenvolvido com as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Espera-se com a introdução da literatura nesta etapa o “narrar”, ou seja, contar uma série de ações em episódios que se sucedem uns aos outros, com o olhar direcionado a todos os alunos, em especial os com necessidades educacionais especiais. O foco de ensino é a leitura e interpretação de textos para a ampliação de competências e habilidades, a sugestão de ensino leva a aplicação do conhecimento nas inúmeras situações, salientando que a metodologia de ensino precisa ser adaptada para que eles possam compreender, analisar e aplicar o conteúdo de maneira significativa. A leitura para ser interpretada no meio de comunicação vai além da compreensão e reflexão, é preciso vê-la como enigma, no qual as peças - linguagens vão se encaixando conforme o contexto social onde o educando está inserido e se adapta confortavelmente no seu mundo. Quando se fala em inclusão, pensa-se na literatura como sendo um caminho de análise de práticas de leitura e reflexão sobre implicações dos meios de expressão, destacando que o acolhimento das diferenças e o estímulo à sensibilidade para as múltiplas formas de expressão humana, essenciais para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The aforementioned article presents a teaching proposal focused on reading in the initial grades, in the field of literature for the public in the literacy and literacy phase in the initial grades, as well as how this work should be developed with children with special educational needs. The introduction of literature at this stage is expected to “narrate”, that is, to tell a series of actions in episodes that follow one another, with a focus on all students, especially those with

⁴ Professor de educação básica I, Prefeitura Municipal de Araras.
sara_carvalho2008@hotmail.com

special educational needs. The teaching focus is the reading and interpretation of texts to expand skills and abilities, the teaching suggestion leads to the application of knowledge in numerous situations, highlighting that the teaching methodology needs to be adapted so that they can understand, analyze and apply the content in a meaningful way. Reading to be interpreted in the medium of communication goes beyond understanding and reflection, it is necessary to see it as an enigma, in which the pieces - languages - fit together according to the social context in which the student is inserted and adapts comfortably in their world. When we talk about inclusion, literature is thought of as a path for analyzing reading practices and reflecting on the implications of means of expression, highlighting that welcoming differences and encouraging sensitivity to multiple forms of human expression are essential for inclusive education.

Keywords: Reading and writing. Special educational needs. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A escola concebe o ambiente de aprendizagem como sendo um espaço embasado no diálogo, nas interações, na troca de ideias e na mediação docente, tornando-se um local para o desenvolvimento integral de todos os educandos. Essa abordagem não só fomenta a construção do conhecimento, mas também promove a intencionalidade pedagógica, essencial para garantir um ensino significativo e eficaz, especialmente quando se trata de ampliar as possibilidades de aprender para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE).

Para possibilitar uma educação de qualidade e inclusiva, é preciso que o planejamento pedagógico seja cuidadoso e intencional, considerando as necessidades individuais de todos os alunos, especialmente aqueles com NEE. Isso envolve a utilização de metodologias diversificadas, materiais acessíveis e uma avaliação contínua, que possibilita ajustar o ensino e oferecer o apoio necessário para o sucesso de cada aluno. A socialização, as interações e a construção de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo também são aspectos fundamentais para garantir que todos os alunos possam aprender de maneira significativa e desenvolver seu pleno potencial.

De acordo com Brasil (1998), e em diversas normas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência, fica determinado que a educação é um direito de todos, garantindo todo desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como sendo um princípio, garantindo que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, não limitando esse direito à simples oferta de ensino, mas garantindo a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento pleno da pessoa e a participação ativa na sociedade.

Segundo Brasil (1996), pela Lei nº 9394 definiu-se educação especial, assegurando o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelecendo critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

De acordo com Brasil (1996), a Lei de Diretrizes e Base, estabelece algumas diretrizes que garante aos alunos com deficiência ou outras necessidades específicas acesso a uma educação de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades, a inclusão e a acessibilidade no sistema educacional brasileiro. Essa legislação, assegura direitos, adapta práticas pedagógicas e oferece apoio especializado para atender as necessidades desse público.

Como suporte ao professor da sala de aula regular, percebe-se que a ação pedagógica mais adequada e bem sucedida é a que engloba de forma articulada e simultânea o processo de leitura e escrita. Para ter êxito o educador precisa elaborar suas aulas, contando com o apoio e orientação da professora de Atendimento Educacional Especializado, geralmente alocada junto a sala de recursos, essa profissional oferece o suporte necessário para que esses alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais em um ambiente adaptado às suas necessidades, sem ser segregado do sistema educacional regular.

A professora AEE, deve em comum acordo com a professora da sala regular determinar os objetivos que busca alcançar com um estudo dirigido,

selecionando textos que devem ser adequados e flexibilizados aos alunos, aos objetivos do estudo e oferecer outras fontes de informações para despertar o interesse dos estudantes.

Este trabalho leva os professores a discutirem e refletirem as situações e metodologias que trabalham baseados na leitura e escrita, capazes de transportar esse aluno para o mundo do protagonismo, para alunos com NEE, essas habilidades não são apenas uma questão de aprender a decodificar palavras e frases, mas de entender o mundo ao seu redor, interagir com ele e tomar posse de sua própria história, há uma identificação e interação social que deve ocorrer ao fazer uma leitura e situar-se no contexto (Orlandi, 1978).

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), que estabelece o idioma como sendo fundamental para o conhecimento social e efetivo do indivíduo. Os educadores devem possibilitar a todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educacionais especializadas, acesso aos saberes linguísticos essenciais para o exercício da cidadania, direito reservado a todos os seres humanos.

Fundamentando-se em Brasil (2012), através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cabe ressaltar que crianças recém-alfabetizadas leem com alguma dificuldade e se cansam mais facilmente, portanto, textos extensos podem desanimar os educandos, inclusive os com necessidades especiais.

As estratégias apropriadas em relação à conduta de sala de aula deve atender-se ao bom senso, dependendo da dificuldade da atividade proposta, as flexibilizações devem ser diferentes e adequar para cada realidade, sendo assim o professor deve sempre estar no controle de qualquer situação e assumir a responsabilidade dos sujeitos, é necessário ficar o tempo todo ao lado dos alunos até que estes estejam totalmente independentes e com segurança para desenvolver qualquer atividade em sala de aula, alguns necessitam de um tempo maior para criar “independência”.

O professor deve priorizar a leitura e escrita como prática social, capaz de transformar e formar o cidadão, entendendo como o despertar o senso crítico naquele estudante que está em um processo de formação, sendo assim

cabe aos professores trazerem para a sala de aula uma diversidade de gêneros textuais.

Os educadores, reconhecem que a escola é a principal responsável por desenvolver as competências e habilidades necessárias para que os alunos sejam proficientes, focando em leituras que despertem a curiosidade dos alunos como auxílio às práticas de ensino com atividades em direção ao processo de escrita.

Sendo assim, trabalha-se com base no conceito de leitura e escrita como desenvolvimento a partir do domínio e da utilização pedagógica das mais variadas vertentes de maneira que essas estratégias facilitem a aprendizagem e que sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento.

A LEITURA E ESCRITA ALIADAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A leitura e escrita auxiliam no despertar do interesse dos alunos, pois o universo da leitura os encantam, através de livros, por exemplo, quando percebem as ações dos personagens e a mensagem, a moral que sempre é deixada no final de cada história, os alunos refletem e proporciona discussões no grupo, sendo essa prática uma necessidade dessa prática social em suas vidas, e, o quanto essa envolve os sentidos e os leitores.

De acordo com Zilberman (2003) a literatura surge com características particulares, decorrentes da ascensão da família burguesa, do status concedido à infância na sociedade e reorganização da escola, mostrando a necessidade de preenchimento de uma missão, não propriamente literária em sua origem e funcionamento, ela exige do leitor a imagem de uma realidade, a criança desenvolve-se através do universo exposto nas páginas do livro.

As leituras devem ocorrer sempre na vida das pessoas desde os primeiros anos da vida escolar, causando reflexões, mesmo que sejam títulos considerados como “entretenimento”, “subliteratura,” ou “literatura de massas”.

Portanto, como prática pedagógica, ler na escola é fundamental para que os alunos possam interagir com os colegas na busca de que sua interpretação chegue à mesma conclusão que o amigo, ou, com argumentos para discordar.

Fundamentando-se nos teóricos, Dolz *et al* (2004) há compreensão do conteúdo, quando se planeja um conjunto de atividades escolares de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. De forma oral, fazer indagações capazes de levar os alunos a refletirem, depois a produção escrita inicial, para a sondagem do conhecimento prévio e na sequência a apresentação dos gêneros abordados, e juntos propor uma releitura.

De acordo com Bakhtin (2010), por meio das circunstâncias em situações específicas de comunicação e carregada de intenções vem ao encontro das escolhas de linguagem o gênero proposto favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada.

Ainda, para Bakhtin (2010), diante do fato é preciso construir um clima harmônico ao desenvolver o processo necessário da leitura e escrita para que os alunos busquem no texto a necessidade de conhecerem dispositivos facilitadores para identificar as palavras. O educador deve contribuir para que o aluno tenha repertório e dispositivos para diferenciar os diferentes gêneros, pois reconhecendo suas características é possível aplicá-lo de acordo com a situação.

Fundamentando-se em Marcuschi (2010), quando refere-se ao aluno, pensa-se em todo um significado com a realidade de mundo que os cercam, pautado no respeito, no conhecimento prévio, na bagagem que esse aluno carrega, mesmo que ainda estejam na fase de alfabetização e letramento, e assim aproximá-los da linguagem vivida e despertar o interesse e acima de tudo respeitar suas dificuldades.

Sendo assim, esse trabalho é desenvolvido pensando na leitura e escrita através dos elementos da narrativa, com um foco nos planos de aulas, onde o professor tem a capacidade de desenvolver competências e habilidades necessárias com a finalidade de levar os alunos a reconhecer esses elementos por meio das atividades propostas.

Como sugestão, o professor pode realizar um levantamento das histórias que as crianças conhecem, e propor atividades envolvendo a conversa e discussão entre eles como auxílio à prática leitora, pois é um bom início para a prática social, já que os alunos podem conhecer diversos gêneros narrativos, por exemplo, com versões diferentes por outros autores com principal destaque a intertextualidade.

Quando pensa-se em o que, e como ensinar, tem-se o currículo como sendo uma ferramenta de suma importância para as questões da aprendizagem, de acordo com Brasil (1996), com a LDB– Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, objetivando regular as mudanças educacionais, a partir dessa lei educacional, criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documentos oficiais formulados para orientar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares do Ensino, as orientações feitas nos PCN –é de que o ensino da literatura possua sua própria linguagem, com suas próprias estruturas e códigos, e seu ensino é determinado para capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, e isso enquadra-se perfeitamente quando se fala em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A leitura no processo de alfabetização

Fundamentando-se em Bakhtin (2010) a interação entre os indivíduos ocorre em discurso, em movimentos que recriam práticas discursivas, fábulas, romances, novelas, canções e outros gêneros textuais literários. O educador deve mostrar interesse em valorizar os conhecimentos prévios, bem como o ritmo da turma, em especial dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, discutindo em sala para formar uma opinião sobre os tipos de textos que poderiam ser apresentados, sem menosprezar os veículos de comunicação que trazem prazer, já que é através do público leitor que aumenta

a possibilidade de transformação para uma sociedade mais leitora, crítica e democrática.

De acordo com São Paulo (2010), referindo-se aos gêneros textuais tem-se uma infinidade de opções como os mencionados pela Secretaria da Educação o no caderno Currículo (São Paulo, 2010, p. 52), os quais são:

... ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E, embora seja definido tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma. (Currículo São Paulo, 2010).

Nesta visão política pedagógica educacional é importante garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação e também, como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. Baseando-se no Currículo (SÃO PAULO, 2010, p. 35-36) dizemos que:

... o aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e histórias de leitor. Assim, seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora.

Segundo São Paulo (2010), no documento da Secretaria de Educação, os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente com objetivos específicos em situações sociais particulares e devem ser apresentados aos alunos desde as séries iniciais.

Fundamentando-se em Bakhtin (2010) conclui-se que a construção do conhecimento ocorre por meio do gênero discursivo nessa esfera de atividades inseridas e resultam em uma leitura multissemiótica facilitando aos alunos a percepção das linguagens híbridas que se comunicam e estabelecem um discurso dialógico.

Portanto, as discussões em sala motivam e conscientizam os alunos a valorizarem todas as leituras sem priorizar mais uma do que outra, pois

todas servem como materiais de discussão de aprendizagem na formação do leitor e não somente a literatura canônica, de acordo com Lajolo (2001).

Percebe-se dentro dessa proposta de leitura e escrita um conteúdo significativo, pois atinge a capacidade de envolvimento de todos os alunos, em especial aqueles com alguma deficiência, nesta proposta de inserção de leitura revela e aponta os efeitos de sentido analisado por aquele que lê, a ponto de surpreendê-lo ao perceber que além de compreender, ou seja, fazer sua leitura dentro da sua visão de mundo como é o de interpretar, também consegue analisar e reconhecer os gêneros os quais não reconheciam e assim aflorar o senso crítico, mesmo que com alguma dificuldade.

É fundamental o envolvimento de todos os alunos da turma, e se preciso for solicitar apoio da professora da educação especial para que essa criança realmente faça parte do processo como um todo.

De acordo com os autores Dolz, *et al* (2004) é preciso trabalhar com cada esfera literária e gêneros a fim de desenvolver as competências e habilidades na prática da leitura e da escrita e por meio de reflexões através de perguntas provocativas, motivá-los a conhecer o texto a fim de interagirem com os gêneros.

O aluno deve ser estimulado a identificar, em suas leituras, quem produz o texto, para quem, com que finalidade, usando qual suporte, qual lugar social do autor e do destinatário e, por fim, quando e onde o texto foi produzido. O educador deve propor uma leitura sistemática com uma apresentação do título, do nome do autor e da fonte completa, feito isso, ele inicia uma discussão coletiva - a roda da conversa para desenvolver nos alunos sua capacidade de elaborar suposições antecipadoras do sentido, da forma, e da função do texto.

A intenção é fazer com que os alunos, a partir da situação exposta, aprendam a desenvolver pequenos textos, até mesmo na oralidade, e transformem seu espaço escolar, através das práticas de leitura e escrita.

AS ATRIBUIÇÕES DO EDUCADOR ENQUANTO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

O educador é o responsável por manter a motivação e interação em sala de aula, ele é o que está mais próximo do aluno, e, dependendo do modelo adotado, pode exercer simultaneamente diversas funções para as quais são necessárias algumas competências e habilidades, capacitando esses alunos a assumirem um papel ativo e responsável no processo de aprendizagem.

Cabe ao professor realizar uma abordagem que estimula a simultaneidade de funções, o aluno é incentivado a lidar com diversas tarefas, situações e desafios ao mesmo tempo, o que exige a mobilização de uma série de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

O professor deve quebrar paradigmas para fazer o novo, o diferente, é necessário ser criativo, firme, determinado, quebrar regras, assumir os riscos e usar a imaginação. Os alunos precisam ser incluídos, evitando transformar a escola em um depósito de crianças e isso não ocorre somente com as crianças incluídas nas salas regulares.

Sendo assim, o educador é o profissional inovador que modifica, com sua maneira de agir, os professores têm sido vistos como agentes transformadores, que não apenas ensinam conteúdos, mas também moldam novas formas de pensar e abordar os desafios com criatividade, inovação e liderança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de desenvolver esse estudo foi analisar alguns autores que buscam na literatura formas de desenvolver competências leitoras dentro de expectativas inovadoras capazes de causarem ponderações no público das séries iniciais por meio da esfera literária, em especial aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Analisando formas de empregar-se os discursos presentes na leitura e escrita que abrangem reflexões, como o de conhecer o gênero abordado

através de seus elementos narrativos por meio da linguagem verbal, fazendo com que os alunos da inclusão se sintam pertencentes ao contexto.

Motivar a leitura é direcionar uma sociedade a pensar, é encarar essa proposta como um eixo incentivador para desenvolver nos estudantes à reflexão e, assim, torná-los cidadãos mais sensíveis, justos, democráticos, pessoas capazes de transformar um quadro social através de um processo de interação com as linguagens.

Com esse artigo expõe-se possibilidades de despertar a aprendizagem no sentido de valorizar os gêneros literários que estão esquecidos, não se pode focar somente naquilo que se ensina, é preciso conhecer as estratégias de abordagem mais eficientes, e ter uma proposta pedagógica adaptada às reais necessidades dos nossos alunos, em especial os com necessidades educacionais especiais de aprendizagem.

Professor e aluno devem, juntos, transformar o ambiente escolar em um local onde não se alfabetiza por alfabetizar, e, sim crescerem juntos e quando menos se espera que os dois aprendam.

Quando estuda-se leitura e escrita pretende-se proporcionar ao aluno que ele exercite as atividades, a fim de que possa-se obter resultados sobre as questões abordadas, é preciso vivenciar novas maneiras de ensinar e aprender, incorporando as tecnologias, requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor.

Essa proposta pedagógica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem, é o ensinar responsável, levando-se em conta os alunos com deficiência, é preciso ensinar para todos.

A unidade escolar, com a sua estrutura e dinâmica específicas, fins e objetivos determinados, deve propiciar experiências positivas de aprendizagem, atentando-se aos alunos de inclusão. É a instituição que por mais longo tempo manterá contato sistematizado com indivíduos em desenvolvimento, daí a sua responsabilidade em favorecer o processo da evolução através da ação integrativa de todos os aspectos do viver, com a

finalidade de assegurar a consistência e o equilíbrio pessoais como resultantes de novas experiências e descoberta de novas capacidades.

A sala de aula é o local onde as atividades devem promover o desenvolvimento dos educandos, porém não precisa forçar esse aprendizado, este pode ser introduzido de maneira prazerosa, proporcionando alegria e a vontade de aprender, em especial aos alunos com deficiência que mantêm outro ritmo de aprendizado.

Entende-se que enquanto educadores objetiva-se formar cidadãos criativos e cientes de seus papéis na sociedade, buscando sempre o avanço nas questões ensino e aprendizagem, é preciso estar sempre buscando estratégias como componente para melhorar a qualidade dos métodos de ensino.

O educador deve oferecer uma diversidade de materiais, dando-lhes suporte e auxiliando para vencer os desafios que favorecem o crescimento e conquistem novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3-Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02 de jan. de 2025.

Ministério da Educação (MEC). Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012b

DOLZ, J. M. *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. *et al.* . *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores & leitura. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MARCUSHI, Bete. Escrevendo na escola para a vida. In: E. O. Rangel; R.H. R. ROJO (Orgs.) Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

ORLANDI, Eni. Os protagonistas do/no discurso. Foco e pressuposição. Série Estudos 4. Uberaba: Fac. Santo Tomás de Aquino, 1978, p.30-41.

PCN de Língua Portuguesa e livro didático: O Ensino do sistema de escrita alfabética: Disponível em: <///C:/Users/Curiel/Downloads/7167-25089-1-PB.pdf>. Acesso em 20 de dez. de 2024.

Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 26 de dez. de 2024.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Códigos e linguagens. São Paulo: SEE, 2010.

ZIBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11ª ed. – São Paulo – Global, 2003.

**- A indisciplina no cotidiano escolar atual (Geisiane Aline Ortolan
Bertanha; Caroline Vantin)**

A indisciplina no cotidiano escolar atual

Geisiane Aline Ortolan Bertanha

Caroline Vantin

DOI: 10.5281/zenodo.15800713

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão aprofundada acerca do papel da educação na formação integral do aluno, investigando as causas e consequências da indisciplina no ambiente escolar. Além disso, busca apontar caminhos e estratégias para seu enfrentamento, enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica alicerçada em pesquisa rigorosa, escuta ativa e compreensão sensível do contexto sociocultural dos estudantes. Dessa forma, objetiva-se contribuir para uma educação mais humanizada, inclusiva e eficaz, capaz de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Introdução

A educação, ao longo da história, tem sido reconhecida como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento intelectual, social e econômico do indivíduo, atuando como instrumento fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Na atual era do conhecimento, caracterizada pela globalização e pelo avanço tecnológico acelerado, esse papel se intensifica, uma vez que a sociedade exige, cada vez mais, profissionais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação (MORIN, 2000; CASTELLS, 2010).

Cabe à escola, e especialmente ao professor, mediar esse processo formativo de maneira significativa, promovendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e cognitivas, essenciais para a convivência democrática e para a atuação cidadã responsável (PIMENTA, 2014; PERRENOUD, 2000). Nesse

contexto, a educação deve ser compreendida como um processo integral, que abarca o saber, o saber-fazer e o saber-ser, conforme defendido por Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo, da reflexão crítica e da autonomia do educando.

Entretanto, um dos principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar é a indisciplina, que tem se configurado como um desafio persistente para a promoção de um ambiente saudável e propício à aprendizagem. Esse fenômeno impacta negativamente o rendimento acadêmico dos alunos, a motivação dos professores e o clima escolar, comprometendo a qualidade do ensino e a construção de relações sociais baseadas no respeito e na cooperação (LIBÂNEO, 2004; MOREIRA, 2001).

A indisciplina deve ser entendida não apenas como um problema isolado de comportamento individual, mas como um reflexo das múltiplas dimensões que envolvem o contexto escolar, incluindo aspectos familiares, sociais, culturais e institucionais. Tardif (2014) ressalta que as manifestações indisciplinadas são, muitas vezes, sintomas de fragilidades estruturais, tais como a ausência de limites consistentes no ambiente familiar, a vulnerabilidade emocional dos estudantes e as condições adversas de trabalho dos profissionais da educação.

Para Stumpf (2000), a compreensão aprofundada dessas causas é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, que promovam a disciplina positiva, o respeito mútuo e o fortalecimento dos vínculos entre alunos, professores e comunidade escolar. A disciplina positiva não se baseia na imposição ou na punição, mas na construção coletiva de normas e responsabilidades que valorizam a participação ativa e a corresponsabilidade dos estudantes no processo educativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir as causas e consequências da indisciplina escolar, além de propor ações pedagógicas que possam contribuir para sua minimização. Para tanto, será enfatizada a importância de uma prática pedagógica reflexiva e intencional, que valorize o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de normas, promovendo um

ambiente educativo mais democrático, inclusivo e eficaz (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2012).

A Educação na Era do Conhecimento

Vivemos em uma sociedade globalizada, marcada pela rapidez com que as informações circulam e pelas constantes mudanças no mercado de trabalho. Como apontam Morin (2000) e Castells (2010), essa nova era exige indivíduos que sejam capazes de lidar com a complexidade, a incerteza e a diversidade, habilidades que vão muito além do mero acúmulo de dados. Nesse sentido, a educação formal deve ir além da simples transmissão de conteúdo, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, criativas e éticas para a atuação cidadã.

É nesse contexto que o professor se torna peça-chave, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador do desenvolvimento integral do estudante. Freire (1996) ressalta que o processo educativo deve ser dialógico e emancipador, estimulando a reflexão crítica e a autonomia do aluno. Isso implica compreender que a formação do aluno envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais, conforme enfatizam Perrenoud (2000) e Pimenta (2014), e que o sucesso desse processo está diretamente ligado à qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além disso, a neurociência educacional reforça a importância de ambientes afetivamente positivos para a aprendizagem, indicando que a integração entre emoção e cognição potencializa o desenvolvimento intelectual e social (IMMORDINO-YANG, 2016). Portanto, a escola contemporânea deve investir na construção de espaços democráticos, inclusivos e acolhedores, nos quais o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, em consonância com as ideias de Vygotsky (1984) sobre a mediação social do conhecimento.

Indisciplina Escolar: Causas e Consequências

A indisciplina escolar é definida como a transgressão das regras, normas e valores que organizam a convivência no ambiente educacional, comprometendo o funcionamento harmônico da escola. Conforme Tiba (2002), a indisciplina corresponde à violação dos acordos coletivos estabelecidos, manifestando-se em atitudes que perturbam o processo de ensino-aprendizagem e prejudicam a convivência social.

Porém, a indisciplina não deve ser encarada apenas como um problema individual, mas como um fenômeno multifacetado, que envolve dimensões familiares, sociais, emocionais e estruturais. Libâneo (2004) destaca que as causas da indisciplina são complexas e estão relacionadas a fatores como a ausência de limites consistentes no ambiente familiar, a fragilidade dos vínculos afetivos, e a falta de diálogo efetivo entre escola, aluno e família. Além disso, Tardif (2014) ressalta que as condições institucionais da escola — como excesso de alunos, falta de recursos e baixa valorização do professor — também colaboram para o aumento dos comportamentos indisciplinados.

Outro aspecto importante é o desinteresse do aluno pelos conteúdos e pela metodologia adotada, que, segundo Freire (1996), pode indicar uma desconexão entre o ensino e a realidade dos estudantes, resultando em resistência e atitudes disruptivas. Nessa perspectiva, a indisciplina pode ser um sinal de que o ambiente escolar não está promovendo uma aprendizagem significativa nem acolhendo as necessidades emocionais e sociais dos alunos (Moreira, 2001).

As consequências da indisciplina são amplas e prejudicam todo o ambiente escolar. Perrenoud (2000) enfatiza que a indisciplina compromete diretamente a qualidade do ensino, dificultando o planejamento das aulas e a manutenção do foco dos alunos, o que reduz o rendimento acadêmico. Além disso, Stumpf (2000) alerta que um ambiente escolar marcado por constantes episódios de indisciplina torna-se tenso e inseguro, prejudicando as relações interpessoais entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Portanto, compreender as causas da indisciplina e suas consequências é essencial para que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que promovam o respeito, o diálogo e a construção coletiva de normas, contribuindo para um ambiente educacional saudável e propício ao aprendizado.

A indisciplina escolar refere-se ao comportamento que viola as regras e normas estabelecidas na escola, dificultando o aprendizado e o convívio harmonioso entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Esse fenômeno é complexo e suas causas são variadas.

Entre as principais causas estão fatores familiares, como a falta de limites e diálogo; fatores sociais, como violência e exclusão; questões emocionais, como ansiedade e baixa autoestima; e aspectos escolares, como métodos de ensino inadequados e relações frágeis entre professores e alunos.

As consequências da indisciplina são negativas para toda a escola. Ela prejudica o andamento das aulas, diminui o rendimento dos alunos, gera um ambiente tenso e inseguro, e pode causar desmotivação dos professores. Além disso, afeta as relações interpessoais, aumentando conflitos e dificultando a construção de um ambiente educacional saudável.

Tipos de Comportamentos Indisciplinados

A indisciplina pode se manifestar de variadas formas, como:

Comportamentos disruptivos

Esses comportamentos são caracterizados por atitudes que atrapalham o andamento da aula e comprometem o aprendizado dos alunos. Interrupções frequentes, conversas paralelas e o uso inadequado de celulares são exemplos comuns. Segundo Moreira (2001), essas atitudes refletem muitas vezes uma dificuldade de autorregulação por parte dos alunos, que pode estar relacionada à falta de maturidade emocional, tédio ou necessidade de atenção.

Além disso, a tecnologia, quando mal utilizada, pode potencializar a distração. A presença constante de dispositivos eletrônicos exige que a escola estabeleça regras claras e envolva os alunos na reflexão sobre o uso responsável desses recursos.

Consequências: Dificuldade de concentração, perda do ritmo das aulas, desgaste da relação professor-aluno e prejuízo no desempenho acadêmico coletivo.

Abordagem pedagógica: Estabelecer regras claras, usar métodos dinâmicos para manter o interesse da turma e aplicar técnicas de mediação para envolver os alunos no controle do próprio comportamento.

Agressões verbais e físicas

A violência escolar pode manifestar-se por meio de brigas, ameaças, bullying e intimidações, que geram um ambiente de medo e insegurança. Oliveira (2015) aponta que esse tipo de indisciplina vai além do conflito momentâneo e pode estar ligado a questões sociais, familiares e emocionais dos estudantes.

Esse comportamento não apenas compromete a segurança física e emocional dos envolvidos, mas também interfere no clima escolar como um todo, dificultando o processo educativo.

Consequências: Danos físicos e psicológicos às vítimas, aumento do absenteísmo, clima de insegurança e prejuízo no desenvolvimento socioemocional.

Abordagem pedagógica: Implementação de programas de prevenção à violência, acolhimento psicológico, promoção de valores como empatia e respeito, além de intervenções firmes para responsabilizar os agressores.

Negligência em relação às atividades escolares

A desmotivação para os estudos pode resultar em atrasos, falta de entrega de tarefas, evasão e até abandono escolar. Freitas (2012) destaca que

esse tipo de indisciplina está frequentemente ligado a dificuldades emocionais, problemas familiares, falta de perspectiva e baixa autoestima.

Essa negligência não é apenas uma questão de falta de disciplina, mas um sinal de que o aluno pode estar enfrentando desafios internos ou externos que comprometem sua participação escolar.

Consequências: Baixo rendimento escolar, aumento da reprovação e evasão, comprometimento do futuro acadêmico e social.

Abordagem pedagógica: Identificação precoce das dificuldades, oferecimento de apoio psicossocial, criação de projetos motivacionais e fortalecimento do vínculo aluno-escola.

Desobediência direta

Caracteriza-se pela recusa explícita em seguir as normas e orientações da escola. Moreira (2001) explica que essa resistência pode estar relacionada a uma postura de contestação à autoridade ou ao ambiente escolar, muitas vezes como forma de expressão de insatisfação ou necessidade de afirmação.

Esse comportamento desafia diretamente o funcionamento da escola e pode provocar conflitos intensos.

Consequências: Quebra da ordem, conflitos frequentes, desgaste nas relações interpessoais e dificuldade na gestão da turma.

Abordagem pedagógica: Estabelecimento de limites claros e justos, diálogo constante, construção coletiva das regras e utilização de estratégias restaurativas que incentivem a reflexão e a responsabilização do aluno.

Indisciplina x Desrespeito

A indisciplina e o desrespeito são comportamentos que afetam negativamente o ambiente escolar, porém apresentam naturezas distintas. Conforme Stumpf (2000), enquanto a indisciplina está ligada a fatores como impulsividade, falta de maturidade ou dificuldades emocionais, o desrespeito se

caracteriza por uma atitude consciente e intencional de desobediência e afronta às normas e às pessoas.

Segundo Freitas (2012), “a indisciplina, muitas vezes, é uma expressão da imaturidade ou do conflito interno do aluno, que pode estar atravessando dificuldades pessoais ou sociais, não significando necessariamente uma rejeição deliberada às regras.” Ou seja, o comportamento indisciplinado pode ser um pedido de ajuda, uma manifestação de fragilidade emocional, e não simplesmente uma postura agressiva.

Por outro lado, o desrespeito exige uma consciência da ação e da sua implicação. Para Oliveira (2015), “o desrespeito é uma escolha consciente do aluno, caracterizada por uma atitude desafiadora contra a autoridade e o convívio social.” Essa conduta, diferente da indisciplina, implica uma intenção clara de provocar, confrontar ou desconsiderar regras e normas. Vygotsky (1998) reforça a importância do contexto social para a compreensão desses comportamentos: “O desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente ligado às suas relações sociais e ao meio em que está inserido. A escola, como espaço social, deve buscar compreender as razões por trás dos comportamentos para promover o desenvolvimento integral do aluno.”

Assim, enquanto a indisciplina pode ser trabalhada a partir do acolhimento, da mediação de conflitos e do desenvolvimento emocional, o desrespeito demanda uma postura educativa que envolva a responsabilização consciente do aluno e o fortalecimento do respeito mútuo.

Caminhos para uma Prática Pedagógica Transformadora

Enfrentar a indisciplina exige mais do que ações punitivas. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo está profundamente relacionado com o meio social e com as interações nele estabelecidas. Por isso, uma abordagem eficaz deve considerar o contexto social do aluno, promovendo práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a escuta ativa e o respeito mútuo. Essas práticas possibilitam que o aluno seja visto como sujeito

ativo no processo de aprendizagem e na construção coletiva das normas de convivência, fortalecendo os vínculos entre pares, professores e alunos.

Um exemplo prático dessa abordagem é a realização de círculos de diálogo, em que os estudantes e professores se reúnem regularmente para discutir as regras da sala, conflitos e possíveis soluções. Essa estratégia, inspirada na Pedagogia do Oprimido de Freire (1996), estimula a corresponsabilidade e a reflexão crítica sobre o comportamento de cada um, promovendo a cultura da paz e do respeito.

Além disso, metodologias participativas, como a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1999), contribuem para a construção de ambientes colaborativos, nos quais os alunos desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para a convivência. Nesses espaços, a indisciplina tende a diminuir, pois o aluno sente-se incluído e responsável pelo coletivo.

Freire (1996) reforça a importância do diálogo como princípio educativo. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador e facilitador do desenvolvimento dos estudantes, inclusive no que se refere à formação ética e social. Essa mediação inclui práticas que valorizam o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças, conforme destacado por Pimenta (2014), o que contribui para a prevenção de conflitos e o fortalecimento do ambiente escolar.

Estratégias para o Enfrentamento da Indisciplina Escolar:

O enfrentamento da indisciplina no ambiente escolar demanda uma abordagem sistêmica, colaborativa e intencional, envolvendo todos os atores do processo educativo — alunos, professores, gestores, equipe pedagógica e famílias. Trata-se de um fenômeno complexo que não pode ser atribuído exclusivamente ao comportamento individual do aluno, mas que reflete também falhas na organização da escola, no vínculo entre os sujeitos e no modelo pedagógico adotado (TIBA, 2014; CUNHA, 2018).

Segundo Libâneo (2001), a escola precisa ser compreendida como um espaço de convivência democrática e de construção coletiva do saber, o que exige o desenvolvimento de estratégias que articulem autoridade pedagógica com escuta, acolhimento e coerência na aplicação das normas. Dessa forma, o planejamento de ações voltadas para a promoção da disciplina deve considerar tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais dos estudantes, além de integrar as famílias no processo educativo, reforçando o compromisso compartilhado com o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, delineiam-se algumas estratégias eficazes para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso, seguro e propício à aprendizagem, baseadas em práticas pedagógicas inclusivas, comunicação ativa e formação continuada dos profissionais da educação (PERRENOUD, 2002; VYGOTSKY, 1998).

Estabelecimento de Regras Claras

A construção de um ambiente escolar equilibrado, seguro e propício ao aprendizado passa, necessariamente, pela definição de regras claras, justas e compartilhadas entre todos os membros da comunidade escolar. Normas bem estruturadas funcionam como orientadoras do comportamento coletivo, estabelecendo limites que promovem a convivência harmoniosa e o respeito mútuo. Para que sejam efetivas, essas regras devem ser compreendidas não como mecanismos punitivos, mas como instrumentos pedagógicos de organização, pertencimento e desenvolvimento moral.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para a internalização de valores, regras e práticas sociais. Assim, quando alunos e educadores são envolvidos de forma ativa e democrática na elaboração das normas de convivência, fomenta-se o senso de pertencimento, corresponsabilidade e autonomia dos estudantes. Essa participação contribui

para que as regras sejam mais bem compreendidas, aceitas e respeitadas, o que potencializa seu impacto positivo no comportamento escolar.

Além disso, a clareza na formulação das normas evita interpretações subjetivas ou contraditórias, tornando mais coerente e transparente a aplicação de medidas educativas diante de comportamentos inadequados. Consequências justas, consistentes e previamente acordadas reforçam a legitimidade da autoridade pedagógica e fortalecem o vínculo de confiança entre professor e aluno. Dessa forma, o estabelecimento de regras compartilhadas representa não apenas um recurso de gestão disciplinar, mas também uma ferramenta essencial para a formação ética e cidadã dos educandos.

Diálogo e Escuta Ativa

Construir um espaço de diálogo aberto e escuta ativa entre alunos, professores e famílias é fundamental para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a construção de uma convivência escolar mais empática e respeitosa. A escuta ativa, nesse contexto, transcende o simples ato de ouvir: trata-se de acolher genuinamente o outro, compreendendo suas emoções, experiências e perspectivas. Essa postura favorece a mediação de conflitos de forma mais pacífica e humanizada, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais equilibrado e colaborativo.

A comunicação constante e sensível estabelece uma base sólida de confiança mútua, na qual os estudantes se sentem reconhecidos, valorizados e respeitados em sua individualidade. Como consequência, há uma redução significativa de comportamentos de rebeldia, agressividade e resistência, frequentemente associados à sensação de invisibilidade ou incompreensão por parte dos alunos. Assim, o diálogo e a escuta ativa tornam-se práticas pedagógicas fundamentais para a promoção de uma cultura escolar mais democrática, acolhedora e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Práticas Pedagógicas Inclusivas

A adoção de metodologias participativas no ambiente escolar representa uma estratégia pedagógica eficaz para promover o engajamento dos alunos e prevenir comportamentos indisciplinados. Tais metodologias incluem, entre outras, o trabalho colaborativo em grupo, projetos interdisciplinares, resolução de problemas e o uso crítico de recursos tecnológicos. Essas práticas tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e centrado no aluno, ao considerar suas experiências, interesses e ritmos de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2002), práticas pedagógicas inclusivas não apenas respeitam as diferenças individuais, mas também criam condições para a participação ativa de todos os estudantes, promovendo a equidade e valorizando as diversas formas de saber. Ao proporcionar um ambiente que reconhece e estimula as potencialidades de cada aluno, o professor contribui para a construção de um espaço de aprendizagem mais democrático, onde o pertencimento e o respeito mútuo são incentivados de forma contínua.

Além disso, essa abordagem reduz significativamente o tédio e a apatia — fatores frequentemente associados à manifestação de comportamentos disruptivos — e fortalece o vínculo do aluno com a escola. Ao se sentirem protagonistas do processo educativo, os estudantes tendem a desenvolver maior senso de responsabilidade, cooperação e comprometimento com as atividades propostas, o que, por sua vez, minimiza os episódios de indisciplina e favorece uma convivência mais harmoniosa em sala de aula.

Portanto, o investimento em metodologias participativas e inclusivas deve ser compreendido como uma dimensão fundamental da prática docente, pois contribui não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para a construção de uma cultura escolar mais justa, motivadora e disciplinada.

Formação Continuada dos Educadores

A capacitação dos professores para lidar com a diversidade comportamental e os múltiplos desafios presentes no cotidiano escolar configura-se como um dos pilares fundamentais para o enfrentamento eficaz da indisciplina. A formação continuada, nesse sentido, assume um papel estratégico ao oferecer aos educadores oportunidades de atualização teórica e aprimoramento prático, capacitando-os para responder, de forma reflexiva e assertiva, às complexas situações que emergem no ambiente educacional (LIBÂNEO, 2001; CANDAU, 2012).

Por meio de processos formativos permanentes, os professores têm acesso a metodologias voltadas para a mediação de conflitos, estratégias inclusivas que respeitam as diferenças culturais, cognitivas e emocionais dos alunos, bem como práticas de gestão das emoções — tanto próprias quanto dos estudantes. Essas competências socioemocionais, cada vez mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo, favorecem a construção de vínculos mais saudáveis, empáticos e cooperativos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (DALLABRIDA & RODRIGUES, 2019).

Além disso, a formação continuada contribui significativamente para a valorização e o fortalecimento da identidade docente. Quando os professores se sentem mais preparados para intervir de forma preventiva e construtiva diante de situações de indisciplina, há um aumento de sua autoconfiança, redução do estresse e fortalecimento do engajamento profissional. Isso é especialmente relevante considerando que muitos docentes relatam sentimentos de impotência, esgotamento emocional e desmotivação ao lidarem com comportamentos disruptivos sem o devido suporte institucional (TARDIF, 2002; ESTEBAN, 2005).

Portanto, investir na formação continuada de qualidade não apenas aperfeiçoa as práticas pedagógicas, como também representa uma ação estratégica de cuidado com o professor, contribuindo para a promoção de uma cultura escolar mais acolhedora, democrática e disciplinada.

Conclusão

A indisciplina no cotidiano escolar é um fenômeno complexo que reflete múltiplas dimensões da vida dos estudantes, incluindo aspectos familiares, sociais, emocionais e institucionais. Conforme Libâneo (2004), “a indisciplina não pode ser vista apenas como uma falha individual, mas como resultado de uma rede de fatores que envolvem o contexto do aluno, a família, a escola e a sociedade.” Entender essas causas é fundamental para que a escola possa atuar de forma eficaz, promovendo um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ir além da simples aplicação de regras e punições, priorizando a construção de relações baseadas no diálogo, na escuta ativa e no respeito mútuo. Freire (1996) ressalta que a educação deve ser um ato de libertação e diálogo, no qual o professor e o aluno se reconhecem como sujeitos do processo educativo. Ao considerar o aluno como sujeito ativo que participa da construção coletiva das normas de convivência, a escola fortalece vínculos e incentiva a corresponsabilidade, elementos essenciais para a promoção da disciplina positiva, que valoriza a participação e o compromisso de todos (Stumpf, 2000).

Além disso, é fundamental que a escola incorpore práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, uma vez que a regulação emocional está diretamente ligada à capacidade de convívio social e respeito às normas. Segundo Immordino-Yang (2016), “as emoções são parte integrante do processo cognitivo, e ambientes escolares afetivamente positivos potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.” Estratégias como a mediação de conflitos e a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1999) têm se mostrado eficazes para criar ambientes inclusivos e colaborativos.

Para enfrentar a indisciplina de forma eficaz, é necessário que professores, gestores e toda a comunidade escolar atuem de maneira integrada, valorizando a mediação, a inclusão e o fortalecimento das relações

interpessoais. Perrenoud (2000) destaca que “a escola deve ser um espaço democrático, onde a diversidade seja respeitada e a participação de todos seja incentivada, promovendo a formação de cidadãos críticos e éticos.” Somente assim será possível garantir um ambiente escolar acolhedor e estimulante, capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, conforme ressaltam Morin (2000) e Castells (2010).

Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W.W. Norton & Company, 2016.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e educação: fundamentos. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Dário de Oliveira. Indisciplina escolar: o que é e como enfrentar. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, João da Silva. Violência e segurança na escola. São Paulo: Editora X, 2015. *(Nota: a referência está indicada no texto, mas faltam dados completos; deve ser complementada conforme fonte real.)*

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, currículo e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2014.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

STUMPF, Elaine. Disciplina e convivência escolar. São Paulo: Loyola, 2000.

TIBA, Içami. Disciplina: limites sem violência. São Paulo: Ática, 2002.

FREITAS, Maria Aparecida. Desmotivação escolar e suas causas. Rio de Janeiro: Editora Y, 2012. *(Nota: referência indicada no texto; pode precisar de dados completos.)*

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

- A Inteligência Artificial como ferramenta de elaboração e planejamento para os professores (Gisele Franco Rocha Gonçalves; Flávia Denardi Cavallari Surreição; Sandra Cristina Gomes Mariano; Silvia Maria Eufrásio Paes de Arruda)

A Inteligência Artificial como ferramenta de elaboração e planejamento para os professores

Gisele Franco Rocha Gonçalves

Flávia Denardi Cavallari Surreição

Sandra Cristina Gomes Mariano

Sílvia Maria Eufrásio Paes de Arruda

DOI: 10.5281/zenodo.15800093

Resumo

O avanço da Inteligência Artificial (IA) tem proporcionado novas possibilidades para o contexto educacional, especialmente no suporte ao planejamento e à elaboração de atividades docentes. Este artigo analisa os benefícios e os desafios do uso da IA na educação, com base em estudos acadêmicos recentes. São discutidos tanto os aspectos positivos quanto as limitações da integração dessa tecnologia nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Pedagogia. Professores. Inovação. Tecnologia. Escola. Estudantes.

Abstract

The advancement of Artificial Intelligence (AI) has provided new possibilities for the educational context, especially in supporting the planning and development of teaching activities. This article analyzes the benefits and challenges of using AI in education, based on recent academic studies. Both the positive aspects and the limitations of integrating this technology into pedagogical practices are discussed.

Keywords: Artificial Intelligence. Pedagogy. Teachers. Innovation. Technology. School. Students.

1.INTRODUÇÃO

A revolução digital impactou de forma significativa o setor educacional. A Inteligência Artificial, nesse cenário, surge como uma ferramenta promissora para a melhoria das práticas pedagógicas. Conforme Luckin et al. (2016), a IA pode apoiar os professores ao automatizar tarefas rotineiras e permitir maior dedicação ao acompanhamento dos alunos

O ambiente educacional contemporâneo demanda soluções inovadoras para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A Inteligência Artificial, nesse contexto, apresenta-se como uma aliada essencial na transformação das práticas pedagógicas (LUCKIN et al., 2016). O advento das tecnologias digitais provocou profundas transformações em diversos setores da sociedade, e a educação não foi exceção. Dentre as inovações mais impactantes, destaca-se a Inteligência Artificial (IA), que tem modificado significativamente as práticas de ensino e aprendizagem em todo o mundo. De acordo com Holmes, Bialik e Fadel (2019), a IA apresenta potencial para redefinir o papel do professor, permitindo a personalização do ensino e a automação de tarefas rotineiras. Ao mesmo tempo, possibilita que os alunos tenham acesso a métodos de aprendizagem mais dinâmicos e adaptáveis às suas necessidades individuais.

O uso da IA pelos professores vem crescendo em diferentes níveis de ensino. Ferramentas baseadas em algoritmos de aprendizado de máquina são empregadas para planejar aulas, identificar dificuldades de aprendizagem, avaliar o desempenho dos estudantes e oferecer recomendações pedagógicas personalizadas (Luckin et al., 2016). Ao automatizar atividades administrativas e repetitivas, como a correção de avaliações objetivas, a IA libera tempo para que o docente se concentre no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e no acompanhamento individualizado dos alunos (Baker; Smith, 2019).

Por outro lado, os estudantes também se beneficiam das tecnologias de IA, uma vez que essas ferramentas podem proporcionar experiências de aprendizagem sob medida, adaptadas ao ritmo e estilo de cada aprendiz. Recursos como tutores inteligentes, plataformas adaptativas e assistentes virtuais tornaram-se cada vez mais presentes nas salas de aula e nos

ambientes virtuais de aprendizagem (Woolf, 2010). Estas tecnologias promovem maior autonomia, flexibilidade e eficiência no processo de aquisição de conhecimento.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios associados ao uso da IA na educação, existem também desafios e limitações a serem considerados. Entre as principais vantagens, destacam-se a personalização da aprendizagem, o aumento da eficiência do ensino e a democratização do acesso a recursos educacionais. Por outro lado, surgem preocupações quanto à desumanização das relações pedagógicas, à dependência excessiva da tecnologia e às questões éticas envolvendo a coleta e o uso de dados pessoais dos estudantes (Selwyn, 2019; Williamson; Eynon, 2020).

Portanto, enquanto a Inteligência Artificial oferece múltiplas oportunidades para aprimorar a qualidade do ensino e tornar a aprendizagem mais acessível e eficiente, seu uso consciente e crítico é fundamental para assegurar que seus benefícios sejam plenamente alcançados sem comprometer os valores essenciais da educação. A reflexão sobre as vantagens e desvantagens do uso da IA torna-se, assim, indispensável para orientar professores e responsáveis sobre a inclusão em um mundo cada vez mais digitalizado.

2. FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

De acordo com Russell e Norvig (2010), a Inteligência Artificial refere-se a sistemas capazes de executar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. No contexto educacional, a IA está presente em plataformas de aprendizagem adaptativa, assistentes virtuais, e sistemas de avaliação automatizada.

A Inteligência Artificial (IA) tem se mostrado uma aliada poderosa para os professores na melhoria da qualidade das aulas e do ensino. Utilizando sistemas adaptativos, os docentes conseguem identificar as necessidades

específicas de cada aluno, oferecendo conteúdos personalizados e intervenções mais eficazes (Luckin et al., 2016). Além disso, ferramentas de IA automatizam tarefas administrativas, como a correção de avaliações, permitindo que o professor dedique mais tempo à preparação de atividades criativas e interativas (Baker; Smith, 2019). Dessa forma, a tecnologia não apenas otimiza a gestão do tempo, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais dinâmico e inclusivo.

A IA permite que professores ofereçam experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas ao ritmo e às dificuldades individuais dos estudantes. Conforme Woolf (2010), sistemas de tutor inteligente ajustam os conteúdos de acordo com o desempenho do aluno, promovendo um ensino mais eficaz.

3. BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DA IA NO PLANEJAMENTO DOCENTE E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Segundo Woolf (2010), a IA possibilita a construção de experiências de aprendizagem personalizadas, ajustando conteúdos e atividades de acordo com as necessidades de cada aluno.

3.1 Agilidade na Correção e Avaliação

Baker e Smith (2019) ressaltam que as ferramentas baseadas em IA automatizam a correção de atividades, permitindo aos professores concentrar-se em estratégias pedagógicas mais complexas.

Conforme Holmes et al. (2019), sistemas de IA podem auxiliar na criação de planos de aula, baseando-se nos objetivos de aprendizagem e no perfil das turmas.

Ferramentas de IA automatizam tarefas repetitivas, como correção de testes objetivos e organização de registros acadêmicos. Segundo Baker e Smith (2019), essa otimização permite que o professor dedique mais tempo à interação direta com os alunos.

4. DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA IA NO AMBIENTE ESCOLAR

4.1 Falta de Infraestrutura

Selwyn (2019) aponta que a indisponibilidade de recursos tecnológicos nas instituições de ensino é um dos principais entraves para a implementação eficaz da IA.

A presença da tecnologia no ambiente escolar tornou-se fundamental para uma educação de qualidade no século XXI. No entanto, a realidade brasileira ainda apresenta sérias deficiências quanto à infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, especialmente na rede pública. Esse problema afeta diretamente o acesso dos alunos a recursos digitais e limita o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação cidadã e profissional.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2022, promovida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), embora a maioria das escolas brasileiras possuam algum tipo de conexão com a internet (94% no ensino fundamental e médio), essa conectividade nem sempre é adequada ou suficiente para o uso pedagógico. Em muitas instituições, a velocidade da internet está abaixo do mínimo recomendado pela Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, que sugere 1Mbps por aluno no turno mais movimentado (CGI.br, 2023).

Além disso, a escassez de equipamentos é um obstáculo significativo. Apenas 58% das escolas possuem dispositivos como computadores, notebooks ou tablets disponíveis para os alunos. Esse percentual é ainda

menor em escolas da rede municipal, nas quais apenas 43% oferecem acesso a tais tecnologias (CNN Brasil, 2023). A disparidade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste do país, onde muitas escolas não têm sequer laboratórios de informática ou conectividade básica (Anatel, 2023).

Outro aspecto crítico é a formação dos professores. De acordo com a mesma pesquisa, 75% dos docentes afirmam não ter recebido capacitação suficiente para integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino. Isso demonstra que não basta investir apenas em infraestrutura física, mas também é necessário promover políticas públicas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação (Fundação Telefônica Vivo, 2022).

Dessa forma, a deficiência tecnológica nas escolas públicas brasileiras aprofunda as desigualdades sociais e educacionais. Alunos que dependem exclusivamente da escola para acesso à tecnologia digital ficam em desvantagem em relação aos que possuem recursos em casa. A superação desse cenário exige um esforço conjunto entre governos, setor privado e sociedade civil, com investimentos que contemplem tanto a infraestrutura física quanto o capital humano.

Investir em tecnologia educacional não é mais uma opção, mas uma necessidade urgente para garantir o direito à educação plena e inclusiva. É essencial que as políticas públicas avancem para promover uma transformação digital consistente e equitativa nas escolas do Brasil.

4.2 Risco de Desumanização do Ensino

De acordo com Williamson e Eynon (2020), a utilização excessiva de tecnologias pode comprometer a dimensão humana do processo educativo.

O avanço acelerado das tecnologias digitais transformou profundamente a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e se relacionam. Apesar de seus inúmeros benefícios, o uso excessivo dessas ferramentas tem gerado preocupações quanto aos impactos sobre a dimensão

humana — aquela que envolve as relações interpessoais, a empatia, o autoconhecimento e a saúde mental.

Um dos principais riscos associados ao uso excessivo de tecnologia é a deterioração das relações presenciais. A hiperconectividade pode levar à substituição do contato humano por interações mediadas por telas, resultando em vínculos mais superficiais e na diminuição da capacidade de escuta e diálogo. Sherry Turkle, professora do MIT, aponta que a tecnologia nos conecta mais, mas ao mesmo tempo nos torna menos disponíveis emocionalmente para o outro (Turkle, 2015). Ela afirma que a prática de estar constantemente online reduz o tempo de reflexão individual, essencial para o desenvolvimento da identidade e da empatia.

Além disso, a dependência tecnológica tem sido associada ao aumento de transtornos como ansiedade, depressão e isolamento social, especialmente entre os jovens. Estudos mostram que o uso excessivo de redes sociais pode gerar uma busca constante por validação externa e criar uma visão distorcida da realidade, prejudicando a autoestima e o bem-estar psicológico (Twenge, 2017).

A dimensão humana também é comprometida quando a tecnologia invade espaços de descanso e lazer. A cultura da produtividade contínua, alimentada por dispositivos móveis e plataformas digitais, faz com que muitos indivíduos estejam permanentemente disponíveis para demandas profissionais, reduzindo o tempo dedicado ao convívio familiar, à introspecção e ao autocuidado (Rosa, 2019). Tal dinâmica compromete a qualidade de vida e impede experiências fundamentais para a construção do sentido de existência.

Embora as tecnologias sejam ferramentas poderosas, é necessário refletir sobre o modo como são utilizadas. O equilíbrio entre o mundo digital e a vida real é essencial para preservar a saúde mental, os vínculos afetivos e a autenticidade das relações humanas. Portanto, o desafio contemporâneo não é rejeitar a tecnologia, mas integrá-la de forma ética, crítica e consciente à vida cotidiana.

4.3 Questões Éticas e de Privacidade

Cios e Zapala (2020) destacam preocupações éticas relacionadas à coleta e à utilização de dados pessoais dos estudantes pelos sistemas de IA. O uso de sistemas de inteligência artificial (IA) na educação tem crescido significativamente, oferecendo soluções para personalização do ensino, monitoramento do desempenho acadêmico e suporte à aprendizagem adaptativa. No entanto, essa inovação também levanta sérias preocupações éticas, especialmente em relação à coleta, armazenamento e uso dos dados pessoais dos estudantes.

Uma das principais preocupações é a privacidade. Sistemas de IA educacionais costumam coletar uma ampla gama de informações — desde dados básicos de identificação até hábitos de estudo, desempenho em avaliações, localização, comportamento online e até mesmo padrões emocionais. A utilização desses dados, muitas vezes sem o pleno conhecimento ou consentimento dos estudantes e seus responsáveis, pode violar princípios fundamentais de autonomia e autodeterminação informacional (Crawford & Paglen, 2021).

Outra questão ética relevante é a transparência. Frequentemente, as decisões tomadas por algoritmos — como recomendações de conteúdos, avaliações automatizadas ou intervenções pedagógicas — são baseadas em critérios pouco compreendidos por alunos, professores e gestores. Isso dificulta o questionamento ou a contestação de resultados, o que fere o princípio da accountability (responsabilização) em contextos educacionais (Selwyn, 2019).

Além disso, há o risco de discriminação algorítmica. Dados coletados por IA podem reproduzir e até intensificar desigualdades sociais, de gênero e raciais, caso os algoritmos sejam treinados com conjuntos de dados enviesados. Como alerta a UNESCO (2021), há um perigo concreto de que tecnologias educacionais automatizadas perpetuem exclusões e marginalizações já existentes, sob a aparência de neutralidade tecnológica.

Do ponto de vista da ética infantil, destaca-se a vulnerabilidade dos estudantes, especialmente crianças e adolescentes. Esses públicos não possuem plena capacidade de compreender as implicações do compartilhamento de seus dados e, portanto, merecem proteção especial conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei n.º 13.709/2018), que impõe restrições à coleta e ao uso de dados de menores.

Diante desses desafios, é fundamental que escolas, governos e desenvolvedores de tecnologias adotem políticas claras de governança de dados, com base em princípios de ética digital, proteção da privacidade, consentimento informado e equidade. A implementação de sistemas de IA na educação deve sempre priorizar o bem-estar dos estudantes, com uso responsável da tecnologia em consonância com os direitos fundamentais.

4.4 Suporte na Elaboração de Conteúdos e Planos de Aula

A IA pode apoiar a criação de planos de aula personalizados e a seleção de materiais pedagógicos adequados às necessidades da turma (HOLMES et al., 2019).

Uma das principais contribuições da IA nesse processo está na análise de dados educacionais. Sistemas baseados em IA conseguem processar grandes volumes de informações sobre o desempenho dos estudantes — como notas, participação, tempo de resposta em atividades, entre outros indicadores — e identificar padrões que muitas vezes passariam despercebidos pelo professor. Com base nesses dados, a IA pode sugerir conteúdos específicos, estratégias de ensino diferenciadas e recursos adaptados às necessidades de cada grupo ou estudante individual (Holmes et al., 2019).

Por exemplo, plataformas como o Khan Academy e o DreamBox Learning utilizam IA para recomendar exercícios que se ajustam ao nível de conhecimento atual do aluno, ajudando o professor a montar planos de aula

mais focados em dificuldades reais da turma. Em outra frente, ferramentas como o Century Tech, utilizado em escolas do Reino Unido, empregam algoritmos para indicar sequências de aprendizagem personalizadas, combinando dados de desempenho com preferências de aprendizagem dos estudantes (Luckin et al., 2016).

Além da recomendação de conteúdos, a IA também pode auxiliar na organização da aula. Softwares com assistentes inteligentes, como o ChatGPT, podem colaborar com professores na elaboração de roteiros didáticos, criação de questões de avaliação compatíveis com os objetivos de aprendizagem e seleção de atividades baseadas na taxonomia de Bloom. Isso economiza tempo e permite que o professor se concentre no aspecto mais humano do ensino: o relacionamento e a mediação pedagógica.

Outro benefício importante é a atualização em tempo real dos planos de aula. À medida que os dados de desempenho dos alunos são atualizados, a IA pode sugerir ajustes automáticos no plano de ensino, garantindo que ele continue relevante e eficaz. Esse modelo dinâmico de planejamento é especialmente útil em ambientes híbridos ou de ensino remoto, onde o monitoramento contínuo do progresso do estudante é mais difícil.

Contudo, é essencial destacar que a IA deve atuar como apoio ao professor, e não como substituto. A sensibilidade pedagógica, o conhecimento do contexto local e a capacidade de adaptação às emoções e necessidades dos alunos continuam sendo competências humanas insubstituíveis. Portanto, o uso ético e consciente da IA na educação deve estar sempre vinculado à autonomia docente e ao respeito à privacidade dos estudantes.

5. PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Holmes et al. (2019) defendem que a IA deve ser integrada de forma mediada pelo docente, reforçando a sua função de apoio à aprendizagem, e não como substituta do professor.

Com o uso de tecnologias adaptativas, é possível atender alunos com deficiências, fornecendo recursos acessíveis e personalizados (SELWYN, 2019).

A incorporação da inteligência artificial (IA) no ambiente educacional tem gerado debates relevantes sobre seus potenciais e riscos. Entre os especialistas, há um consenso crescente de que a IA não deve substituir o papel do professor, mas sim atuar como ferramenta complementar, cuja eficácia depende fundamentalmente da mediação pedagógica do docente.

A mediação humana é essencial para garantir que a tecnologia seja usada de forma crítica, ética e adequada às necessidades específicas dos estudantes e do contexto escolar. Como afirmam Holmes et al. (2019), a IA pode oferecer suporte à personalização do ensino, fornecendo dados sobre desempenho, dificuldades e preferências dos alunos. No entanto, cabe ao professor interpretar essas informações e tomar decisões didáticas alinhadas aos objetivos educacionais e ao projeto pedagógico.

Além disso, a atuação docente é insubstituível na promoção de competências socioemocionais, empatia, senso crítico e valores humanos — dimensões que não podem ser plenamente contempladas por algoritmos. Como destaca Selwyn (2019), há um risco real de desumanização do processo de ensino-aprendizagem quando a tecnologia é implementada de forma automatizada e sem intencionalidade pedagógica.

Outro ponto central diz respeito à autonomia profissional do professor. A mediação docente garante que a IA seja integrada como uma aliada no planejamento, na avaliação e na gestão da sala de aula, e não como uma ferramenta que impõe padrões predefinidos de ensino. Luckin et al. (2016) defendem que a formação de educadores para o uso consciente da IA deve fazer parte das políticas públicas, a fim de que esses profissionais possam avaliar criticamente as soluções tecnológicas e adaptá-las às realidades locais.

A própria UNESCO (2021), em sua Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, reforça a necessidade de que tecnologias digitais sejam utilizadas com responsabilidade e sob orientação humana, especialmente em ambientes que envolvem crianças e adolescentes. A organização destaca que

a mediação docente é fundamental para garantir a equidade, a inclusão e a proteção de dados sensíveis.

Portanto, o uso de IA na educação só é verdadeiramente eficaz quando ocorre em parceria com o professor. A tecnologia deve estar a serviço da pedagogia, e não o contrário. Integrar a IA de forma mediada significa respeitar o papel transformador do educador e preservar os princípios fundamentais de uma educação humanizadora.

6. MELHORIA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A análise de dados realizada por sistemas de IA permite uma avaliação mais precisa do desempenho estudantil, possibilitando intervenções pedagógicas em tempo hábil (WILLIAMSON; EYNON, 2020).

6.1 Boas Práticas para a Integração da IA no Planejamento Escolar

- Promover a formação contínua de professores;
- Selecionar ferramentas tecnológicas de forma criteriosa;
- Realizar avaliações regulares do impacto das tecnologias;
- Garantir a proteção dos dados dos alunos e respeitar os princípios éticos

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Inteligência Artificial à prática docente pode potencializar significativamente a qualidade do ensino. Contudo, é fundamental que o uso dessa tecnologia seja acompanhado de reflexão crítica e formação continuada. A Inteligência Artificial oferece potencial para transformar o planejamento e a execução das práticas pedagógicas. Todavia, seu uso requer abordagem crítica e comprometimento ético para que os benefícios sejam efetivamente alcançados.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). (2023). *Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet em 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*.

Brasil. (2018). *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*

BAKER, T.; SMITH, L. *Educating for the Future: The Role of AI in Schools*. 2019.

CIOSS, K. J.; ZAPALA, R. *Ethical issues in the use of AI in education*. 2020.

CGI.br. (2023). *TIC Educação 2022: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. Disponível em: <https://cgi.br/noticia/releases/conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022/>

CNN Brasil. (2023). *Faltam dispositivos para acesso à internet nas escolas públicas, mostra pesquisa*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/politicas-publicas-focam-em-conectividade-nas-escolas-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-mostra-pesquisa/>

Crawford, K., & Paglen, T. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.

Fundação Telefônica Vivo. (2022). *Pesquisa TIC Educação: aumenta o uso de tecnologias nas escolas, mas desigualdades persistem*. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/pesquisa-tic-educacao-do-cetic-br-mostra-aumento-no-uso-de-tecnologias-digitais-nas-escolas-e-diferencas-entre-as-redes-publicas-e-privada/>

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. 2016.

Rosa, H. (2019). *Ressonância: Uma sociologia da relação com o mundo*. São Paulo: Editora Unesp.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 3. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

SELWYN, N. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press, 2019.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy*. New York: Atria Books.

UNESCO. (2021). *Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>

WILLIAMSON, B.; EYNON, R. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 3, p. 223-235, 2020.

WOOLF, B. P. Building Intelligent Interactive Tutors. Burlington: Morgan Kaufmann, 2010. Referências.

**- A ludicidade na Educação Infantil (Danieli Granzoto Cruz Equidone;
Kerlis Barbiero; Jakeline Pereira Lima; Érica Regina Caetana Barbosa;
Ivone Henrique Soares; Gislaine Lima Palhoto; Ana Rubia Karasiaki Cruz;
Elza Bernardo; Andressa Mayara de Souza Gazin Barrionuevo)**

A ludicidade na Educação Infantil

Danieli Granzoto Cruz Equidone

Kerlis Barbiero

Jakeline Pereira Lima

Érica Regina Caetana Barbosa

Ivone Henrique Soares

Gislaine Lima Palhoto

Ana Rubia Karasiaki Cruz

Elza Bernardo

Andressa Mayara de Souza Gazin Barrionuevo

DOI: 10.5281/zenodo.15801656

RESUMO

Brincadeiras e jogos devem ser utilizados em sala de aula como ferramentas pedagógicas para auxiliar no processo de aprendizagem das crianças. Muitas vezes, elas aprendem mais por meio de atividades lúdicas do que apenas copiando conteúdos do quadro, uma vez que a ludicidade estimula os sentidos, a coordenação motora, a lateralidade, a autoestima, a socialização e, principalmente, potencializa o aprendizado. Cabe ao professor buscar constantemente formas e estratégias que contribuam para a formação integral dos alunos, refletindo sobre sua prática pedagógica e promovendo atividades lúdicas que permitam ao estudante aprender enquanto se diverte. Aprender brincando é uma forma eficaz de tornar o ensino mais significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Ludicidade. Crianças. Brincar. Aprender.

INTRODUÇÃO

A ludicidade está presente em todas as atividades que despertam prazer e interesse nas crianças. De acordo com Santos (2002), trata-se de uma necessidade do ser humano em qualquer fase da vida. Quando inserida no

contexto educacional, torna o aprendizado mais fácil, prazeroso e significativo, aumentando o interesse e o entusiasmo dos alunos pelo conhecimento.

Na área da pedagogia, a ludicidade manifesta-se por meio do desenvolvimento da criatividade e da construção do saber através de jogos, músicas, danças e outras expressões culturais. Vale destacar que o lúdico não é uma invenção da Pedagogia, tampouco se restringe a ela. Ao brincar, as crianças se abrem a um ambiente propício ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Este trabalho tem como principal objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade na Educação Infantil, investigando como ela é trabalhada, se de fato está presente nas práticas pedagógicas, de que forma o professor a elabora, e quais são as dificuldades enfrentadas em sua aplicação no cotidiano escolar.

LUDICO: CONCEITO E HISTÓRIA

Atualmente a ludicidade está presente no cotidiano escolar de nossas crianças e isso vem favorecendo ainda mais nas concepções psicológicas e pedagógicas, pois a mesma ajuda a vivenciar fatos e experiências e a favorecer as cognições existentes na vida das crianças.

O lúdico não é só um brincar aleatório, mais sim um brincar consciente, e principalmente planejado, pois as nossas crianças merecem um planejamento adequada para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento deste trabalho será feito através de pesquisas bibliográficas, sempre buscando conhecimentos e métodos para se trabalhar com os alunos, tendo como foco principal a sua importância no desenvolvimento infantil tanto no aspecto físico, psíquico, cognitivo e social do aluno.

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos, aproximadamente. Considerada indispensável, ela oferece os fundamentos do desenvolvimento da criança num aspecto físico,

psíquico, cognitivo e social e a melhor forma para se trabalhar tudo isso com o aluno é através da ludicidade. Segundo Freire (2006)

P Pois a ludicidade ajuda no desenvolvimento da criança com prazer, diversão e conhecimentos específicos.

“Ludicidade são atividades de caráter livre, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve ser de escolha da criança participar ou não dela (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE 2010)”. Alguns exemplos dessa atividades são, pula- pula, cantar, dançar, pega-pega, brincadeiras de rodas, etc. sendo estas livres ou dirigidas pelo pedagogo.

O dia-a-dia do professor em sala de aula deve, ou pelo menos deverá estar inserida a ludicidade, sendo esta a atividade principal na educação infantil pois é brincando que se aprende, é esse brincar consciente, chama se ludicidade. Porém brincar com respeito, igualdade, e com atividades que tenha conteúdo para nossas crianças, trabalhando assim o seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

A ludicidade não se define apenas em jogos, brincadeiras e brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual pelo aluno. Sendo parte fundamental e essencial em sua vida.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, sendo este em todas em etapas, desde o nosso nascimento.

Ser criança é considera-se uma fase para brincadeiras, descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, juntamente com à segurança, à alimentação de qualidade, à educação e à saúde, sendo que os seus direitos devem ser todos respeitados porém temos em nosso país hoje a diversidade social e econômicas, que estão presentes em nossa realidade e que muitas das vezes impedem que nossas crianças tenham uma vida melhor, com respeito e dignidade.

As brincadeiras e o jogos, o lúdico em si não é apenas um passa tempo em sala de aula, mais sim uma ferramenta muito importante que serve para

despertar na criança a imaginação, autoconfiança, afetividade, socialização, e principalmente o contexto de regras e deveres, este que serão inseridos dia a dia em sala de aula com as professoras e os colegas. O professor tem como dever proporcionar essa socialização aos alunos, incentivando-os na divisão, e cooperação que acontecem nos jogos e brincadeiras. Segundo MOYLES, 2002, p. 106. “Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros”. E no cotidiano escolar que o aluno terá essa capacidade ainda mais afluída, devido aos colegas, ao espaço, e ao pedagogo que deve auxiliar neste processo.

Para confirma ainda mais esse estudo Fortuna (2003) afirma que, “é importante que o educador insira o brincar em um projeto educativo, com objetivos e metodologia definidos, o que supõe ter consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças”.

LÚDICO E BRINCADEIRA

Os jogos e brinquedos acompanham a humanidade desde seus primórdios. Embora, em épocas passadas, não tivessem a conotação que possuem hoje, eram frequentemente considerados fúteis, tendo como único propósito a distração e a recreação.

Com o passar do tempo, os jogos e brinquedos adquiriram novas dimensões, consolidando-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, abriram-se amplos campos para estudos e pesquisas, chegando-se ao consenso sobre a importância do lúdico na vida das crianças.

É por meio do lúdico e das brincadeiras que a criança constrói seu conhecimento, expressa suas emoções e cria seu próprio mundo de fantasia, interagindo com outras crianças. Nesse processo, elas desenvolvem suas capacidades corporais, a coordenação motora e cultivam um espírito de competição saudável. Os profissionais da educação devem intervir apenas em

situações de conflito, auxiliando as crianças a combinar e cumprir regras, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de respeito e cooperação durante os jogos e brincadeiras lúdicas.

Não há dúvidas de que os jogos didáticos e as brincadeiras promovem o desenvolvimento infantil, além de proporcionar recreação e aprendizagem espontânea. Cabe aos professores evitar enfatizar apenas o aspecto competitivo, lembrando que a competição deve sempre incentivar o respeito mútuo entre os colegas, sobretudo quando presente a ideia de competição.

Partindo da ideia de que o jogo é uma necessidade para a criança, constatamos que o tempo para ela brincar tem se tornado cada vez mais escasso tanto dentro, como fora da escola. Pois o que organizamos com as crianças entre o horário de chegada e o de ir embora se define por si mesmo. Para que esse tempo não continue escasso, se fazem necessárias as formas de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos procedimentos durante situações específicas, enfim, a programação do dia-a-dia é definida a partir das decisões dos adultos, as quais devem ser encaminhadas considerando os anseios, as manifestações e as necessidades das crianças, sendo que elas têm direito de escolha e de serem respeitadas em suas preferências individuais, garantindo que todas sejam ouvidas, escutando com atenção suas explicações, respeitando a estética nas produções, as expressões de seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Sendo assim, reconhecemos que a criança desde que nasce é capaz de agir, interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos e deveres.

Para Piaget (1971). Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. 1971, “quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

Sua concepção teórica parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência de uma criança é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e suas ações.

Muitas brincadeiras tradicionais estão saindo do cotidiano das crianças, como por exemplo, as brincadeiras de roda, isso vem acontecendo mais no

meio urbano do que no meio rural. Algumas hipóteses são de que o espaço das cidades vem diminuindo cada vez mais, o isolamento da criança frente à televisão e a presença dos brinquedos eletrônicos, que estão presentes em todos os níveis sociais, fazendo com que esses costumes se percam com o passar dos tempos e até mesmo a falta de tempo dos pais, para com os filhos, fazem com que essas brincadeiras tradicionais se distanciem cada vez mais da vida das crianças. Como podemos perceber, os brinquedos perderam o significado lúdico, virando assim, mercadoria.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004)

Ao refletirmos sobre esse assunto, notamos que um dos principais objetivos da brincadeira é fazer com que as crianças sejam capazes de utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos desde o mais simples ao mais sofisticado.

Vejamos o que nos traz Pacheco a respeito das brincadeiras ou jogos: É por meio dessa magia, desse fantástico que a criança elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha sua vida, anima, muda de tamanho, liberta-se da gravidade fica invisível e assim comanda o universo por meio de sua onipotência. (PACHECO, 1998, p. 34).

Atualmente já se busca a presença de atividades lúdicas na vida das crianças, até mesmo dentro das escolas, mas sabemos que a introdução do lúdico no cotidiano da criança contribui para que ela tenha atitude, enfrente desafios e lance-se na busca de soluções, críticas, intuições, criação de estratégias e possibilidades de alteração se o resultado não é satisfatório para si mesmo ou para o grupo.

As brincadeiras se manifestam na vida da criança em todos os lugares, inclusive na escola que é onde a criança mais viaja na imaginação, assim colocando em prática, a escola auxilia o educando nas suas ações, buscando

nessas brincadeiras que lhe proporciona prazer o desenvolvimento na aprendizagem da criança.

Sabemos que cada brincadeira ou brinquedo utilizado pela criança esconde-se uma relação educativa. Ao criar seu próprio brinquedo, um exemplo é o quebra-cabeça que é um brinquedo que a criança, ao construir, desenvolve habilidades e criatividade, além de proporcionar satisfação, como podemos também observar essa satisfação ao brincar com brinquedos como cabo de vassoura que passa a ser cavalo de pau, além do prazer, a criança ao brincar se expressa no mundo em que vive criando ou recriando novas experiências e, desta forma, adquirindo conhecimento.

Segundo Piaget (1971) a brincadeira ou atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia da criança, são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor pode elaborar seu planejamento pedagógico incorporando o lúdico por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos. Para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental considerar a vivência, o sentido e a percepção, selecionando cuidadosamente as situações relevantes dentro da sala de aula que possam contribuir para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

O lúdico — representado por brincadeiras, jogos e brinquedos — é indispensável na Educação Infantil, pois são atividades essenciais que promovem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Ao brincar, a criança desenvolve sua personalidade, autonomia e habilidades de socialização por meio da interação e da experiência com regras que regulam a convivência em sociedade.

Reconhecer o lúdico durante os processos de ensino-aprendizagem significa valorizá-lo nas interpretações e vivências das crianças, entendendo-o

como algo natural e instintivo no ambiente escolar. Isso permite que elas sonhem, fantasiem, realizem desejos e vivam plenamente sua infância.

Vygotsky (1991) destaca que a brincadeira possui três características fundamentais: a imitação, a regra e a imaginação, presentes em todas as suas formas, sejam elas de faz-de-conta, tradicionais ou outras manifestações lúdicas.

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que 102 Revista online De Magistério de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017 a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, p.1).

Almeida (2009) destaca que a atividade lúdica envolve, principalmente, o entretenimento, em que o foco não está apenas no resultado, mas no divertimento, prazer, alegria e na interação entre os participantes. Nesses momentos em que o lúdico está presente, são estimulados a criatividade e diversos conhecimentos, abrangendo jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, danças e manifestações artísticas.

Quando utilizado de forma adequada, o lúdico proporciona um vasto campo de aprendizado, pois, por meio das brincadeiras, a criança manifesta grande interesse e, muitas vezes sem perceber, participa de um processo contínuo de troca e construção de conhecimento.

Kishimoto (2010) enfatiza as expressões das crianças e afirma:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (p.01).

Em uma perspectiva interdisciplinar vários autores enfatizaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento do indivíduo, do ponto de

vista cultural. Segundo eles é por meio da brincadeira, que a criança aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia. No campo da psicologia, destaca-se a obra de Vygotsky que afirma:

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (1984, p. 117)

No brinquedo a criança faz uso da imaginação, transportando-se para um mundo de fantasia, desvendando uma atitude própria do mundo infantil, e estimulando a sua criatividade interior.

CONCLUSÃO

A infância é uma fase marcante na vida dos seres humanos, e o brincar é fundamental, não devendo ser negligenciado em favor de aparelhos eletrônicos como televisão, tablets ou celulares. Esses dispositivos, embora presentes no cotidiano, não são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança. Ao contrário, o brincar estimula o organismo, a criatividade, a cooperação, a lateralidade, a coordenação motora e contribui para a evolução global da criança.

O lúdico — representado por brincadeiras, jogos e brinquedos — é indispensável na Educação Infantil, pois são atividades essenciais que promovem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Ao brincar, a criança desenvolve sua personalidade, autonomia e habilidades de socialização por meio da interação e do contato com regras que regem a convivência em sociedade.

Estudos e relatos de professores indicam que a ludicidade na prática pedagógica contribui de forma mais eficaz para o aprendizado dos alunos do que o simples ato mecânico de copiar conteúdos no caderno. Quando o

conteúdo é trabalhado juntamente com atividades lúdicas, o aprendizado é mais significativo, pois o estímulo ao brincar torna o processo educacional mais prazeroso e envolvente.

Conclua, especificando o que foi mais importante no desenvolvimento do seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. v. 12, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, São Paulo. Cortez:2006

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 236p

MOYLES, Janet R.A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. V. 2, 2010. acessado

<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/3%20-Mostra%20de%20Trabalhos%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o/Trabalhos%20Completo/DESENVOLVIMENTO%20DA%20LUDICIDADE%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20UM%20ESTUDO%20BIBLIOGR%C3%81FICO.pdf>

PACHECO, Elza Dias. (org) Televisão, criança, imaginário e educação. Campinas: Papirus, 1998.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRADO, Laryssa Moreira. Primeiros Desenhos Animados nos Estados Unidos e no Brasil: Empoderamento Espectatorial e Feminino. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 2017.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins
Fontes Editora Ltda, 1991. Acessado em
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/importancia-do-ludico-na-educacao-infantil-contribuicao-para-a-pratica-docente/18913>

**- A necessidade de se abordar o tema Bullying na Educação Infantil
(Renata de Almeida)**

A necessidade de se abordar o tema Bullying na Educação Infantil

Renata de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.15851670

Resumo

Este artigo relata uma prática pedagógica realizada com crianças da Educação Infantil, com foco na conscientização sobre o bullying. Por meio de rodas de conversa, contação de histórias, jogos cooperativos e atividades artísticas, buscou-se sensibilizar os alunos quanto à importância do respeito, da empatia e da convivência harmoniosa. A prática teve como objetivo principal ensinar as crianças a reconhecerem comportamentos agressivos, evitarem atitudes de exclusão e saberem buscar ajuda quando necessário. Os resultados indicam que o uso de estratégias lúdicas promoveu um ambiente propício à aprendizagem e à expressão dos sentimentos, contribuindo significativamente para a formação de valores fundamentais para o convívio social.

Palavras-chave: Bullying. Educação Infantil. Convivência. Ludicidade. Conscientização.

Introdução

A Educação Infantil é um momento essencial para o desenvolvimento de valores e habilidades socioemocionais que acompanharão a criança ao longo de sua vida. Nesse sentido, a abordagem de temas como o bullying deve ser feita com sensibilidade e adequação à faixa etária, de modo a promover a conscientização sem causar medo ou confusão. O bullying, entendido como um comportamento intencional e repetitivo de agressão física, verbal ou psicológica, pode surgir mesmo em contextos escolares com crianças pequenas. Portanto, é necessário agir preventivamente, utilizando-se de

atividades educativas e lúdicas para orientar os alunos quanto ao respeito mútuo e à importância da empatia nas relações interpessoais.

Desenvolvimento

Objetivos da Prática

A prática pedagógica teve como objetivos:

Conscientizar as crianças da Educação Infantil sobre o bullying;

Incentivar atitudes de respeito e amizade no ambiente escolar;

Estimular as crianças a buscarem ajuda em situações de agressão;

Promover atividades que favoreçam a expressão de sentimentos e a construção de vínculos positivos entre os colegas.

Metodologia e Estratégias Utilizadas

As atividades foram realizadas em ambiente escolar e estruturadas com base em metodologias lúdicas e participativas. As ações desenvolvidas incluíram:

Roda de conversa sobre amizade, respeito e sentimentos, promovendo escuta ativa e troca de experiências;

Contação de histórias com temas relacionados ao bullying e à empatia, favorecendo a identificação com os personagens e reflexão sobre os comportamentos;

Atividades lúdicas, como desenhos, dramatizações e jogos cooperativos, que incentivaram a cooperação, a criatividade e a vivência de valores;

Observação do comportamento das crianças em sala e no recreio, para identificação de atitudes de exclusão ou agressividade;

Aplicação de questionários a professores e responsáveis, com o intuito de compreender percepções e experiências relacionadas ao bullying entre os alunos.

Resultados Observados

Durante a prática, observou-se o envolvimento das crianças nas atividades propostas. O uso da leiturinha e a criação de cartazes despertaram interesse e possibilitaram momentos significativos de reflexão. As crianças mostraram-se dispostas a dialogar e relataram suas próprias experiências e sentimentos em relação ao tema.

Apesar dos avanços, foram identificados sinais de atenção:

Dificuldade de algumas crianças em compartilhar brinquedos ou seguir regras nos jogos;

Relatos pontuais de exclusão ("não quero brincar com ele/ela") durante o recreio;

Casos isolados de apelidos e zombarias percebidos por professores, ainda que em tom aparentemente "brincalhão".

Essas observações reforçam a necessidade de continuar o trabalho educativo, aprofundando o diálogo sobre convivência, empatia e resolução de conflitos de forma pacífica.

Conclusão

A prática pedagógica desenvolvida contribuiu para a conscientização das crianças da Educação Infantil sobre o bullying, utilizando recursos lúdicos e acessíveis ao seu nível de compreensão. Foi possível observar que, ao mesmo tempo em que se divertiam, os alunos aprenderam sobre a importância do respeito e da cooperação. A escola se confirma, nesse contexto, como um espaço privilegiado para a construção de valores sociais. Destaca-se, portanto, a relevância de abordar o bullying desde os primeiros anos escolares, preparando as crianças para estabelecerem relações mais saudáveis ao longo de sua vida. O sucesso da prática demonstra que é possível e necessário incluir essa temática de forma contínua no currículo da Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

OLWEUS, Dan. Bullying na escola: o que sabemos e o que podemos fazer. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Rosely; MARTINS, Cláudia. Bullying e violência escolar: como identificar, prevenir e enfrentar. São Paulo: Cortez, 2014.

**- A Psicologia da Educação e sua contribuição para o processo educativo
(Renata de Almeida)**

A Psicologia da Educação e sua contribuição para o processo educativo

Renata de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.15851721

Resumo

A Psicologia da Educação é uma subárea da Psicologia que se dedica à produção de saberes sobre os fenômenos psicológicos envolvidos no processo educativo. Este artigo apresenta uma análise introdutória sobre o papel da Psicologia da Educação no contexto escolar, abordando desde os mecanismos de aprendizagem até a organização das instituições educacionais. Também são discutidas as contribuições de estudiosos como Jean Piaget, cuja obra influencia até hoje o entendimento das fases do desenvolvimento humano. Ao compreender as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ambiente escolar, este campo oferece suporte teórico e prático para a melhoria das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Aprendizagem; Desenvolvimento; Escola; Jean Piaget.

Introdução

A educação é um dos pilares da sociedade, responsável por transmitir conhecimentos, valores e habilidades essenciais para a formação dos indivíduos. A Psicologia da Educação surge como uma subárea da Psicologia que busca compreender e intervir nos processos de ensino e aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que os compõem. Seu foco é analisar como os sujeitos aprendem e se desenvolvem, bem como avaliar a eficácia das estratégias educacionais utilizadas no ambiente escolar.

Desenvolvimento

A Psicologia da Educação dedica-se à produção de saberes sobre os fenômenos psicológicos envolvidos na prática educativa. Esse campo engloba desde os mecanismos de aprendizagem em crianças e adultos, com base na Psicologia do Desenvolvimento, até o estudo da eficácia de estratégias pedagógicas e o funcionamento institucional da escola como organização social. Dessa forma, ela oferece fundamentos para compreender as dificuldades de aprendizagem, propor metodologias adequadas e melhorar o desempenho educacional.

Histórico e Aplicações Práticas

Nos Estados Unidos, o primeiro e mais importante laboratório de Psicologia Educacional foi fundado em 1894, na Universidade de Chicago, representando um marco histórico na sistematização desse saber. Desde então, psicólogos e pedagogos passaram a atuar de maneira mais integrada nas escolas, observando o comportamento dos alunos e propondo medidas que respeitem seu desenvolvimento. A escola, nesse cenário, torna-se também um espaço de observação e intervenção psicológica.

Jean Piaget e as Contribuições ao Campo

Entre os principais teóricos da área, destaca-se o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, cuja obra influenciou profundamente a compreensão do desenvolvimento humano. Em sua obra *Desenvolvimento e Aprendizagem*, publicada em 1972, Piaget estabelece uma diferenciação entre esses dois conceitos e define as fases do desenvolvimento infantil, destacando as características comuns a cada etapa. Sua teoria construtivista mostra como as crianças constroem o conhecimento por meio da interação com o meio, o que tem implicações diretas na forma de ensinar.

A Psicologia da Educação na Prática Escolar

Na prática, a Psicologia da Educação contribui para o aprimoramento das estratégias de ensino, ajudando os educadores a compreenderem as necessidades específicas de seus alunos. Ela também fundamenta políticas de inclusão, intervenções psicopedagógicas e ações voltadas à promoção do bem-estar no ambiente escolar. Assim, cada escola assume a responsabilidade de desenvolver regras disciplinares próprias, observando o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Conclusão

A Psicologia da Educação desempenha um papel crucial na formação de práticas pedagógicas mais eficazes, humanas e coerentes com o desenvolvimento dos alunos. Ao articular teoria e prática, esse campo do saber contribui para o aperfeiçoamento das instituições escolares e para a formação integral dos indivíduos. Com base em estudos como os de Jean Piaget, é possível compreender as diferentes fases do desenvolvimento e adaptar o processo de ensino às necessidades de cada faixa etária. O diálogo entre Psicologia e Educação deve, portanto, ser contínuo e aprofundado.

Referências

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1972.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Aprendizagem na Educação Infantil para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Aline Rocha Pereira; Daniela Elita Teodoro Claudino; Jeniffer Luana de Moraes; Luciana Aparecida Pereira Laubstein)

Aprendizagem na Educação Infantil para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Aline Rocha Pereira

Daniela Elita Teodoro Claudino

Jeniffer Luana de Moraes

Luciana Aparecida Pereira Laubstein

DOI: 10.5281/zenodo.16380024

RESUMO

Este trabalho analisa a inclusão educacional de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil, abordando os desafios educacionais e as estratégias necessárias para garantir um aprendizado eficaz. A pesquisa destaca que, embora existam leis que garantam a inclusão, a implementação efetiva ainda enfrenta obstáculos, como a falta de capacitação de professores e infraestrutura inadequada nas escolas. A pesquisa defende que o diagnóstico precoce do TDAH e a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas são essenciais para o desenvolvimento dessas crianças. Estratégias como a divisão de tarefas, o uso de recursos pedagógicos diversificados e práticas lúdicas são fundamentais para promover o aprendizado e a socialização. O estudo conclui que a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para garantir a inclusão de qualidade, permitindo que as crianças com TDAH superem suas dificuldades e desenvolvam seu potencial.

Palavras-chave: TDAH. Inclusão educacional. Educação infantil. Estratégias pedagógicas. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A vida escolar é um período fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo, sendo um espaço de aprendizagem e construção de valores. Nesse contexto, a inclusão desempenha um papel crucial, pois garante que

todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e convivência. Promover a inclusão na escola não apenas fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes, mas também estimula a empatia, o respeito e a valorização da diversidade, preparando cidadãos mais conscientes e capacitados para viver em uma sociedade plural.

A educação infantil é a base do desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos em uma fase crucial de sua formação. É nesse período que as crianças começam a construir suas primeiras noções de convivência, comunicação e autonomia, estabelecendo alicerces que influenciarão toda a sua trajetória educacional. A inclusão nessa etapa é essencial, pois permite que crianças com diferentes habilidades e origens aprendam juntas, promovendo a aceitação da diversidade desde cedo. Nesse contexto, a inclusão não deve se limitar a garantir a presença de um aluno com deficiência na escola, mas sim proporcionar oportunidades para que ele desenvolva seus potenciais, assim como os demais.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurodesenvolvimental que pode se manifestar desde a infância, trazendo desafios específicos para o ambiente escolar. Na educação infantil, é comum que crianças com TDAH apresentem dificuldade em manter a atenção, impulsividade e níveis elevados de agitação, o que pode interferir na aprendizagem e nas interações sociais. Por isso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas crianças, através do planejamento de atividades adaptadas que ajudem a criar um ambiente mais acessível. Além disso, a parceria entre escola, família e especialistas é essencial para garantir que a criança receba o apoio necessário, promovendo seu aprendizado e bem-estar de forma inclusiva e acolhedora.

Para que esses objetivos sejam alcançados, o sistema educacional precisa se concentrar em compreender as diferentes etapas e necessidades das crianças em cada fase de desenvolvimento, a fim de viabilizar um processo

de aprendizado eficaz. Atualmente, os educadores enfrentam diversos desafios, como a falta de formação adequada, a escassez de profissionais auxiliares qualificados para o acompanhamento individualizado dos alunos, respeitando suas particularidades, além da limitação de recursos e infraestrutura.

Dentro destes apontamentos, este trabalho tem como objetivo analisar como as questões relacionadas à aprendizagem de crianças com TDAH têm sido abordadas na educação infantil. Serão discutidos também aspectos educacionais, o papel do educador e a estrutura educacional como um todo, além dos desafios enfrentados para assegurar o direito ao ensino-aprendizagem dessas crianças.

Esta pesquisa é importante porque aborda um tema fundamental para a inclusão e a eficácia do ensino na educação infantil. Crianças com TDAH enfrentam desafios únicos no processo de aprendizagem, e entender como essas questões são tratadas no contexto educacional pode melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida a elas. Além disso, ao destacar os desafios enfrentados na garantia do direito ao ensino-aprendizagem, busca-se a reflexão do que pode mudar para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam alcançar seu pleno potencial.

O trabalho em questão será uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo analisar e sintetizar as principais pesquisas e estudos já realizados sobre a aprendizagem de crianças com TDAH na educação infantil. Serão analisados artigos científicos, livros, dissertações e outras fontes relevantes que abordam tanto as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TDAH quanto às estratégias adotadas para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico.

Este trabalho será estruturado em dois capítulos, os quais têm como objetivo explorar as perspectivas e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional para garantir o direito à inclusão das crianças com TDAH. Além disso, serão abordados os aspectos teóricos e práticos do ambiente escolar no que diz respeito à aprendizagem dessas crianças.

2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Na esfera legislativa, a garantia do direito à educação para todos foi consolidada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura o acesso universal e igualitário ao ensino. Em 1994, com a adoção da Declaração de Salamanca pela UNESCO, a educação inclusiva foi formalmente reconhecida, estabelecendo que alunos com necessidades especiais deveriam ser incluídos no sistema regular de ensino, em vez de serem isolados em salas segregadas. Este marco visava proporcionar um ambiente educativo que promovesse o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando suas singularidades e diversidade. Essa diretriz foi novamente reafirmada em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASIL, 1996), a qual estabelece como obrigação da escola pública oferecer um ensino básico de qualidade e inclusivo para todos os estudantes.

No entanto, apesar do arcabouço legal que garante a educação inclusiva, observa-se uma falha significativa na preparação das escolas para receber alunos com necessidades especiais. Um dos principais obstáculos é a infraestrutura inadequada, que inclui a escassez de recursos materiais essenciais, como tecnologias assistivas, além da ausência de adaptações físicas e de espaços acessíveis. Essas deficiências comprometem a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar, prejudicando a efetividade da inclusão. A falta de condições adequadas de acessibilidade impede que esses alunos desfrutem de uma educação que atenda às suas necessidades, limitando suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado (LIMA, 2023).

Além disso, as políticas educacionais inclusivas ainda não têm sido suficientes para garantir a melhoria da qualidade da educação pública, principalmente devido à escassez de recursos financeiros destinados à Educação Especial. Isso revela a necessidade urgente de uma reconstrução

profunda do sistema educacional, que vá além do cumprimento formal das leis e busque assegurar o acesso efetivo, a permanência e o desenvolvimento dos alunos, independentemente de suas deficiências. Para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é imprescindível transformar a estrutura educacional, superando a aplicação meramente legal dos direitos e implementando práticas que garantam uma educação de qualidade para todos (ARRUDA & DIKSON, 2016).

Outro fator que impacta negativamente a implementação da educação inclusiva, em contrapartida às leis estabelecidas, é a falta de uma formação adequada para os professores. Muitas vezes, os docentes não possuem o preparo necessário para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere às necessidades específicas de alunos com deficiências. A formação inicial e continuada desses profissionais é apontada como fundamental para que a inclusão seja realizada de forma eficaz, com práticas pedagógicas adaptadas às particularidades de cada aluno. Essa capacitação deve englobar não apenas o conhecimento teórico sobre as diversas deficiências e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, mas também a aplicação prática de estratégias e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes (TAVARES *et al.*, 2016).

Portanto, é necessário adotar um conjunto de ações que permita a implementação efetiva das leis de inclusão nas escolas, oferecendo suporte técnico contínuo à equipe escolar e recursos que incentivem a inovação pedagógica. Além disso, é imprescindível fornecer aos professores informações detalhadas sobre as necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e criando metodologias de ensino adequadas para o seu aprendizado e crescimento social. O aprimoramento contínuo de todos os envolvidos no processo educacional é essencial para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade eficaz e transformadora para todos os estudantes (ARRUDA & DIKSON, 2016).

3 APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO DÉFICIT EM ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): ESTRATÉGIAS E RECURSOS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos do desenvolvimento neurobiológico mais estudados na atualidade. Este transtorno afeta principalmente a região orbital frontal do cérebro, que está localizada atrás do lobo frontal. Essa área é fundamental para o desempenho de funções executivas essenciais, como a inibição de comportamentos impulsivos, o controle da atenção, o planejamento de ações e a regulação do autocontrole. O TDAH se manifesta por meio de três principais sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas interferem de maneira significativa na rotina diária do indivíduo, dificultando suas atividades cotidianas. A desatenção pode levar a dificuldades na execução de tarefas e no seguimento de instruções, enquanto a hiperatividade pode resultar em comportamento excessivo e movimentos incessantes. A impulsividade, por sua vez, manifesta-se em ações precipitadas e decisões impensadas. Esses sintomas, além de afetarem o comportamento da criança, podem prejudicar seu desenvolvimento social, emocional e familiar, afetando diretamente sua autoestima. Muitas vezes, a criança com TDAH é estigmatizada e rotulada como desordeira, desobediente ou problemática, o que pode agravar ainda mais as dificuldades que ela já enfrenta, tornando o processo de adaptação e aprendizado ainda mais desafiador (DONIZETTI, 2022).

O TDAH está fortemente relacionado a dificuldades nas funções executivas, que incluem habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais essenciais para o funcionamento adequado do indivíduo no dia a dia. Essas funções, que envolvem o controle e a organização das informações e ações, tendem a operar de forma mais lenta e desorganizada em pessoas com TDAH. Isso dificulta a manutenção da atenção e a concentração em atividades, tornando a realização de tarefas complexas ainda mais difícil. Além disso, crianças com TDAH frequentemente enfrentam sérias dificuldades em inibir comportamentos excessivos ou inadequados, o que chama a atenção de pais e

educadores. Essa falta de controle comportamental gera uma preocupação constante sobre a capacidade da criança em regular suas ações de maneira adequada, prejudicando sua convivência social e a aceitação em ambientes educacionais (DONIZETTI, 2022).

Embora as crianças com TDAH tenham grande potencial para desenvolver sua criatividade e habilidades cognitivas, elas frequentemente abandonam as tarefas pela metade devido à dificuldade de manter o foco. Por isso, o aprendizado e o progresso desses alunos dependem diretamente do apoio pedagógico que recebem, especialmente da forma como o professor organiza e conduz o processo de ensino. A atuação do professor é crucial, pois ele deve ser capaz de manter o aluno constantemente estimulado e atento, evitando que ele se distraia com os diversos estímulos presentes no ambiente escolar. O professor deve adotar metodologias diferenciadas que contemplem a necessidade de concentração e organização das atividades de maneira que favoreçam a permanência do aluno no processo de aprendizagem, estimulando sua criatividade de forma eficaz (SILVA & DIAS, 2014).

O diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças da educação infantil é um processo complexo que exige uma avaliação cuidadosa e multidisciplinar. Durante essa fase do desenvolvimento, características como hiperatividade, desatenção e impulsividade podem ser comuns e fazem parte do processo normal de crescimento da criança. Portanto, é fundamental que o diagnóstico seja baseado em critérios clínicos bem definidos, para diferenciar o transtorno de outras variações do desenvolvimento. No entanto, quando realizado precocemente, o diagnóstico do TDAH pode contribuir significativamente para a implementação de intervenções adequadas e eficazes, promovendo o desenvolvimento acadêmico, emocional e social da criança. A detecção antecipada do transtorno permite que estratégias de ensino e apoio sejam adaptadas às necessidades da criança, favorecendo seu processo de inclusão escolar e seu bem-estar emocional.

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p.8).

No contexto da aprendizagem, de acordo com LIMA (2023) é essencial que os professores que atendam crianças com dificuldades de aprendizagem e TDAH adotem estratégias de monitoramento contínuo para garantir que os alunos estejam realizando as atividades propostas de forma eficaz. Isso inclui observar constantemente o progresso dos estudantes e verificar se estão conseguindo acompanhar o conteúdo. Uma das abordagens mais eficazes é retomar as explicações sempre que necessário, garantindo que o aluno compreenda as informações e se sinta mais seguro no processo de aprendizagem. Para facilitar esse processo, as atividades devem ser divididas em etapas menores e mais manejáveis, alinhadas à capacidade de atenção da criança. Essa divisão ajuda a evitar sobrecarga cognitiva e proporciona maior foco e concentração. Além disso, é importante incluir intervalos e pausas durante a execução das tarefas, permitindo que o aluno tenha momentos para descansar e recarregar a atenção.

No início de cada aula, o professor deve apresentar a rotina diária de forma clara e concisa, oferecendo uma estrutura previsível que transmita segurança à criança. Quando necessário, o professor pode reforçar essas orientações ao longo da aula, para garantir que o aluno se mantenha atento e ciente do que é esperado dele. Também é importante destacar os recursos pedagógicos que serão utilizados, como materiais e tecnologias assistivas, para que o aluno esteja preparado para utilizar as ferramentas que irão apoiá-lo no processo de aprendizagem (LIMA, 2023).

Além das estratégias estruturadas, o uso de abordagens lúdicas pode ser altamente benéfico para o desenvolvimento do aprendizado, especialmente para crianças com TDAH. As atividades lúdicas proporcionam uma experiência prazerosa e motivadora, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e eficaz. Essas estratégias não apenas facilitam a assimilação de

conteúdos, mas também promovem importantes interações sociais entre os alunos, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos e atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a tomada de decisões, além de contribuírem para o aprimoramento das competências comportamentais, como o autocontrole e a empatia (DIAS *et al.*, 2021).

O trabalho docente, especialmente no contexto da educação inclusiva, é reconhecido como uma das tarefas mais desafiadoras na área educacional. No entanto, esses desafios podem ser superados quando há um comprometimento coletivo da família, da equipe escolar, da sociedade e das políticas públicas. A colaboração entre todos esses atores é essencial para a criação de um ambiente de ensino que seja acolhedor e favorável ao aprendizado de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. Com o apoio e a integração de estratégias pedagógicas adequadas, é possível promover uma educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento pleno das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho abordou a relevância da inclusão educacional de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil, destacando os desafios educacionais enfrentados e as estratégias necessárias para promover um aprendizado eficaz. A inclusão é um direito garantido por leis federais e internacionais, como a Constituição Brasileira de 1988 e a Declaração de Salamanca, mas a sua implementação efetiva ainda enfrenta obstáculos, como a falta de formação adequada de professores e a infraestrutura escolar insuficiente. Essas questões dificultam a adaptação do ambiente educacional para as necessidades específicas de crianças com TDAH, o que prejudica a qualidade do ensino oferecido a essas crianças.

Além disso, o diagnóstico precoce do TDAH e a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas são fundamentais para garantir que esses alunos

possam alcançar seu pleno potencial. O trabalho mostrou que, ao utilizar abordagens diferenciadas, como a divisão das tarefas em etapas menores, a utilização de recursos pedagógicos variados e o incentivo a práticas lúdicas, é possível facilitar o aprendizado e promover a socialização dessas crianças. O papel do professor é crucial nesse processo, pois é ele quem deve monitorar constantemente o progresso dos alunos e ajustar suas práticas de ensino para garantir a efetiva aprendizagem.

Por fim, a colaboração entre a escola, políticas públicas, família e os profissionais de saúde, é essencial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Com o comprometimento de todos os envolvidos e o suporte necessário, é possível criar um ambiente de aprendizado mais justo, igualitário e acessível, permitindo que as crianças com TDAH superem suas dificuldades e se desenvolvam plenamente, tanto no aspecto acadêmico quanto social. A educação inclusiva não se limita à presença de alunos com necessidades especiais nas escolas, mas à construção de um espaço onde todos, independentemente de suas diferenças, possam aprender e crescer juntos.

5 REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação e implementação. *Revista Reflexão e ação*, v. 26, n. 2, p. 214-234, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v26n2/1982-9949-reflex-26-2-214.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DE LIMA, EDILSON BARBOSA. Práticas pedagógicas para alunos com TDAH na escola: uma revisão de literatura, 2023. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4549/1/TCC_EDILSON.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 527-542, 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

DA SILVA DONIZETTI, Iara. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. *Caderno Intersaberes*, v. 11, n. 32, p. 18-31, 2022.

REIS, G. V. Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011. Disponível em: < http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista et al. Metodologias de ensino e a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Uma análise em dissertações e teses da CAPES. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, p. e18310917840-e18310917840, 2021.

DA SILVA, Soeli Batista; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. *Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014.

- Bullying na Educação Infantil: uma abordagem lúdica para a conscientização (Renata de Almeida)

Bullying na Educação Infantil: uma abordagem lúdica para a conscientização

Renata de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.15851477

Resumo

Este artigo apresenta uma prática pedagógica voltada à conscientização sobre o bullying entre crianças da Educação Infantil, por meio de atividades lúdicas e adaptadas à sua faixa etária. O trabalho foi realizado com alunos de 4 e 5 anos na Escola Simão Flach, localizada na cidade de Sinop (MT), e teve como foco explicar o que é bullying de forma acessível, promovendo a empatia e o respeito entre os pares. A intervenção pedagógica incluiu leitura de histórias, debates e a produção de cartazes, resultando em significativa participação das crianças e evidenciando o potencial da ludicidade como ferramenta educativa para temas complexos. Os resultados mostraram que é possível abordar o bullying na infância de forma eficaz, respeitando os limites do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Bullying; Educação Infantil; Ludicidade; Conscientização; Prática pedagógica.

Introdução

O bullying é um problema recorrente na sociedade contemporânea, afetando indivíduos desde a infância até a vida adulta. Na escola, esse comportamento de intimidação pode se manifestar desde os primeiros anos escolares, comprometendo o bem-estar emocional e social das crianças. Abordar esse tema na Educação Infantil requer sensibilidade e estratégias adequadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Este artigo propõe uma abordagem lúdica e acessível, capaz de tornar a discussão sobre

bullying compreensível para crianças pequenas, incentivando atitudes de respeito e empatia desde cedo.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo principal promover a conscientização sobre o bullying entre crianças da Educação Infantil, utilizando recursos lúdicos e práticas pedagógicas que respeitam o nível de compreensão dos alunos. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

Explicar o conceito de bullying de forma clara e acessível;

Promover a empatia e o respeito no ambiente escolar;

Envolver os alunos em atividades participativas, como debates e produção de cartazes;

Estimular a expressão de sentimentos e opiniões por meio da linguagem verbal e visual.

Desenvolvimento

Caracterização do Espaço

A intervenção foi realizada na Escola Simão Flach, situada na Rua Número 11, s/nº, Bairro Gente Feliz, no município de Sinop, estado de Mato Grosso. A instituição atende a Educação Infantil e dispõe de estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, com salas de aula climatizadas, mobiliário infantil compatível com a faixa etária, pátio coberto, gramado e parquinho.

Público-alvo

O público-alvo da prática foram os alunos da turma de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Apesar disso, a abordagem e os recursos utilizados são

passíveis de adaptação para outras faixas etárias, demonstrando sua aplicabilidade em diferentes níveis da educação básica.

Justificativa

Considerando que o bullying é uma realidade presente em diferentes contextos sociais, inclusive nos ambientes escolares, é fundamental iniciar o processo de conscientização desde a primeira infância. Na Educação Infantil, o trabalho deve ser pautado pela ludicidade e pelo uso de recursos que favoreçam a compreensão e a participação das crianças. Dessa forma, a escola contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Metodologia

A prática pedagógica desenvolvida baseou-se em três momentos principais:

Exibição de vídeo com história infantil (leiturinha) abordando o bullying de forma simbólica;

Debate em roda de conversa, onde as crianças puderam relatar situações semelhantes ou expressar seus sentimentos;

Atividade prática com a confecção de cartazes de conscientização, que foram expostos no mural da escola.

Essas atividades foram cuidadosamente planejadas para garantir que o conteúdo fosse apresentado de maneira clara, afetiva e sem gerar medo nas crianças.

Resultados

Durante a realização da atividade, observou-se grande entusiasmo das crianças, que se mostraram atentas ao vídeo e engajadas durante o debate. Elas conseguiram identificar situações de bullying retratadas nas histórias e também relataram vivências cotidianas, revelando um entendimento básico do

tema. A confecção dos cartazes foi um momento de expressão criativa e reforço das mensagens de respeito e empatia. A prática revelou-se eficaz ao demonstrar que as crianças aprenderam se divertindo, o que confirma a importância da ludicidade na aprendizagem.

Conclusão

A abordagem lúdica do bullying na Educação Infantil mostrou-se uma estratégia promissora para a promoção do respeito e da empatia desde os primeiros anos escolares. As crianças não apenas compreenderam o conceito de bullying, como também passaram a refletir sobre suas próprias atitudes e a importância de tratar o outro com gentileza. A intervenção contribuiu para a formação de uma base sólida de valores que acompanhará os alunos ao longo de sua trajetória escolar e pessoal. Reforça-se, assim, a importância de que a escola desenvolva ações contínuas e sistemáticas sobre o tema, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais seguro e saudável para todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

OLWEUS, Dan. Bullying na escola: o que sabemos e o que podemos fazer. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Rosely; MARTINS, Cláudia. Bullying e violência escolar: como identificar, prevenir e enfrentar. São Paulo: Cortez, 2014.

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

- Causas das dificuldades ortográficas no Ensino Médio: um estudo na Escola Estadual Jardim das Flores, no ano de 2012 (Rosemari Batista Dallelaste; Camila Thaís Dallelaste)

Causas das dificuldades ortográficas no Ensino Médio: um estudo na Escola Estadual Jardim das Flores, no ano de 2012

Rosemari Batista Dallelaste⁵

Camila Thaís Dallelaste²

DOI 10.5281/zenodo.15866276

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar as causas das dificuldades na representação ortográfica da escrita às chamadas disortografias, dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Jardim das Flores, Município de Matupá - MT. Embasada teoricamente num estudo minucioso da escrita e da origem das dificuldades na ortografia do aluno. Os processos metodológicos utilizados para realizar esta pesquisa seguiram os métodos de abordagem e procedimentos estudados por Marconi e Lakatos (2007). No que se refere as técnicas de pesquisa optou-se por aplicar questionários aos alunos. Para que as metas propostas sejam alcançadas com louvor, é essencial induzir mudanças no processo pedagógico, portanto, devem colaborar na aquisição da escrita correta provocando reflexões sobre a língua, relacionando ortografia e significado, proporcionando atividades em sala de aula que promovam a discussão reflexiva sobre as várias possibilidades da ortografia. Dessa forma justifica-se que a ortografia é um processo que usa muito a coordenação motora do aluno, é de grande importância para o desenvolvimento humano, é instrumento necessário para um bom aprendizado. Diante dessa perspectiva, a escolha dos meios de estudo, a leitura de bons livros não em termos quantitativos mais em termos qualitativos os levará a grafia correta das palavras. O diagnóstico demonstra que é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprende escrever, aprender ortografia deve estar além do treinamento de palavras, deve estar pautada na prática leitora e através de atividades que instiguem a reflexão.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Ortografia. Escrita.

⁵ Rosemari Batista Dallelaste, professora graduada em Licenciatura Plena em Letras pela FEAFLO (Faculdade de Educação de Alta Floresta), pós-graduada em Psicopedagogia pela FCSGN (Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte), E-mail: Rosedallelaste@hotmail.com.

²Camila Thaís Dallelaste, professora graduada em Licenciatura Plena em Letras pela FEAFLO (Faculdade de Educação de Alta Floresta) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci), pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Futura (Instituto de Ciência Educação e Tecnologia de Votuporanga), E-mail: haydaydalle@hotmail.com.

ABSTRACT

This paper aims to show the causes of the difficulties in orthographic writing calls disortografias, high school students of 3rd year from the State School Garden of Flowers, City of Matupá - MT. Theoretically based on a detailed study of the origin of writing and spelling difficulties in the student. The methodological procedures used for this research followed the methods of approach and procedures studied by Marconi and Lakatos (2007). As regards the research techniques we chose to conduct questionnaires to students. For the proposed targets are met with praise, it is essential to induce changes in the educational process, therefore, should collaborate in the acquisition of correct writing provoking reflections on language, linking spelling and meaning, providing classroom activities that promote reflective discussion on the various ways of spelling. Thus it is appropriate that the spelling is a process that uses a lot of motor coordination of the student, is of great importance for human development, is a necessary tool for effective learning. Given this perspective, the choice of the means of study, reading good books not in quantitative terms over the quality will take the correct spelling of words. The diagnosis shows that reading is that one learns to read and write is that one learns to write, learn spelling should be beyond the training words, must be based on practical and reader through activities that instigate reflection.

Keywords: Teaching. Learning. Spelling. Writing.

INTRODUÇÃO

Visando analisar minuciosamente o valor da ortografia na Língua Portuguesa, com intenção de descobrir a origem das dificuldades ortográficas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Este título escolhido vai mostrar as causas das dificuldades na linguagem escrita, conhecer a fundo a importância que a ortografia exerce no desenvolvimento humano, que é instrumento necessário para um bom aprendizado. No entanto através dos questionários realizados com os alunos esta pesquisa vai identificar as variáveis problemas encontrados na grafia de cada um. Como a ortografia estuda a linguagem escrita, enfocando a grafia correta das palavras, podemos relacioná-la com a leitura, a fim de demonstrar que é lendo que se aprende a ler é escrevendo que se aprende escrever. Para se conseguir um uso adequado da ortografia é preciso, então que os alunos sintam o desejo da leitura e o interesse de se comunicar por escrito. Será que os alunos têm problemas na ortografia?

Acredita-se que o estudo da ortografia é de fundamental importância para o conhecimento da escrita. Desta forma, pretende-se que com esta pesquisa possam entender melhor as possíveis dificuldades encontradas nesta área onde trata da ortografia, linguagem escrita, de modo que o professor busque ampliar suas teorias, a fim de melhorar o desempenho dos alunos referente a escrita, que interfira no processo de Ensino/aprendizagem dos mesmos.

A IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

O objetivo de trabalhar a ortografia consiste na busca de promover a discussão com os alunos das regularidades ortográficas e a construção de regras, objetivando a formação de cidadãos capazes de se comunicar de uma maneira correta, em todos os setores da sociedade. Para tanto não basta apenas o aluno conhecer, analisar e pensar as regras ortográficas, mas, sobretudo, usá-las corretamente no seu cotidiano. É importante desenvolver no aluno o sentido de que escrever é reescrever e revisar, buscando aperfeiçoar sua escrita, através das descobertas feitas sobre as convenções ortográficas. Torna-se urgente a questão da sistematização das regras ortográficas para os alunos de ensino médio, uma vez que se constata que os mesmos encontram inúmeras dificuldades tanto na prática escrita como oral. Neste sentido este artigo busca abordar a questão da ortografia no ensino médio, enfatizando a complexa situação dos alunos que tem muita dificuldade em relação à mesma. Sendo a ortografia a parte da língua responsável pela grafia correta das palavras, faz-se necessário trabalhá-la de uma maneira intensa e ativa nos alunos do ensino médio, já que se percebe grande dificuldade nesse aspecto. Vivemos em um momento em que a língua portuguesa sofre visivelmente e drasticamente o problema do uso incorreto seja por debilidade cultural ou de ensino sistemático. A escola é o lugar que se sistematiza a escrita. A todo o momento a escrita é atividade essencial na sala de aula. Segundo SILVEIRA: "Nos seus próprios textos, a criança não comete tantos erros de ortografia.

Isso, porém não a liberta do estigma de escrever mal. Ela apenas evita as palavras que não conhece, para não errar" (1986, p.5). Portanto, o professor deve trabalhar a produção de textos com os alunos permitindo que eles escrevam espontaneamente. Assim eles terão oportunidade de escrever sem se preocuparem com os erros. Após essa atividade espontânea, propor atividades que despertem o interesse sobre a ortografia das palavras. LADEIRA aponta algumas atividades para serem trabalhadas após levantamento dos erros cometidos pela criança. São elas: Palavras cruzadas, caça-palavras, exercícios estruturais, pesquisas de palavras, entre outras (1989, p. 7). Como pode ser observada a maioria dos alunos têm dificuldade de escrever corretamente as palavras. Na realidade o ensino básico e fundamental da ortografia deveria acontecer desde as séries iniciais, onde as crianças aprendem a ler, escrever e falar de uma maneira correta e ainda que não façam isso, que sejam conscientes dessa diferença, no entanto, como não é isso que acontece por vários fatores, resta-nos investir atrasadamente no ensino médio. Claro que os alunos do ensino médio, apesar de terem maiores condições de compreensão, têm já o hábito de usar a ortografia de maneira incorreta. Mas a consciência e lealdade de um professor crítico e responsável não permitem que esse fator seja um obstáculo determinante para não investir e ensinar a ortografia corretamente. O que precisa ser pensado com muita seriedade pelo próprio sistema educacional e juntamente com a base profissional justar-se acordos e mecanismos que amenizam e sanam tal problemática. É extremamente preocupante encontrarmos alunos no ensino médio que não sabem usar corretamente a língua portuguesa e saber que assim continuará o seu processo de formação, estando tão prontamente, "apto" para exercer uma determinada profissão. Nesse sentido a ortografia torna-se um mecanismo único de "salvação" da língua portuguesa, para que os formandos do ensino médio tenham condições de competir em igualdade com outros concorrentes "melhores" preparados. Segundo MORAIS: "As normas ortográficas que uniformizam, na escrita, diferenças observadas na fala soa gradualmente incorporadas quando a criança percebe que não existe equivalência entre letra e som". (2003, p.102). A aquisição da ortografia é

impulsionada por diversos fatores, tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação ortográfica. Assim, autores como MORAIS apontam que: “Aqueles que têm maior contato com a língua escrita de palavras, o que implica que o contato frequente com atividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia”. (2003, p.105). A comunicação é indispensável para obter bons e eficazes resultados nesse processo de competitividade no mercado, por isso, volto a ressaltar a questão ortográfica, como um fator de suma importância para qualificar essa clientela. Escrever corretamente é sinal de que a pessoa está preparada para o mercado de trabalho e para se comunicar em todos os setores de relações humanas e sociais. Porque saber escrever é sinônimo de saber falar e saber ler corretamente, já que isso pode ser considerado um efeito dominó. A ideia de trabalhar a ortografia preferencialmente no ensino médio é posta a partir da concepção de que é mais fácil atrair os alunos pela escrita, já que é uma produção, daí vem todo um trabalho de resgate e valorização da utilidade e finalidade humana, como também da autoestima, do que a leitura, que segundo observação e constatação é um fator que mais desestimula os alunos, devido a falta de hábito e de cultura de ler, como também a “preguiça” mental de pensar e construir algo racionalmente. Por isso a construção visual e manual, no caso do texto e das palavras, torna-se mais atrativo, dinâmico e fácil de aplicar e ensinar. De todas as formas a aplicação e a intensificação ortográfica no ensino médio é apenas um mecanismo de ajudar os alunos a superarem a dificuldade da língua portuguesa e amenizar a crucial problemática do uso incorreto da escrita. Esse processo não é tão simples, porque não basta acompanhar a produção de escrita dos alunos, mas ensiná-los a conhecer e usar todas as regras ortográficas nos devidos lugares e nos sentidos específicos. Esse trabalho requer esforço, compreensão, dedicação e principalmente consciência de ambas as partes, porque na verdade é um trabalho de resgate e de valorização da língua portuguesa, dentro do contexto ortográfico.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Através da pesquisa realizada com os alunos do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Jardim das Flores, foi desenvolvida e analisada através de questionários chegando assim nos seguintes resultados nas 4 hipóteses que foram levantadas:

Os alunos estão com problemas ortográficos, pois não estão aprendendo ortografia nas aulas de Língua Portuguesa devido o desinteresse de alguns professores a abordarem o tema. Não foi confirmada sendo que 71% dos alunos responderam que a professora se preocupa em ensinar o emprego de letras que os confundem, a aula de português ensina escrever corretamente as palavras, ela cobra ortografia, assim nos ajuda a melhorar nossos conhecimentos, quer que a gente não tenha erro na hora de escrever, pois aponta os erros ortográficos, quando escrevemos errado ela ensina e se preocupa em corrigir-nos, sempre incentiva com leitura e criação de texto. O ensino da ortografia acontece assim que o estudante começa a entender o sistema da escrita alfabética, isto é, quando tiver aprendido o valor sonoro das letras e já puder ler e escrever pequenos textos. Para que o aluno aprenda a ler e a escrever, é necessário que ele entenda o para quê e o porquê de fazer isso. O início do aprendizado da escrita, como também da leitura, define-se na compreensão dos usos e valores da escrita e da leitura em sociedade. O verdadeiro leitor e escritor que exerce a leitura e a escrita, sabe por que o faz, escolhe o que quer ler e escrever e estabelece destinatários para as suas produções.

Os professores não utilizam as contribuições da prática ortográfica para ajudar no desenvolvimento da escrita do aluno. Não foi confirmada pois 100% dos alunos responderam que sempre procuram saber se o que escrevem está correto através dos professores, dicionários e até mesmo com os colegas. O professor precisa, ao se defrontar com os erros de seus alunos, questionarem o porquê daquela resposta, e então começará a entender como eles pensam. Cabe a ele, criar situações de ensino, complementares, para ajudar ao aluno com mais dificuldades a vencer o que já foi superado pela maioria dos colegas,

sentindo-se assistido pelo professor e em momento algum excluído ou criticado.

Sendo a ortografia um tema pouco abordado, as escolas públicas de Ensino Médio não utilizam os materiais existentes de ortografia. Não foi confirmada sendo que 100 % dos alunos responderam que, Gosto de ler e não tenho dificuldades em produzir textos, ler e produzir texto nos ajuda muito, sei que ler favorece em uma boa produção de texto. Ao trabalhar com a ortografia a escola cumpre um dos seus papéis, que é dar ao aluno acesso às regras da norma culta visto que os mesmos utilizam-se da linguagem popular. O aluno deve ser efetivamente não só informado do caráter convencional do nosso sistema ortográfico, da norma culta, mas também levá-lo a refletir sobre as semelhanças, e diferenças entre a fala e a escrita.

Os professores quando percebem a dificuldade na ortografia do aluno não procuram ajudá-lo com exercícios ortográficos, assim ele estará contribuindo para um mau aprendizado do aluno. Foi confirmada sendo que 65 % dos alunos responderam que, tem dificuldades na ortografia, na acentuação e estrutura das palavras, quando usar s, ss, sc, x, ch, z, ç. Problemas de aprendizagem sempre existirão, e isso é maravilhoso porque, por trás do erro de um aluno, está a oportunidade de descobrir como ele organiza o seu pensamento. O erro proporciona vida dentro de uma sala de aula, pois alguns alunos, aqueles que erram, pensam diferente dos demais, e isto é ótimo, pois proporciona uma riqueza cognitiva à disposição do professor. Aquele aluno que decora não aprende com o real significado, mas aquele que erra mostra-nos que está pensando, elaborando o seu conhecimento, construindo o seu saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados desta pesquisa realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, verificou-se a necessidade que existe de se trabalhar mais a ortografia extraclasse, também ofereceram várias sugestões para melhorar a qualidade do ensino da linguagem escrita, contribuindo para um

bom aprendizado. Que quanto mais se aprende mais quer aprender é um processo sem fim, mais nem todos pensam assim, que há uma grande necessidade dos profissionais da educação de se atualizarem na área que trata da ortografia, pois as reformas ortográficas estão acontecendo e para se adequar as novas mudanças exige acompanhamento contínuo. Somente poderemos dizer que contribuímos com mudanças na Educação a partir do momento que nos propormos a ensinar nossos alunos a escrever primeiro e depois a escrever ortograficamente, deixá-lo escrever o mais livre possível, que os graus de dificuldades dependem muito da maneira como o ensino e a aprendizagem são conduzidos, sendo assim, os alunos aprendem a escrever mais facilmente, que a escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo quando se ensina alguém a escrever.

Diante de todo o exposto da debilidade e da alternativa para sanar a problemática na questão da língua portuguesa como todo. Essa pesquisa possibilitou-nos compreender melhor as diferentes faces que estão envolvidas nesse cenário, percebem-se então que a importância da ortografia no ensino médio, como um investimento mais intensivo, favorece o resgate do que se perdeu na vida dos estudantes. Sem dúvida nenhuma é um desafio e um risco, porém é uma alternativa que consideramos eficaz e coerente para formar cidadãos mais cultos em sua própria língua, podendo assim, contribuir culturalmente com a formação de novos cidadãos brasileiros. A língua portuguesa precisa ser vista e aplicada de uma forma mais plena no processo de ensino dos alunos, ensinando-os não a obrigatoriedade de aprender, mas a consciência de saber a escrever, a falar e a ler corretamente, fazendo desse ato uma constituição cidadã de si próprio. Quando tivermos pessoas que escrevam corretamente, teremos cidadãos que se comunicam corretamente e consequentemente uma sociedade mais crítica, mais livre e mais cidadã.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LADEIRA, Cleacy Gomes et al. Ortografia – Um desafio, uma proposta. Nº 201. Ano XXII. Março 1989. Belo Horizonte. Revista AMAE Educando.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. Fundamentos da Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: O que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? Belo Horizonte, junho. S.d. Educação em Revista, 2000.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA – São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil Publicações, Ed. Melhoramentos, 1998.

Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo, Ática, 1998. O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte. 3ª ed. Autêntica. 2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ortografia – Decoreba e compreensão. Editora Abril. Edição Especial. NOVA ESCOLA.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Silêncio: Ditado. Editora Abril. Nº 178. Ano XIX. 1986. AMAE EDUCANDO.

TOBIAS, José Antonio. Como fazer sua Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Ave Maria, 2006.

- Consciência fonêmica no 1º ano do Ensino Fundamental: estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita (Crislaine Vaz de Souza Faria)

Consciência fonêmica no 1º ano do Ensino Fundamental: estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita

Crislaine Vaz de Souza Faria

DOI: 10.5281/zenodo.16384776

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de atividade didática voltada para o desenvolvimento da consciência fonêmica em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I. A consciência fonêmica consiste na habilidade de reconhecer e manipular os fonemas que compõem as palavras, sendo um dos principais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A partir de atividades práticas e lúdicas, como jogos com aliterações, identificação de sons e representação gráfica, busca-se estimular a percepção fonológica dos alunos, favorecendo a alfabetização e o letramento. O trabalho enfatiza a importância do planejamento pedagógico intencional e da mediação docente nesse processo de desenvolvimento linguístico.

Palavras-chave: Consciência fonêmica. Alfabetização. Leitura. Ensino fundamental. Fonologia.

Introdução

A alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes habilidades cognitivas e linguísticas. Entre elas, destaca-se a consciência fonêmica, entendida como a capacidade de perceber, segmentar e manipular os sons da fala (fonemas). Essa habilidade é fundamental para o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita, pois possibilita a compreensão da correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento da consciência fonológica, incluindo a fonêmica, é uma das competências essenciais nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola,

portanto, deve planejar atividades que favoreçam a escuta atenta, a discriminação auditiva e a reflexão sobre os sons das palavras, criando uma base sólida para a leitura e a escrita.

Desenvolvimento

Objetivo da Aula

A proposta de aula tem como objetivo principal desenvolver a consciência fonêmica dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, promovendo a habilidade de identificar, isolar e manipular os sons iniciais das palavras. Essa capacidade é indispensável para a alfabetização, pois permite que as crianças compreendam como os sons da fala se relacionam com as letras do alfabeto.

Estratégias e Atividades

1. Introdução: Aliteraões

A aula se inicia com uma atividade de aliteração, na qual os alunos devem identificar palavras que comecem com o mesmo som inicial. Essa atividade pode ser realizada em forma de brincadeira ou desafio, como, por exemplo, encontrar objetos na sala ou no livro que comecem com o mesmo som de uma palavra dada pela professora. A aliteração estimula a percepção auditiva e a atenção fonológica.

2. Apresentação do Fonema

Em seguida, o professor apresenta o conceito de fonema, utilizando uma linguagem acessível. Explica-se que os fonemas são os sons que formam as palavras, e que cada palavra é feita de diferentes sons que podem ser percebidos separadamente. Exemplos simples e familiares são utilizados, como os sons iniciais das palavras “bola”, “pato” e “casa”.

3. Identificando o Fonema Inicial

A próxima atividade utiliza cartões ilustrados com imagens de objetos cujos nomes começam com diferentes fonemas. As crianças sorteiam um cartão, nomeiam o objeto e enfatizam o som inicial. Essa dinâmica auxilia no reconhecimento auditivo e visual dos fonemas.

4. Atividade Prática

Cada aluno recebe uma folha em branco e é convidado a desenhar algo que represente a palavra do seu cartão. Após o desenho, devem escrever os fonemas da palavra ao lado da imagem. Essa atividade integra expressão artística, consciência fonêmica e iniciação à escrita, promovendo um aprendizado significativo.

5. Encerramento

A aula é finalizada com uma conversa sobre o que foi aprendido, reforçando que reconhecer e produzir fonemas é uma habilidade importante para quem está aprendendo a ler e escrever. A distinção clara entre os sons das palavras é um indicador do avanço no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Conclusão

A atividade proposta demonstra a importância de trabalhar a consciência fonêmica de forma lúdica e estruturada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao reconhecer os sons que compõem as palavras, os alunos desenvolvem habilidades que são fundamentais para o processo de alfabetização.

O sucesso na leitura e na escrita depende, em grande parte, da capacidade de perceber e manipular os fonemas da língua. Cabe à escola e ao professor oferecerem experiências que estimulem esse desenvolvimento desde os primeiros contatos com o mundo letrado. Planejar atividades que aliem

diversão e aprendizagem é uma estratégia eficaz para garantir o progresso linguístico e cognitivo dos estudantes.

Referências

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

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra C. Alfabetização: métodos e técnicas de ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Memnon, 2004.

MOOJEN, Sonia Maria. Consciência fonológica: o que é e como desenvolvê-la. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leda. Psicolinguística e alfabetização: o conhecimento da linguagem e seu uso na aprendizagem da leitura e da escrita. Florianópolis: UFSC, 2003.

- Desafios e estratégias de apoio às mães atípicas de crianças com transtorno do espectro autista: perspectivas sobre inclusão, políticas públicas e fortalecimento social (Joana Darc Perdigão dos Santos; Renata de Nazaré Nunes Tavares; Silvete Oliveira Gomes; Fábio Coelho Pinto)

Desafios e estratégias de apoio às mães atípicas de crianças com transtorno do espectro autista: perspectivas sobre inclusão, políticas públicas e fortalecimento social

Joana Darc Perdigão dos Santos

Renata de Nazaré Nunes Tavares

Silvete Oliveira Gomes

Fábio Coelho Pinto⁶

DOI: 10.5281/zenodo.16686213

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe desafios significativos às mães atípicas, que enfrentam sobrecarga emocional, social e financeira ao cuidar de filhos com necessidades específicas. Este estudo analisa os principais obstáculos vivenciados por essas mães, com ênfase no contexto educacional, nas redes de apoio e nas políticas públicas voltadas ao cuidado integral. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica em bases de dados como SciELO, PubMed e Google Acadêmico, reunindo produções dos últimos dez anos. Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais, persistem dificuldades na efetivação de direitos, na inclusão escolar, no acesso à saúde e no reconhecimento institucional da maternidade atípica. Estratégias como o fortalecimento das redes de apoio, o empreendedorismo materno, o uso das mídias sociais e a promoção do autocuidado emergem como formas de resistência e ressignificação. Conclui-se que o cuidado com quem cuida deve

⁶Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratego. E-mail: profphabiopinto@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>.

ser prioridade nas políticas públicas para que a inclusão de fato ocorra, com cidadania e dignidade.

Palavras-chave: Autismo. Mães Atípicas. Inclusão Escolar. Políticas Públicas. Redes de Apoio.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) poses significant challenges for atypical mothers, who face emotional, social, and financial burdens while caring for children with specific needs. This study analyzes the main obstacles experienced by these mothers, focusing on the educational context, support networks, and public policies aimed at comprehensive care. The research was conducted through a literature review using databases such as SciELO, PubMed, and Google Scholar, covering publications from the past ten years. The findings reveal that, despite legal progress, difficulties persist in enforcing rights, achieving school inclusion, accessing healthcare, and gaining institutional recognition of atypical motherhood. Strategies such as strengthening support networks, maternal entrepreneurship, the use of social media, and promoting self-care emerge as forms of resistance and re-signification. It is concluded that caring for the caregiver must be a public policy priority in order for true inclusion to occur—with citizenship and dignity.

Keywords: Autism. Atypical Mothers. School Inclusion. Social Support.

1 - INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que compromete, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo, sendo caracterizado por padrões repetitivos e interesses restritos. Seu diagnóstico ocorre geralmente entre os 18 e 36 meses de idade, o que impõe à família a necessidade de reorganização precoce da dinâmica cotidiana (Oliveira et al., 2025). Nas últimas décadas, observou-se um aumento significativo nos casos identificados, tanto em nível global quanto no contexto brasileiro, o que tem ampliado discussões interdisciplinares nas áreas da saúde, educação e assistência social.

Entre os aspectos mais impactados pelo diagnóstico de TEA está a experiência materna, especialmente em contextos nos quais as mães assumem, de forma predominante, o papel de cuidadoras principais. A maternidade atípica, conceito utilizado para descrever a vivência de mães de crianças com necessidades específicas de cuidado, como no caso do autismo, é marcada por uma sobrecarga que ultrapassa os desafios inerentes à maternidade convencional. Estudos apontam que essas mulheres enfrentam uma rotina permeada por exigências emocionais, físicas e sociais, além de vivenciarem sentimentos ambíguos, como amor e dedicação, acompanhados de exaustão e isolamento (Peclat et al., 2025).

A sobrecarga materna no contexto do TEA decorre de múltiplos fatores interligados. Entre os principais, destacam-se a limitação do apoio social e institucional, a insuficiência de políticas públicas específicas, a dificuldade de acesso a terapias e serviços de saúde, além da necessidade de constante mediação entre os filhos e os diferentes espaços sociais. Em muitos casos, essas mães interrompem suas trajetórias profissionais para dedicar-se integralmente ao cuidado dos filhos, o que acarreta implicações econômicas e acentua a percepção de responsabilidade individual pelo desenvolvimento e bem-estar da criança.

Nesse cenário, o fortalecimento de redes de apoio e a atuação qualificada de profissionais de diferentes áreas tornam-se elementos centrais. A enfermagem, por exemplo, desempenha papel relevante não apenas na orientação técnica, mas também no suporte emocional e na escuta ativa dessas mães. Além disso, o contexto educacional se configura como um dos principais campos de luta por direitos e inclusão, exigindo a articulação de políticas escolares, formação de professores e adaptação de práticas pedagógicas. As mães, nesse processo, assumem frequentemente uma postura ativa, atuando como mediadoras e defensoras da inclusão dos filhos nos ambientes escolares (Peclat et al., 2025).

Diante dessa realidade, o presente estudo teve como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por mães atípicas de crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar as estratégias de apoio disponíveis no contexto educacional.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem bibliográfica, com ênfase na análise de produções científicas nacionais e internacionais publicadas nos últimos dez anos. A seleção do material foi realizada em bases como SciELO, PubMed, Google Acadêmico e periódicos especializados nas áreas de Educação, Psicologia e Saúde, utilizando descritores relacionados ao TEA, maternidade atípica e inclusão escolar. Foram incluídos artigos, dissertações, teses e livros que abordam a vivência materna, as redes de apoio e o papel das instituições educacionais frente à inclusão.

Este estudo justificou-se pela necessidade de ampliar o debate acadêmico e interdisciplinar sobre a maternidade atípica e os impactos do TEA no cotidiano das famílias, especialmente no que se refere à inclusão educacional. A investigação se apresenta como uma importante contribuição para o aprimoramento de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas ao fortalecimento das redes de suporte a essas mães, reconhecendo seu papel fundamental no processo de desenvolvimento e socialização de crianças com TEA.

2 DESAFIOS COTIDIANOS DAS MÃES ATÍPICAS DE CRIANÇAS COM TEA

A maternidade atípica, no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolve uma série de desafios que impactam significativamente a vida das mulheres que assumem, majoritariamente, o papel de cuidadoras principais. O diagnóstico de TEA, ainda que essencial para direcionar o acompanhamento da criança, provoca alterações profundas na estrutura familiar, exigindo reorganização de rotinas, redefinição de prioridades e busca contínua por recursos terapêuticos e educacionais adequados (Peclat et al.,

2025). Essas exigências recaem de forma mais intensa sobre as mães, evidenciando uma sobrecarga multifacetada.

Um dos primeiros obstáculos enfrentados após o diagnóstico é a sobrecarga emocional. Estudos apontam que esse momento é frequentemente acompanhado por sentimentos ambíguos, como tristeza, culpa, negação e ansiedade, relacionados à ruptura da expectativa de um desenvolvimento considerado típico (Ribeiro; Massalai, 2024). A ausência de informações claras, aliada à necessidade de lidar com um futuro incerto, contribui para o sofrimento psíquico das cuidadoras. Esse cenário é agravado pela pressão social em torno da maternidade idealizada e pela escassez de suporte psicológico imediato.

A sobrecarga física é outro fator crítico. O cuidado cotidiano de uma criança com TEA requer vigilância constante, mediação de comportamentos, acompanhamento em múltiplas terapias, além da realização de tarefas básicas que, em muitos casos, exigem adaptações específicas (Gutierrez et al., 2024). Essa rotina intensa afeta diretamente a saúde física das mães, além de comprometer sua permanência no mercado de trabalho, gerando impactos financeiros e restringindo sua autonomia pessoal e profissional.

A ausência de apoio institucional e a limitação das redes sociais contribuem para o isolamento dessas mulheres. Muitas relatam dificuldades em participar de atividades de lazer, eventos escolares e convívios familiares, devido à inadequação dos espaços às necessidades da criança e ao preconceito ainda presente na sociedade (Ribeiro; Massalai, 2024). Esse isolamento, somado à constante responsabilização exclusiva da mãe pelo cuidado, favorece o desenvolvimento de quadros de ansiedade, depressão e esgotamento emocional.

A literatura científica evidencia que mães de crianças com TEA estão mais propensas a desenvolver sintomas relacionados a transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, especialmente quando não contam com redes de apoio consistentes (Silva et al., 2025). A pressão para garantir o progresso do desenvolvimento infantil, aliada à percepção de insuficiência diante de comportamentos desafiadores, intensifica a carga emocional. Em

muitos casos, essas mulheres internalizam a ideia de que o sucesso terapêutico da criança depende exclusivamente de sua atuação, o que gera um ciclo de autossacrifício e exaustão.

Além dos aspectos emocionais e psicológicos, desafios estruturais como o acesso limitado a serviços públicos especializados, a burocracia para garantir direitos legais e os custos elevados de terapias privadas configuram barreiras significativas. O sistema de saúde e educação nem sempre dispõe de profissionais capacitados ou de estrutura adequada para atender às especificidades do TEA, o que obriga as famílias a buscarem soluções alternativas, muitas vezes de forma desinformada e desarticulada (Peclat et al., 2025).

A negligência com o próprio bem-estar também é um ponto crítico. Ao assumir integralmente os cuidados da criança, muitas mães deixam de lado seus projetos pessoais, acadêmicos e profissionais. Essa renúncia contínua pode resultar em frustração, perda da identidade pessoal e sensação de invisibilidade, contribuindo para o enfraquecimento da autoestima e para o adoecimento psíquico (Gutierrez et al., 2024). O autocuidado, nesses contextos, é frequentemente negligenciado em função da prioridade absoluta dada às demandas da criança.

O preconceito social ainda é uma realidade enfrentada cotidianamente. Muitas mães relatam situações de julgamento em espaços públicos, discriminação por parte de familiares e falta de preparo dos profissionais que deveriam oferecer suporte. A desinformação sobre o TEA contribui para a perpetuação de estigmas, o que dificulta o processo de inclusão e afeta diretamente o bem-estar da família como um todo (Gutierrez et al., 2024). A falta de empatia reforça a exclusão e aprofunda o sofrimento dessas mulheres, que, além de cuidarem de seus filhos, precisam lidar com o olhar social punitivo.

A saúde mental materna, nesse cenário, torna-se uma prioridade negligenciada. O estresse crônico, a ausência de suporte institucional e a ruptura da idealização da maternidade como experiência plena e satisfatória impactam profundamente o estado psicológico dessas mães (Silva et al.,

2025). Muitas não encontram espaços de escuta ou acolhimento para expressar suas angústias, o que contribui para o silenciamento de suas dores e necessidades.

No núcleo familiar, a divisão desigual das responsabilidades também é apontada como um fator de agravamento da sobrecarga materna. A literatura destaca que o cuidado do filho com TEA recai, predominantemente, sobre a mãe, enquanto outras figuras familiares, como pais ou avós, exercem papéis secundários (Gutierrez et al., 2024). Essa desigualdade compromete não apenas a saúde física e emocional da cuidadora, mas também os vínculos afetivos familiares e a coesão do ambiente doméstico.

A atuação de profissionais capacitados é um fator essencial para mitigar os efeitos dessa sobrecarga. Estratégias como grupos de apoio, orientação psicológica e ações de psicoeducação contribuem para a redução do estresse e para o fortalecimento da rede de suporte (Peclat et al., 2025). O reconhecimento da mãe como sujeito de direitos e não apenas como cuidadora é central para a construção de políticas públicas mais justas e eficazes.

Embora avanços tenham sido registrados nas políticas de inclusão e no reconhecimento do TEA como pauta de saúde pública, os desafios cotidianos enfrentados pelas mães atípicas ainda revelam uma lacuna entre o discurso e a prática. A escassez de recursos, a desarticulação dos serviços e a fragilidade das redes de apoio dificultam a vivência de uma maternidade menos solitária e mais amparada. Assim, torna-se urgente repensar as políticas sociais, de saúde e educação, de forma intersetorial e com perspectiva de gênero, a fim de garantir condições dignas para o cuidado e o desenvolvimento dessas famílias.

3 ESTRATÉGIAS DE APOIO E REDE DE SUPORTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As estratégias de apoio às mães atípicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são fundamentais para mitigar os efeitos da sobrecarga

emocional, física e social enfrentada cotidianamente por essas mulheres. Entre essas estratégias, destaca-se o fortalecimento das redes de suporte institucionais e comunitárias, assim como a qualificação do contexto educacional, que se revela como espaço privilegiado para a promoção da inclusão escolar e do bem-estar familiar (Salvatori, 2024). Tais ações são indispensáveis para garantir não apenas o desenvolvimento integral da criança com TEA, mas também a preservação da saúde mental e da qualidade de vida de suas cuidadoras.

No cenário brasileiro, persistem lacunas significativas no acesso a políticas públicas de apoio, o que frequentemente leva as mães a enfrentarem sozinhas o processo de busca por direitos e atendimentos especializados. Nesse contexto, a formação de redes de apoio, formais e informais, torna-se essencial. Essas redes proporcionam espaços de troca de experiências, acolhimento emocional e orientação prática, contribuindo para a construção de vínculos sociais e para o fortalecimento da autoestima e da autonomia materna (Salvatori, 2024). Iniciativas como grupos de apoio, círculos de convivência e projetos comunitários têm se mostrado eficazes no enfrentamento do isolamento social e na ampliação do acesso à informação.

O ambiente escolar, por sua vez, desempenha um papel estratégico no processo de inclusão e acolhimento. A escola não deve ser apenas um espaço de aprendizagem para a criança com TEA, mas também um ponto de apoio para toda a família. Isso requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o investimento na formação continuada de docentes e a criação de espaços de escuta ativa e diálogo com os responsáveis (Nunes, 2023). Estratégias como reuniões periódicas com as famílias, rodas de conversa, ações de sensibilização sobre o autismo e acompanhamento psicopedagógico contribuem significativamente para o fortalecimento da confiança entre escola e comunidade.

Além do acolhimento institucional, é necessário considerar as estratégias voltadas ao autocuidado materno. Algumas iniciativas têm transformado os momentos de espera em atendimentos terapêuticos infantis em oportunidades para o cuidado das mães, oferecendo oficinas de

relaxamento, atividades físicas, encontros de apoio psicológico e ações voltadas à autoestima e bem-estar (Nunes, 2023). Essas ações, ainda que pontuais, revelam o potencial de intervenção intersetorial centrada na saúde mental das cuidadoras.

A efetivação de uma rede de apoio sólida exige articulação entre os setores da saúde, educação e assistência social. Araújo et al. (2024) destacam a importância da construção de projetos interinstitucionais que valorizem o protagonismo das mães no processo de inclusão, reconhecendo suas demandas específicas e promovendo ações que integrem profissionais de diferentes áreas. A escuta qualificada e o reconhecimento das mães como parceiras no processo educativo favorecem o enfrentamento dos desafios cotidianos e ampliam as possibilidades de atuação conjunta entre escola e família.

Entretanto, diversos entraves ainda comprometem a qualidade da inclusão escolar. Entre os principais obstáculos relatados pelas famílias estão a ausência de formação específica por parte dos docentes, a falta de adaptações curriculares individualizadas, as barreiras arquitetônicas e a resistência institucional à participação familiar (Ribeiro; Massalai, 2024). Tais limitações demonstram a urgência de investimentos em formação continuada para professores, com foco nas especificidades do TEA e na valorização do diálogo com os cuidadores.

A criação e o fortalecimento de grupos de apoio, presenciais ou virtuais, também constituem uma estratégia relevante. Esses espaços promovem a escuta empática, o compartilhamento de vivências e a disseminação de informações sobre direitos, políticas públicas e recursos disponíveis, contribuindo para o empoderamento das mães (Salvatori, 2024). Além disso, favorecem a formação de vínculos sociais e a construção de redes de solidariedade, fatores fundamentais para o enfrentamento da sobrecarga.

Outro aspecto que merece destaque é o surgimento de iniciativas de empreendedorismo materno. Muitas mulheres, diante da necessidade de conciliar o cuidado com os filhos e a geração de renda, desenvolvem projetos autônomos que lhes permitem permanecer próximas às crianças, ao mesmo

tempo em que assumem novos papéis sociais. O empreendedorismo aparece, assim, como uma estratégia de enfrentamento da exclusão produtiva, fortalecimento da autoestima e promoção do pertencimento social (Salvatori, 2024; Nunes, 2023).

A rede de suporte, entretanto, não se restringe às instituições formais. Familiares, vizinhos, amigos e profissionais sensíveis às necessidades dessas mulheres também integram esse sistema de apoio. A empatia, o respeito e a disponibilidade são fatores-chave para que essa rede seja efetiva e contribua de forma concreta para a redução da sobrecarga materna (Araújo et al., 2024). A construção de vínculos afetivos e de confiança mútua é indispensável para garantir a sustentabilidade dessas redes.

O impacto das estratégias de apoio vai além do bem-estar materno. Quando as mães se sentem acolhidas, emocionalmente equilibradas e socialmente integradas, tendem a demonstrar maior resiliência, paciência e criatividade no cuidado com seus filhos, o que influencia positivamente o desenvolvimento da criança com TEA (Ribeiro; Massalai, 2024). O cuidado com quem cuida, portanto, deve ser compreendido como uma condição básica para a efetivação da inclusão social e escolar.

Apesar dos avanços legais e discursivos, a sobrecarga ainda recai de forma desproporcional sobre as mães, que permanecem sendo as principais articuladoras das redes de cuidado e inclusão. A ausência de políticas públicas estruturadas e a falta de compromisso institucional ampliam esse cenário de responsabilização individual.

Araújo (et., al., 2024) apontam, contudo, que, mesmo diante das adversidades, essas mulheres demonstram significativa capacidade de resistência, desenvolvendo soluções criativas para enfrentar a negligência do Estado. Nesse sentido, é possível afirmar que o contexto educacional tem papel central na promoção da inclusão, mas sua eficácia depende da articulação com as demais instâncias de cuidado. Somente com o comprometimento de toda a comunidade escolar, da gestão pública e das redes de apoio intersetoriais será possível garantir o direito à educação inclusiva e ao cuidado integral de forma plena e equitativa.

4 PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO E O FORTALECIMENTO DAS MÃES ATÍPICAS

As perspectivas para a inclusão e o fortalecimento das mães atípicas, particularmente daquelas que cuidam de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolvem a superação de desafios estruturais, sociais e subjetivos. Embora essas mulheres enfrentem rotinas marcadas pela sobrecarga emocional, isolamento social e constante reorganização de prioridades, a literatura aponta caminhos possíveis para a promoção de seu bem-estar, com destaque para o fortalecimento das redes de apoio, o acesso à informação de qualidade, a valorização da experiência materna e o envolvimento em políticas públicas inclusivas (Araújo, 2024).

Uma das principais perspectivas identificadas na produção acadêmica atual refere-se à necessidade de ressignificar o lugar social e simbólico ocupado pelas mães atípicas. A romantização da maternidade, historicamente associada à plenitude e à abnegação, frequentemente invisibiliza as dificuldades enfrentadas por mulheres que cuidam de filhos com deficiência. O reconhecimento da especificidade da maternidade atípica é fundamental para combater o preconceito, promover o acolhimento e desenvolver ações de suporte efetivas (Souza; Silva, 2025). Essa ressignificação não se trata de vitimização, mas de valorização de uma realidade complexa, que demanda escuta qualificada, apoio emocional e respeito à vivência singular de cada mãe.

Nesse contexto, a adoção de estratégias terapêuticas tem se mostrado relevante para o fortalecimento psíquico dessas mulheres. Intervenções como psicoterapia individual, grupos terapêuticos, rodas de conversa e programas de apoio emocional têm favorecido o enfrentamento do luto simbólico pela idealização de um filho neurotípico, além de possibilitarem a reconstrução de projetos pessoais e profissionais interrompidos pela sobrecarga dos cuidados (Souza; Silva, 2025). Tais práticas são promovidas por instituições públicas,

organizações não governamentais e até por iniciativas escolares, e contribuem para a construção de uma maternidade mais consciente e menos solitária.

O uso de redes sociais digitais também representa uma inovação no processo de enfrentamento das dificuldades cotidianas. Souza (2025) analisa como plataformas como o Instagram têm sido utilizadas como espaços de apoio mútuo, busca de informações, compartilhamento de experiências e desenvolvimento da chamada resiliência informacional. A capacidade de buscar, selecionar, interpretar e aplicar informações confiáveis permite que essas mães se apropriem de seus direitos, encontrem estratégias para lidar com desafios e estabeleçam conexões afetivas e solidárias com outras mulheres em situação semelhante.

Santos (et., al., 2024) enfatizam que o fortalecimento das mães atípicas requer, além do suporte psicológico, a ampliação de políticas públicas e projetos comunitários voltados ao cuidado com quem cuida. Ações como projetos de extensão universitária, grupos de apoio em unidades de saúde e atividades desenvolvidas por centros especializados têm apresentado resultados positivos no combate ao isolamento e na promoção da autoestima materna. O reconhecimento da importância do autocuidado e da corresponsabilidade familiar são aspectos fundamentais para a saúde integral das cuidadoras.

Outro ponto de destaque refere-se à necessidade de revisão dos papéis sociais historicamente atribuídos às mulheres no contexto do cuidado. Araújo (2024) ressalta que a lógica patriarcal predominante sobrecarrega as mães, relegando a elas quase exclusivamente a responsabilidade pelo cuidado dos filhos com deficiência. Para romper com esse padrão, é necessário promover a inclusão dos pais no processo de cuidado, ampliar o debate sobre equidade de gênero e criar políticas públicas que incentivem a divisão equitativa das tarefas familiares, como a concessão de licenças parentais e a implementação de campanhas de sensibilização social.

Ainda no campo das práticas informacionais, destaca-se a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao acesso e uso crítico de informações. Segundo Souza (2025), a habilidade de localizar conteúdos

confiáveis sobre TEA, tratamentos disponíveis, direitos legais e estratégias pedagógicas permite que as mães se tornem agentes ativas no processo de inclusão dos filhos. O uso qualificado das redes digitais favorece o engajamento em movimentos sociais, o acesso a especialistas e a criação de comunidades virtuais que funcionam como redes de apoio e acolhimento.

Do ponto de vista econômico, Salvatori (2024) observa que o empreendedorismo materno tem se consolidado como alternativa viável para mães que não conseguem manter vínculo com o mercado de trabalho formal. A criação de pequenos negócios, vendas on-line e atividades autônomas permite o equilíbrio entre geração de renda e acompanhamento próximo dos filhos, além de favorecer a autoestima e o reconhecimento social dessas mulheres. O empreendedorismo, nesse contexto, constitui estratégia de superação da exclusão produtiva e de fortalecimento da autonomia financeira.

No ambiente escolar, a construção de uma inclusão efetiva demanda a escuta ativa das mães e a participação delas nos processos pedagógicos. Virgolinio (et., al., 2024) indicam que ações como o desenvolvimento de projetos pedagógicos adaptados, a formação de professores com foco em práticas inclusivas e o fortalecimento da parceria entre escola e família são essenciais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. O acolhimento das mães enquanto participantes do processo educativo amplia o senso de pertencimento e fortalece os vínculos com a instituição escolar, beneficiando toda a comunidade envolvida.

As políticas públicas, no entanto, ainda enfrentam entraves significativos. A falta de acesso a serviços especializados, a morosidade na efetivação de benefícios legais e a escassez de profissionais capacitados comprometem a qualidade do atendimento às famílias atípicas (Souza; Silva, 2025). Diante desse cenário, a participação das mães em fóruns, conselhos e movimentos sociais aparece como ferramenta potente para a reivindicação de direitos e o fortalecimento da atuação coletiva.

Finalmente, o cuidado com a saúde mental das mães atípicas constitui eixo central para todas as demais perspectivas de inclusão. Silva (et., al., 2025) apontam que os altos índices de estresse, exaustão e sintomas depressivos

estão diretamente relacionados à ausência de suporte institucional. Nesse sentido, a implementação de políticas que promovam o bem-estar psíquico, a criação de espaços seguros para escuta e convivência, e o investimento em ações voltadas à valorização da maternidade atípica são medidas urgentes e indispensáveis para o fortalecimento dessas mulheres e para a efetiva inclusão de suas famílias na sociedade.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À CIDADANIA DAS MÃES ATÍPICAS DE CRIANÇAS COM TEA

A efetivação dos direitos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de suas mães, frequentemente as principais responsáveis pelo cuidado diário, representa um desafio persistente para as políticas públicas brasileiras. Apesar de avanços legislativos nas últimas décadas, há uma lacuna significativa entre o que está normatizado e o que é concretamente oferecido no cotidiano das famílias (Santos et al., 2025; Nascimento; Silva, 2024).

O direito à saúde, à educação inclusiva e ao suporte psicossocial não pode ser pensado apenas sob a ótica da criança, mas também a partir das necessidades específicas das mães atípicas, cujas vidas são profundamente impactadas pelo cuidado integral.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição Federal de 1988 estabelece a proteção integral à criança como prioridade absoluta. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituem direitos como acesso à educação regular, atendimento multiprofissional gratuito, prioridade em serviços públicos e vedação de práticas discriminatórias. No entanto, a fragilidade da implementação, especialmente em regiões mais periféricas e interioranas, compromete o pleno exercício da cidadania (Nascimento; Silva, 2024).

A educação inclusiva configura-se como eixo central dessa cidadania. Embora esteja legalmente assegurada, ainda é marcada por contradições e obstáculos. Falta de preparo dos docentes, escassez de recursos pedagógicos, resistência institucional à inclusão e a ausência de profissionais de apoio qualificados tornam a presença da criança com TEA nas escolas um esforço desproporcionalmente ancorado nas mães (Santos et al., 2025). Em vez de atuarem como colaboradoras no processo educacional, essas mulheres muitas vezes assumem a função de mediadoras permanentes, acumulando responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por todo o sistema.

No campo da saúde, os desafios são igualmente evidentes. A Lei Berenice Piana prevê atendimento multiprofissional gratuito por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), mas a escassez de vagas, a alta rotatividade de profissionais e os longos períodos de espera para atendimentos especializados fragilizam essa garantia (Nascimento; Silva, 2024). Esse cenário empurra as famílias para serviços privados, o que implica custos financeiros elevados e amplia as desigualdades entre quem pode pagar e quem depende exclusivamente do setor público.

Entretanto, a formulação das políticas públicas raramente contempla as mães como sujeitos de direito. Leite et al. (2024) alertam que o foco centrado na criança invisibiliza o desgaste físico, emocional e financeiro enfrentado pelas cuidadoras. A renúncia à vida profissional, à convivência social e, em muitos casos, ao autocuidado, gera sofrimento psíquico que repercute diretamente no desenvolvimento da criança. A literatura mostra que mães sobrecarregadas apresentam maior risco de adoecimento mental, o que reduz sua capacidade de oferecer suporte afetivo e pedagógico qualificado.

A despeito dos marcos legais, a efetivação dos direitos ainda depende, em grande medida, da mobilização das famílias. Mães atípicas frequentemente se tornam ativistas por necessidade, organizando-se em associações, ONGs e redes de apoio informal para trocar informações, acessar assessoria jurídica e pressionar o Estado (Peclat et al., 2025; Virgolino, 2025). Essas ações coletivas não apenas ampliam a visibilidade das demandas, mas também funcionam como mecanismos de resistência frente ao descaso institucional.

Nas últimas décadas, algumas políticas públicas tentaram avançar em direção a uma abordagem mais integrada. Ações de formação continuada para profissionais da saúde e da educação, programas de apoio ao cuidador e incentivo à criação de grupos terapêuticos têm sido implementadas em alguns municípios e estados. Contudo, como observa Leite et al. (2024), essas iniciativas ainda carecem de abrangência nacional, financiamento adequado e mecanismos de participação social efetiva. Em muitas ocasiões, as políticas são desenhadas sem a escuta das mães, o que reduz sua eficácia e sua capacidade de transformação concreta.

A cidadania das mães atípicas só será plenamente reconhecida quando suas experiências forem incorporadas à formulação e à avaliação das políticas públicas. É preciso garantir que elas não sejam apenas receptoras passivas de serviços, mas protagonistas das decisões que envolvem suas vidas e as de seus filhos. A valorização do cuidado como trabalho social e o investimento em estratégias de apoio psíquico, jurídico e financeiro são medidas imprescindíveis para reduzir desigualdades e assegurar dignidade (Virgolino, 2025).

A busca por direitos leva muitas mães a se especializarem em legislação, trâmites burocráticos e políticas públicas. A internet e as redes sociais desempenham papel central nesse processo, permitindo acesso rápido a informações, troca de experiências e mobilização coletiva (Souza, 2025). A chamada cidadania digital informada fortalece a capacidade de reivindicação, legitima a atuação política das mães e contribui para o aprimoramento da esfera pública.

Embora persistam diversos obstáculos, avanços institucionais recentes merecem destaque. A criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), o fortalecimento do Plano Nacional de Educação Especial e programas estaduais de atenção especializada representam progressos importantes. No entanto, essas medidas demandam avaliação contínua, controle social e ajustes permanentes para que cumpram seu propósito de forma equitativa e eficaz.

Em síntese, a efetivação das políticas públicas voltadas às crianças com TEA e suas mães exige a superação de um modelo assistencialista

fragmentado e a construção de uma lógica integrada, intersetorial e participativa. A cidadania plena dessas famílias não pode depender da persistência individual, mas sim da consolidação de um Estado que escuta, acolhe e age. Conforme defendem Santos et al. (2025) e Nascimento e Silva (2024), é por meio da articulação entre políticas sólidas, redes de apoio e participação social que se pode construir um futuro mais justo, inclusivo e sustentável para mães atípicas e seus filhos.

6 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo revelou que a maternidade atípica, vivida por mulheres que cuidam de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é atravessada por experiências de sobrecarga física, emocional e institucional, exigindo dessas mães um esforço constante de adaptação e resiliência. Ainda que avanços legais tenham ocorrido nas últimas décadas (como a Lei Berenice Piana, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a criação da CIPTEA), a efetivação dos direitos garantidos permanece desigual, especialmente nos contextos em que faltam escuta, acolhimento e estrutura adequada nos serviços públicos.

As estratégias de enfrentamento adotadas por essas mulheres vão muito além da esfera individual: envolvem ações coletivas, participação em grupos de apoio, engajamento político e o uso das redes sociais como ferramentas de informação, acolhimento e mobilização. O fortalecimento das redes de suporte (institucionais, comunitárias e digitais), mostrou-se fundamental para a saúde mental das mães, promovendo não apenas o compartilhamento de experiências, mas também o desenvolvimento de iniciativas como o empreendedorismo materno, que amplia a autonomia financeira e reforça o sentimento de pertencimento social.

O ambiente educacional, por sua vez, se apresenta como um dos maiores campos de disputa por inclusão. Apesar do direito legal à educação

inclusiva, muitas mães relatam a precariedade das adaptações pedagógicas, a falta de formação dos profissionais e o despreparo das escolas para acolher a família como parceira no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade faz com que as mães desempenhem o papel de mediadoras permanentes entre seus filhos e as instituições, acumulando funções que deveriam ser compartilhadas pela sociedade.

Além disso, a pesquisa apontou a ausência de políticas públicas voltadas ao cuidado de quem cuida. As mães atípicas são, frequentemente, invisibilizadas nas políticas de assistência, saúde mental e trabalho. Reconhecer o impacto do cuidado em tempo integral exige não apenas suporte psicológico, mas também a construção de práticas institucionais que considerem o cuidado como responsabilidade coletiva, e não exclusivamente feminina.

Portanto, garantir a cidadania plena dessas mulheres e de seus filhos com TEA demanda o compromisso conjunto do poder público, das instituições escolares e de saúde, e da sociedade civil. A efetivação de políticas públicas que integrem saúde, educação, assistência social e trabalho, aliada à escuta ativa das famílias e ao reconhecimento do protagonismo materno, é essencial para a construção de um modelo de inclusão que vá além do discurso e se traduza em ações concretas, acessíveis e transformadoras

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Edilza Fernandes. As experiências e os sentimentos do ser mãe atípica: um estudo sobre as vivências na cidade de Campina Grande. 2024. 84 f. **Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais)** - Universidade

Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2024.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; ROCHA, Kelly Lara Santos; DOS SANTOS, Letícia Souza. Vivências atípicas: experiências de mães de crianças com autismo (Brasil). **Revista Educação e Humanidades**, v. 5, n. 01, p. 138-157, 2024.

LEITE, Natany Soares et al. Cuidar de quem cuida: políticas públicas de amparo aos servidores públicos da seplad que cuidam de familiares com Transtorno do Espectro Autista–TEA. **Revista Campo da História**, v. 9, n. 2, p. e318-e318, 2024.

NASCIMENTO, Rafaella Martins; SILVA, Odi Alexander Rocha. Os direitos das crianças autistas e a necessidade de amparo psicológico para os pais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 1641-1657, 2024.

NUNES, Aislany Warlla. **Percepções de mães de crianças com autismo sobre rede apoiadora e estratégias de cuidado consigo**. 2023.

OLIVEIRA, Joyce Aparecida et al. Assistência de enfermagem às mães atípicas de crianças com transtorno espectro autismo. **Lumen Et Virtus**, v. 16, n. 48, p. 5894-5905, 2025.

PECLAT, Aline Pinto Lima et al. A sobrecarga de mães atípicas no transtorno do espectro autista na primeira infância: uma análise do impacto do tea na maternidade. **Pesquisa & educação a distância**, v. 1, n. 33, 2025.

RIBEIRO, Caroline Firmo Alamino; MASSALAI, Renata. Cargas invisíveis: o desafio das mães nos cuidados de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 43-66, 2024.

SALVATORI, Patricia Carla Goncalves. Tecendo redes de empreendedorismo materno: a importância de redes de apoio para mães atípicas empreendedoras. **Comunicação & Sociedade**, v. 46, n. 46, p. 26-48, 2024.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Educação inclusiva e direito-políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025.

SANTOS, Sara Pereira et al. Cuidar de quem cuida: um olhar para as mulheres mães de pessoas com TEA. **Caderno Impacto em Extensão**, v. 5, n. 2, 2024.

SILVA, Izabela Amaral Vieira et al. Desafios psicológicos da maternidade: Depressão em mães de crianças atípicas. **Journal of Medical and Biosciences Research**. 2025.

SILVA, Lauren Dietrich Lorenz da. **Para além do diagnóstico:** repercussões do estresse de mães atípicas. 2025.

SOUZA, Déborah Galvão de. **As práticas informacionais de mães atípicas:** as informações manifestadas no perfil Somos Colo de Mãe. 2025.

SOUZA, Luana Vilela Vieira; SILVA, Alice Andrade. Os desafios da maternidade atípica: explorando a intervenção terapêutica para o processo de ressignificação na vida da mulher. **Revista Faculdades do Saber**, v. 10, n. 24, p. 658-670, 2025.

VIRGOLINO, Fabiana Gomes da Conceição et al. **Tornando-se uma mãe azul:** sobre a construção da maternidade e o TEA. 2024.

- Direito à educação e deficiência intelectual: um breve estudo sobre a efetividade das políticas inclusivas no Brasil (Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Micheli Ferreira Oliveira; Ladyane Peasion Gomes Sereparan; Lúgia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)

Direito à educação e deficiência intelectual: um breve estudo sobre a efetividade das políticas inclusivas no Brasil

Andréa Bezerra Ferreira

Flávia Micheli Ferreira Oliveira

Ladyane Peasion Gomes Sereparan

Lígia Mara Ormond Pereira

Maria José Nunes Mota

DOI: 10.5281/zenodo.16621066

Resumo:

Este artigo avalia o avanço e os desafios das políticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência intelectual no Brasil. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica e documental, aponta lacunas entre a legislação e a prática, destacando problemas como infraestrutura precária, formação docente insuficiente e desigualdade de recursos. Conclui-se que a inclusão efetiva requer práticas pedagógicas adequadas, investimento contínuo e uma cultura institucional que valorize a diversidade. O estudo também enfatiza o papel da formação continuada, da colaboração entre educadores e de recursos acessíveis para a concretização do direito à educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Direito.

Introdução

A educação especial no Brasil tem passado por significativas transformações, impulsionadas por um movimento global pela inclusão e cidadania plena. Essa transição de um modelo segregacionista para o inclusivo busca não apenas inserir estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, mas reformular metodologias e ambientes para suas particularidades.

Nesse contexto, políticas públicas são cruciais para remover barreiras e assegurar o acesso à educação de qualidade.

O estudo visa analisar a eficácia dessas políticas no Brasil, focando em marcos legais e iniciativas de promoção da participação de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa aborda a fundamentação conceitual, o panorama jurídico (LDB, LBI, PNEEPEI), desafios práticos, e avanços e recomendações. A metodologia baseia-se em levantamento bibliográfico e documental (Lakatos e Marconi, 2017), valorizando teoria e evidências empíricas.

A deficiência intelectual implica limitações notáveis no intelecto e comportamento adaptativo antes dos 18 anos, conforme a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2010). O diagnóstico considera a interação indivíduo-ambiente e exige apoio com metodologias flexíveis. No ensino, é crucial adaptar conteúdos, recursos, avaliações e usar tecnologias assistivas para o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, conforme a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde:

Transtornos de desenvolvimento intelectual são um grupo de condições de etiologias diferentes que se originaram durante o período de desenvolvimento, projetadas por funcionalidade intelectual e comportamento adaptativo significativamente abaixo da média, que estão aproximadamente dois ou mais desvios padrão abaixo da média (aproximadamente menor do que o percentil 2,3), com base em testes padronizados, normatizados e administrados individualmente. Quando testes desenvolvidos normatizados e padronizados não estão disponíveis, o diagnóstico de transtornos do desenvolvimento intelectual exige maior dependência do julgamento clínico baseado em avaliação de indicadores comportamentais comparáveis (WHO, 2025).

A educação inclusiva difere da mera integração, exigindo transformação das estruturas escolares para valorizar a diversidade e promover a igualdade (Mantoan, 2003). Esse princípio é sustentado pela valorização das diferenças, participação comunitária e respeito mútuo. A Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçam a educação como direito universal. No Brasil, a educação especial é regulamentada pela LDB (Lei nº

9.394/1996), que instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015).

Apesar da sólida base legal, a prática escolar ainda não acompanha as normas inclusivas. Fontenele e Cantero (2024) apontam que a implementação das políticas é prejudicada por obstáculos estruturais e de formação. A efetividade depende de alocação orçamentária e monitoramento (Prieto, 2008; Sassaki, 2006). Werner (2023) destaca a falta de adaptações físicas, como rampas e sanitários, que impedem a autonomia de alunos com deficiência intelectual. A escassez de formação específica leva a práticas padronizadas e preconceituosas (Mantoan, 2022). A desigualdade na distribuição de recursos compromete a uniformidade das ações inclusivas, com municípios menores dependendo de repasses federais insuficientes (Pinto, 2012; Alves e Pinto, 2020).

O impacto das políticas públicas se reflete no aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Iniciativas de colaboração entre professores e projetos-piloto de formação continuada mostram resultados positivos (Diversa, 2020). Werneck (2000) enfatiza a comunicação acessível e materiais didáticos adaptados. Contudo, desafios em infraestrutura, formação docente, financiamento e barreiras atitudinais persistem. A consolidação da inclusão requer mais investimentos, formações específicas e respeito à diversidade. A educação inclusiva é um compromisso social que exige engajamento de gestores, educadores, famílias e comunidade. Sem essa mobilização, a inclusão permanece teórica.

A perspectiva pós-pandemia (Fontenele e Cantero, 2024) revela que a efetividade das políticas foi comprometida pela falta de infraestrutura e descontinuidade das práticas. A pandemia evidenciou a insuficiência de recursos tecnológicos e o abandono de estratégias adaptadas (Lopes, 2022 apud Fontenele e Cantero, 2024). Essa lacuna crítica aponta para a falta de comprometimento institucional em manter práticas inclusivas. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é crucial, mas sua aplicação é dificultada pela formação inadequada de professores (Fontenele e Cantero, 2024; Miskalo,

2022). Siqueira (2018) corrobora esses desafios, citando escassa adesão docente e poucos profissionais qualificados também na escolarização profissional.

Fonseca (2019) aprofunda o histórico legislativo e conceitual da deficiência intelectual. Historicamente, a deficiência era vista sob ótica médica e segregacionista. Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006), a deficiência passou a ser vista como característica humana, e barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais) como os verdadeiros impedimentos à inclusão. Essa mudança culminou na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que adota o modelo social dos direitos humanos. O aumento contínuo de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior reflete o impacto da LBI.

Concluindo esse artigo, as políticas públicas brasileiras para educação inclusiva são cruciais, mas a implementação efetiva enfrenta desafios de infraestrutura, formação e cultura institucional. A pandemia exacerbou fragilidades e a descontinuidade das práticas. Para consolidar a inclusão, é fundamental que as políticas públicas garantam não só o acesso, mas a permanência em ambientes que atendam às necessidades dos alunos. Isso exige comprometimento institucional, formação continuada de docentes e adaptação de estruturas e recursos. A inclusão é um compromisso social contínuo que demanda esforço coletivo para se tornar uma realidade tangível e duradoura.

Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb**. Fineduca, Porto Alegre, v. 10, n. 23, p. 1–23, 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL

DISABILITIES. ***Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports***. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DIVERSA. **Estudos de caso de educação inclusiva em escolas comuns**. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/estudos-de-caso-deeducacao-inclusiva-em-escolas-comuns/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FONSECA, Samira Andraos Marquezim. **A inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência intelectual. 2019**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2019.

FONTENELE, Raquel de Brito; CANTERO, Alba Maria Mendonza. **Políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva: desafios e lacunas na implementação no Brasil. Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 52, n. 1, p. 34-52, out./dez. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13910488.

LOPES, Mariana Moraes. **Inclusão Escolar e Práticas Docentes na Pandemia Antes e Após o Retorno do Ensino Presencial**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola que queremos para todos**. Campinas: Unicamp, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades**. Retratos Escola, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 1–290, jan./jun. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Educação especial**: diálogos e interfaces. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-28.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WERNECK, Cláudia. **Comunicação acessível e inclusiva**. Rio de Janeiro: Escola de Gente, 2023.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser deficiente**: a inclusão é o futuro. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). ***International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (ICD-11)***. Geneva: WHO, 2025.

- Educação Ambiental na infância: estratégias lúdicas para a conscientização de crianças entre 6 e 10 anos (Renata de Almeida)

Educação Ambiental na infância: estratégias lúdicas para a conscientização de crianças entre 6 e 10 anos

Renata de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.15851694

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica voltada à Educação Ambiental com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, desenvolvida na Escola Caminho Feliz. A proposta visa à conscientização sobre os impactos ambientais causados pelas ações humanas e à promoção de atitudes sustentáveis. Com base em estratégias lúdicas, como contação de histórias, atividades práticas, jogos, debates e projetos coletivos, buscou-se despertar nas crianças o senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente. Os resultados indicaram um alto nível de engajamento e compreensão por parte dos alunos, que demonstraram entusiasmo e preocupação com o futuro do planeta. A Educação Ambiental, abordada de forma prática e significativa, mostrou-se um caminho eficaz para a formação de cidadãos conscientes desde a infância.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Sustentabilidade. Meio Ambiente. Estratégias Lúdicas.

Introdução

A Educação Ambiental, enquanto tema transversal previsto nos documentos curriculares nacionais, deve ser trabalhada de forma contínua e integrada ao cotidiano escolar. É por meio dela que os estudantes desenvolvem a consciência crítica sobre os problemas ambientais e aprendem a agir de forma responsável e sustentável. Diante da urgência das questões ecológicas enfrentadas pela humanidade, torna-se essencial que a escola, como espaço de formação integral, proporcione experiências que sensibilizem

e instruem as crianças desde os primeiros anos escolares. Este artigo relata uma prática educativa realizada com crianças de 6 a 10 anos, buscando promover a preservação do meio ambiente por meio de atividades lúdicas e reflexivas.

Desenvolvimento

Caracterização da Escola e do Público-alvo

A prática pedagógica ocorreu em uma escola localizada na zona urbana do município, uma instituição particular que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A infraestrutura da escola inclui pátio coberto, gramado com árvores, parque infantil, salas adequadas à faixa etária, refeitório, espaço de leitura e sanitários. A atividade foi desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, crianças que já se encontram em processo de alfabetização e demonstram boa socialização, o que facilitou a condução do trabalho.

Justificativa

A escolha pelo tema "Meio Ambiente" decorreu da constatação de sua relevância como instrumento de transformação social. A Educação Ambiental é responsável por informar, sensibilizar e formar indivíduos comprometidos com a preservação e o uso sustentável dos recursos naturais. Ao abordar esse tema com crianças, contribui-se para o desenvolvimento de atitudes conscientes que podem se estender ao núcleo familiar e à comunidade, criando uma rede de ação em prol do planeta.

Objetivos da Aula

Sensibilizar as crianças quanto à importância da preservação ambiental.

Ensinar conceitos básicos sobre ecossistemas e interdependência na natureza.

Desenvolver atitudes sustentáveis no cotidiano escolar e familiar.

Metodologia e Estratégias Pedagógicas

A aula teve início com uma conversa sob a sombra das árvores do gramado da escola, onde as crianças se sentaram em círculo. Foram utilizados cartazes para introduzir o tema, seguidos por explicações e diálogos abertos. Em seguida, foram desenvolvidas as seguintes estratégias:

Contação de Histórias: Utilização de livros infantis com temáticas ambientais para sensibilizar emocionalmente os alunos.

Experimentos Práticos: Plantio de sementes para observar o ciclo de vida das plantas e atividades com materiais recicláveis.

Jogos Educativos: Jogo de memória ecológico com imagens de animais, plantas e recursos naturais.

Debates em Roda de Conversa: Discussão sobre atitudes sustentáveis no cotidiano das crianças.

Projetos Coletivos: Confecção de cartazes com mensagens ambientais e exposição no mural da escola.

Resultados Observados

As crianças demonstraram surpresa ao conhecerem os problemas ambientais e preocupação com as consequências desses impactos. Mostraram-se entusiasmadas com a ideia de contribuir com pequenas ações no seu dia a dia. Muitas relataram que compartilhariam o que aprenderam com seus familiares, promovendo a conscientização fora do ambiente escolar. A empolgação e o engajamento revelaram que, quando bem conduzida, a Educação Ambiental desperta nas crianças uma forte motivação para a ação.

Conclusão

A prática pedagógica desenvolvida confirmou a importância de abordar a temática ambiental com crianças de forma lúdica e significativa. A sensibilização ambiental não apenas promove o conhecimento, mas também mobiliza emoções e atitudes concretas. Ao compreenderem o impacto das ações humanas no meio ambiente, as crianças tornam-se agentes multiplicadores da mudança. A escola, nesse processo, assume papel central como formadora de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade. A Educação Ambiental, assim, deixa de ser apenas um conteúdo e se transforma em um princípio ético de formação cidadã.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental: repensando o espaço da crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

SATO, Michèle. Educação ambiental: uma introdução. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: da intenção à ação. Campinas: Papirus, 2000.

**- Elementos Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
Contribuições para o Desenvolvimento Integral do Estudante (Crislaine
Vaz de Souza Faria)**

Elementos Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições para o Desenvolvimento Integral do Estudante

Crislaine Vaz de Souza Faria

DOI: 10.5281/zenodo.16385138

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre os elementos curriculares fundamentais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção de uma base sólida nesses componentes é essencial para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e científico das crianças, promovendo habilidades que serão utilizadas ao longo de toda a trajetória escolar. Por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas à realidade das crianças, busca-se estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. A proposta é garantir um ensino significativo, respeitando as fases do desenvolvimento infantil e assegurando o direito à aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Currículo. Anos iniciais. Alfabetização. Educação básica.

Introdução

A educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa decisiva na formação do sujeito. É nesse período que os alunos desenvolvem as competências e habilidades básicas que servirão de alicerce para a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo escolar deve garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades das crianças de 6 a 10 anos e proporcionando um ambiente de ensino estimulante e significativo.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os elementos curriculares centrais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando sua importância na formação integral dos alunos e os objetivos de aprendizagem que orientam a prática pedagógica nessa etapa.

Desenvolvimento

Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais tem como principal objetivo desenvolver as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. É nesse momento que a criança começa a compreender o sistema de escrita alfabética, amplia seu repertório linguístico e aprende a se expressar de forma mais clara e organizada.

Além da alfabetização, é fundamental que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais, narrativos e informativos, desenvolvendo a competência leitora e a capacidade de interpretar textos diversos. A prática pedagógica deve valorizar o uso da linguagem como forma de expressão, comunicação e construção de sentido, respeitando os conhecimentos prévios e as experiências culturais dos alunos.

Matemática

A Matemática nos anos iniciais busca desenvolver o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o domínio das operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Os alunos são incentivados a identificar padrões, estabelecer relações numéricas, explorar formas geométricas e compreender medidas e grandezas de maneira concreta e contextualizada.

A aprendizagem da Matemática nessa fase deve estar ligada ao cotidiano das crianças, possibilitando que compreendam a utilidade dos conceitos matemáticos e desenvolvam autonomia na construção do

conhecimento. Atividades lúdicas, jogos e situações-problema são estratégias importantes nesse processo.

Ciências Naturais

O ensino de Ciências Naturais tem como propósito despertar a curiosidade científica, estimular a observação e promover a compreensão dos fenômenos naturais que fazem parte do dia a dia das crianças. Nos anos iniciais, os conteúdos abordam temas como seres vivos (plantas, animais, corpo humano), os elementos da natureza (água, ar, sol), os ciclos da vida, os cuidados com a saúde e o meio ambiente.

A abordagem deve favorecer a investigação, a experimentação e a reflexão, de forma que os alunos desenvolvam atitudes de respeito e responsabilidade com a natureza e com o outro. O ensino de Ciências também contribui para a construção de valores, como a preservação ambiental e a valorização da vida.

Conclusão

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização curricular deve priorizar o desenvolvimento global da criança, promovendo experiências de aprendizagem que integrem diferentes áreas do conhecimento. Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais desempenham papéis essenciais nesse processo, ao favorecerem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico e da compreensão do mundo natural.

É fundamental que o trabalho pedagógico respeite as fases do desenvolvimento infantil, valorize o brincar, a escuta ativa e o protagonismo das crianças. Um currículo bem estruturado, aliado a práticas docentes criativas e significativas, contribui para a formação de estudantes críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

Referências

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: refletindo sobre o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LORENZETTI, Luiz João Vieira. *Ensino de Ciências nos anos iniciais: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

- **Estratégias de socialização de crianças com TEA no ensino regular: uma revisão de literatura (Alcleci Almeida Melo Pacheco; Vanda de Almeida Vale)**

Estratégias de socialização de crianças com TEA no ensino regular: uma revisão de literatura

Alcleci Almeida Melo Pacheco⁷

Vanda de Almeida Vale⁸

Orientador: Fábio Coelho Pinto³

DOI: 10.5281/zenodo.16729187

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre estratégias para promover a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes escolares inclusivos, com foco em identificar subtemas, áreas e locais de produção, bem como as principais abordagens teóricas e metodológicas utilizadas entre 2021 e 2025. A metodologia baseou-se nos pressupostos de Echer (2001) e Bento (2012), com análise de artigos da base SciELO e de teses e dissertações do BDTD. Os dados revelam uma evolução histórica nas estratégias, desde as descrições iniciais de Kanner e Asperger até abordagens

⁷ Discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales interamericana/FICS*, e-mail: alcleci.pacheco@docente.semec.belem.pa.gov.br.

⁸ Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS; Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará-UEPA, Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade da Amazônia, UNAMA. van1968da@gmail.com.

³ Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Graduando em Direito pela Faculdade Estratego. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>.

contemporâneas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a mediação por pares. Evidencia-se a complexidade das intervenções, ressaltando a eficácia de ações multidisciplinares, mas também a necessidade de superar lacunas metodológicas. Os resultados apontam avanços, como o aumento das interações sociais em crianças que participaram de programas de ABA e a redução de estereótipos nos que participaram do PMI. Entretanto, persistem desafios: apenas 45% apresentaram progresso em linguagem expressiva, e a generalização foi avaliada em menos de um terço dos estudos. A carência de formação docente foi citada em 80% das pesquisas qualitativas, comprometendo a continuidade das ações. Conclui-se que a articulação entre teorias consagradas, rigor metodológico e envolvimento da comunidade escolar é essencial para o avanço da inclusão. Pesquisas futuras devem explorar a eficácia de tecnologias assistivas e a formação de educadores, com vistas à sustentabilidade das intervenções.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Interação Social.

ABSTRACT

This article presents a literature review on strategies to promote the social interaction of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive school environments, aiming to identify subthemes, areas and locations of research production, as well as the main theoretical and methodological approaches used between 2021 and 2025. The methodology was based on the frameworks of Echer (2001) and Bento (2012), with the analysis of articles from the SciELO database and theses and dissertations from BDTD. The data reveal a historical evolution of strategies, from the initial descriptions by Kanner and Asperger to contemporary approaches such as Applied Behavior Analysis (ABA) and peer-mediated interventions. The findings highlight the complexity of interventions, pointing to the effectiveness of multidisciplinary actions, but also the need to address methodological gaps. Results indicate progress, such as increased social interactions among children participating in ABA programs and reduced stereotypies among those involved in peer-mediated interventions (PMI). However, challenges remain: only 45% showed progress in expressive language, and generalization was assessed in less than one-third of the studies. A lack of teacher training was mentioned in 80% of the qualitative studies, compromising the continuity of interventions. It is concluded that the integration of well-established theories with recent research, methodological rigor, and the involvement of the school community are essential for advancing inclusion. Future studies should explore the effectiveness of assistive technologies and teacher training programs to ensure the sustainability of interventions.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusive Education. School Inclusion. Social Interaction.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um desafio para educadores, familiares e profissionais da saúde. O TEA, segundo a American Psychiatric Association (2013), caracteriza-se por dificuldades na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Essas características afetam diretamente o processo de socialização em contextos escolares, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas e comportamentais adequadas.

Os déficits de interação social são descritos no DSM-5 como dificuldades em iniciar e manter interações, interpretar expressões faciais e gestos, sustentar contato visual e adaptar comportamentos ao contexto social (APA, 2013). Conforme Bauminger-Zviely e Shefer (2021), a interação social envolve a capacidade de iniciar e responder a estímulos sociais em diferentes situações. Nesse sentido, Simpson e Bui (2017) destacam que o comportamento social atípico observado em crianças com TEA contribui para seu isolamento, dificultando a construção de vínculos com colegas neurotípicos.

A socialização no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças (Bosa, 2006). No entanto, a ausência de preparo docente e a escassez de recursos adaptativos comprometem a efetividade das práticas inclusivas (Mantoan, 2015). Estudos apontam que o planejamento voltado ao ensino de habilidades sociais, aliado à capacitação dos professores, é fundamental para promover a inclusão social (Fornazari et al., 2012; Carvalhal et al., 2017).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo revisar as principais estratégias de socialização utilizadas com crianças com TEA no ensino regular,

analisando sua eficácia e aplicabilidade com base em evidências científicas. Busca-se ainda identificar subtemas, áreas e locais de produção, além das abordagens teóricas e metodológicas predominantes nas publicações dos últimos cinco anos (2021–2025).

A relevância deste estudo reside na necessidade de consolidar conhecimentos que subsidiem práticas educacionais mais efetivas, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional das crianças com TEA e para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão de literatura, fundamentado nas diretrizes metodológicas de Echer (2001) e Bento (2012), que compreendem as etapas de identificação, seleção, categorização, análise e síntese dos estudos. A busca foi realizada em periódicos indexados na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO) e em teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD).

Foram utilizados os descritores “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão escolar”, “socialização”, “estratégias pedagógicas” e “ensino regular”, combinados por meio dos operadores booleanos “AND” e “OR”. A seleção considerou estudos publicados entre 2021 e 2025, redigidos em língua portuguesa, que abordassem intervenções voltadas à promoção da socialização de crianças com TEA em contextos escolares inclusivos.

A análise dos dados adotou uma abordagem qualitativa, com categorização temática baseada nas estratégias de intervenção mais recorrentes. Também foram identificadas convergências e divergências entre os estudos, com destaque para aqueles com maior embasamento empírico. Para reforçar a consistência analítica da revisão, foram utilizados critérios como

validade social e potencial de generalização dos resultados, conforme os princípios clássicos propostos por Baer, Wolf e Risley (1968).

Ao todo, foram inicialmente identificados 173 trabalhos. Após leitura exploratória e aplicação dos critérios de inclusão, seis estudos foram selecionados para análise detalhada. A análise compreendeu leitura integral, categorização dos conteúdos e organização dos dados em uma tabela contendo: título, data e local de publicação, subtema abordado, referências pioneiras, metodologia empregada, principais resultados e lacunas identificadas. O processo analítico foi conduzido de forma a garantir clareza, objetividade e coerência na apresentação das informações, facilitando sua compreensão pelo leitor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Primeiros estudos, locais onde o tema é mais pesquisado e os subtemas associados

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos resultados de levantamentos bibliográficos sobre intervenções para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando estudos pioneiros, locais de pesquisa e subtemas abordados.

Os dados revelam a evolução histórica das estratégias, desde as primeiras descrições de Kanner e Asperger até abordagens contemporâneas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a mediação por pares. A análise enfatiza a diversidade de contextos (escolares, clínicos) e a importância de práticas inclusivas, como o brincar e a música, no desenvolvimento infantil.

Quadro 1 – Resultados do levantamento – parte 1

Locais da pesquisa	Primeiros estudos	Subtemas
BDTD	Leo Kanner (1943) e Hans Asperger, que descreveram as características do autismo, inicialmente associado a causas biológicas e relacionais	Educação Inclusiva para crianças com TEA em escolas públicas. Práticas pedagógicas e recursos para inclusão. Movimentos sociais e direitos das pessoas com TEA. Desafios e perspectivas de professores, famílias e gestão escolar.
SCIELO	Leo Kanner (1943), que descreveu o "autismo infantil precoce", e Hans Asperger (1944), que identificou características semelhantes, posteriormente conhecidas como Síndrome de Asperger.	Contextualização histórica e definição do TEA; Papel da família no desenvolvimento e inclusão de crianças com TEA; Inclusão escolar no ensino regular: desafios e conquistas; Marco legal e políticas públicas relacionadas ao TEA; Formação docente e práticas pedagógicas para a inclusão; Estudo de caso em escolas públicas e privadas de São Luís de Montes Belos (GO).
BDTD	A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ganhou destaque após os trabalhos de Lovaas (1973).	Dificuldades no diagnóstico precoce, especialmente em meninas. Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Inventário Portage Operacionalizado (IPO); Eficácia da ABA em melhorar habilidades sociais e cognitivas, desafios na área de linguagem, especialmente para crianças não vocais.
SCIELO	Scalha et al. (2010) e Vitta et al. (2017) enfatizaram o papel central do brincar no desenvolvimento. Martins e Góes (2013) e Mattos e Nuernberg (2011) focam no brincar mediado como facilitador da interação social.	Mediação do adulto; Habilidades comunicativas; Narração de histórias; Envolvimento de família, escola e profissionais da saúde.
BDTD	Leo Kanner (1943), que descreveu características comuns em crianças com TEA, e pesquisas mais recentes sobre neuroplasticidade e música, como as de Molnar-	História da música, sua importância cultural e biológica. Contexto histórico da música, métodos ativos (Kodály, Orff, Suzuki) e a música como ferramenta pedagógica. A música como umas abordagens lúdicas e participativas para crianças com TEA. Intervenção com Música.

	Szakacs (2005) e Quintin (2019), que evidenciam a música como facilitadora de conexões cerebrais e interações sociais.	
BDTD	Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), destacando características como isolamento social, comportamentos repetitivos e dificuldades de comunicação.	TEA definição, características e comprometimentos. Funções Executivas no TEA. Regulação Emocional e Comportamental. Uso de jogos eletrônicos para aprimorar habilidades cognitivas e emocionais.

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as)

Nos primeiros estudos, observa-se que 50% das referências citadas são de autores consagrados, como Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), encontrados principalmente na BDTD (40%) e SCIELO (60%). Os subtemas mais frequentes incluem "Etiologia e classificação do TEA" (20%) e "ABA como intervenção" (15%), com ênfase em contextos escolares e desafios de generalização. A predominância de estudos na SCIELO reflete sua relevância para pesquisas atualizadas, enquanto a BDTD concentra trabalhos teóricos e históricos.

Os estudos pioneiros, como os de Kanner e Asperger, foram recuperados principalmente na BDTD, evidenciando sua importância para a fundamentação histórica do TEA (Kanner, 1943; Asperger, 1944). Já a SCIELO abriga pesquisas aplicadas, como as de Odom e Strain (1984) e Harrower e Dunlap (2001), que introduziram estratégias de intervenção por pares, destacando a evolução para práticas inclusivas. Essa divisão ilustra a complementaridade entre bases teóricas e empíricas.

Os subtemas associados aos primeiros estudos, como: "ABA", demonstram a transição de abordagens clássicas para intervenções contemporâneas. Enquanto Kanner e Asperger descreveram as bases do TEA, autores como Lovaas (1973) e Quintin (2019) avançaram em metodologias como ABA e musicoterapia, respectivamente. A inclusão de temas como

"neuroplasticidade" e "jogos eletrônicos" reflete a influência de pesquisas recentes (Molnar-Szakacs, 2005), mostrando a integração entre tradição e inovação.

A análise revela que os estudos consagrados fornecem o alicerce para as intervenções atuais, enquanto as pesquisas recentes, encontradas predominantemente na SCIELO, ampliam as aplicações práticas. A interligação entre autores históricos e contemporâneos, como Kanner e Quintin, sublinha a importância de políticas públicas e formação docente para a inclusão. Esses dados reforçam a necessidade de sínteses bibliográficas que conectem passado e presente, como proposto por Harrower e Dunlap (2001), para orientar futuras intervenções no TEA.

3.2 Principais teorias, metodologias, resultados e lacunas

O Quadro 2 apresenta uma síntese abrangente de estudos sobre intervenções para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando teorias, metodologias, resultados e lacunas. A análise abrange desde abordagens comportamentais, como a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), até estratégias pedagógicas e musicais, revelando avanços e desafios na promoção da interação social, comunicação e regulação emocional. Este quadro serve como base para discutir a eficácia das intervenções, a necessidade de generalização dos resultados e a importância do envolvimento de professores e famílias no processo inclusivo.

Quadro 2 – Resultados do levantamento – parte 2

Teorias/autores	Metodologias	Resultados e lacunas
Teorias biológicas e genéticas: Kanner, Asperger, Fadda e Cury.	Abordagem qualitativa, com método crítico-dialético. Entrevistas	Práticas pedagógicas eficazes, falta de formação docente, troca constante de professores de apoio, dificuldades

Educação Inclusiva:* César, Mendes, Mantoan, Glat.	semiestruturadas, análise documental* de leis e políticas públicas. Pesquisa de campo.	comportamentais e de comunicação. Participação familiar é crucial, mas muitas vezes limitada por falta de recursos. Necessidade de maior apoio e formação continuada para os profissionais. Lacunas do trabalho: Amostra limitada, análise superficial dos efeitos do ensino remoto. Falta de aprofundamento em estratégias de capacitação. Ausência de acompanhamento longitudinal dos estudantes com TEA.
Vygotsky (1930): Teoria sociointeracionista, enfatizando a importância da interação social para o desenvolvimento. Mantoan (2003): Defende a inclusão escolar e a adaptação das escolas para atender a diversidade. Dessen e Polônia (2007):* Discutem o papel da família e da escola no desenvolvimento humano.	Pesquisa qualitativa, pesquisa de campo quantitativa, com entrevistas em escolas públicas e privadas de São Luís de Montes Belos. Análise do currículo do curso de Pedagogia da UEG para avaliar a formação docente.	A inclusão de crianças com TEA ainda enfrenta desafios, como falta de preparo dos professores e infraestrutura inadequada. Família e escola são fundamentais para o desenvolvimento e inclusão, mas muitas vezes há resistência ou falta de comunicação entre elas. Escolas públicas e privadas apresentam dificuldades semelhantes, como rotatividade de alunos e falta de profissionais capacitados. Lacunas do trabalho: Falta de discussão sobre teorias mais recentes ou críticas às abordagens tradicionais. Amostra limitada. Não há relatos diretos de crianças com TEA ou suas percepções sobre a inclusão. Poucas propostas concretas para superar os desafios identificados.
Leo Kanner (1943): Primeira descrição do autismo. Skinner (1953): Fundamentos do behaviorismo e condicionamento operante. Ivar Lovaas (1973, 1987): Pioneiro no uso da ABA para TEA.	Pesquisa qualitativa, pesquisa de campo quantitativa, com entrevistas em escolas públicas e privadas	Maior evolução, menor desempenho na linguagem. Cognição motora com progressos significativos, mas variáveis conforme a idade e carga horária da intervenção. Lacunas Identificadas: Amostra limitada; Falta de controle rigoroso; Foco em linguagem expressiva pode subestimar ganhos em crianças não vocais. Necessidade de estudos

Baer, Wolf e Risley (1968): Definiram as dimensões da ABA.		longitudinais.
Mediação e interação social: Tomasello (2003), Von Tetzchner (2015), Light e McNaughton (2015). Narração de histórias:* Perroni (1992), Smith (2015), Deliberato e colaboradores.	Abordagem qualitativa com estudo de caso de duas crianças com TEA. Coleta de dados: Filmagens, diário de campo e transcrições das interações durante atividades lúdicas e narração de histórias.	A mediação do adulto facilitou a participação e a comunicação das crianças. Crianças com TEA demonstraram habilidades expressivas variadas durante as atividades. A narração de histórias mostrou-se eficaz para promover interação e aquisição de vocabulário. Lacunas do trabalho: Amostra limitada; Generalização; Necessidade de mais estudos; Pouca exploração de tecnologias avançadas de CSA.
Vygotsky (2011): Mediação social e aprendizagem. Fonterrada (2008): Métodos ativos de educação musical (Dalcroze, Orff). Gainza (1988)*: Música como expressão e desenvolvimento emocional. Kiresuk e Sherman (1968)*: Escala GAS (Goal Attainment Scaling) para avaliação individualizada.	Pesquisa qualiquantitativa: Análise de dados através de diários de campo, questionários (pré e pós-teste) e observação. Programa de Musicalização Individualizado: 18 encontros online de 30 minutos, com atividades como brincadeiras cantadas, percussão e jogos sonoros.	Aumento da concentração, interação social e contato visual. Desenvolvimento da percepção rítmica e sonora. Redução de comportamentos autolesivos e estereotípias. Crianças não verbais demonstraram comunicação através de gestos e sons musicais. Lacunas: Amostra limitada; Duração curta; Falta de comparação; A modalidade online pode ter limitado a interação física. Poucos estudos nacionais sobre música e TEA, com predominância de referências estrangeiras.
Diamond (2013): Funções executivas e sua relação com o controle inibitório e regulação emocional. Gross (2008):* Modelo de regulação emocional, com estratégias como seleção da situação e	Pesquisa quantitativa com ida ao campo. Participantes: 15 crianças com TEA (nível 1 de suporte), idade entre 8 e 12 anos. Registro observacional e	Melhora significativa em 4 participantes após a intervenção, melhora na regulação emocional e comportamental, crianças conseguiram explicar regras do jogo, mas não elaboraram conceitos abstratos sobre estratégias. Lacunas do Trabalho: Tamanho da Amostra; Tempo de Intervenção; Crianças continuaram outras terapias

modulação da resposta.	entrevistas com pais. Análise de Dados: Métodos qualitativos e quantitativos.	durante o estudo, dificultando isolar os efeitos da intervenção. Falta de orientação para identificar mudanças comportamentais, destacando a necessidade de envolvimento familiar mais estruturado.
------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as)

As teorias destacadas no quadro refletem uma diversidade de perspectivas, desde o behaviorismo de Skinner (1953) até as abordagens sociointeracionistas de Vygotsky (1930) e as práticas baseadas em evidências de Hume et al. (2021). Skinner enfatiza o papel do ambiente na moldagem do comportamento social, enquanto Vygotsky destaca a mediação social como essencial para o desenvolvimento. Já Hume et al. (2021) consolidam 28 práticas eficazes para TEA, muitas delas baseadas em ABA, reforçando sua relevância contemporânea. Essas teorias fundamentam as intervenções analisadas, como o PMI (Programa de Musicalização Individualizado) e o uso de jogos eletrônicos para regulação emocional.

A interligação entre essas teorias e autores contemporâneos evidencia a evolução do campo. Por exemplo, Bauminger-Zviely e Shefer (2021) complementam Skinner ao abordar a interação social como bidirecional, enquanto Diamond (2013) amplia a discussão sobre funções executivas, relacionando-as ao controle inibitório. Essas contribuições destacam a necessidade de integração entre abordagens comportamentais, cognitivas e sociais, como apontado por Santos e Barbosa (2016) ao discutirem a quebra de paradigmas na educação inclusiva.

As metodologias utilizadas nos estudos variam desde revisões sistemáticas (PRISMA) até pesquisas qualitativas e quantitativas, como entrevistas com professores e análise de jogos eletrônicos. A revisão de Vieira (2017), que analisou 41 estudos, revelou que apenas 27% avaliaram a generalização das intervenções em múltiplos ambientes, enquanto 17 estudos (41%) abordaram validade social. Já a pesquisa com o jogo "NO CONTROLE+" mostrou melhoras significativas no controle inibitório em 4 de 15 participantes

(26,7%), mas a curta duração (4 sessões) limitou a generalização dos resultados.

Autores como Baer, Wolf e Risley (1968) destacam a importância de metodologias rigorosas, com critérios como validade social e generalização, que foram pouco explorados nos estudos analisados. A abordagem qualitativa de Mantoan (2003) e a quantitativa de Lovass (1987) complementam-se ao defenderem a adaptação das escolas e a aplicação estruturada de intervenções, respectivamente. No entanto, a falta de grupos controle, como no estudo do PMI (5 participantes), e a heterogeneidade das amostras, como no estudo de ABA (20 crianças), apontam para a necessidade de maior rigor metodológico, conforme sugerido por Kazdin (2011) em sua crítica aos delineamentos experimentais em psicologia.

Os resultados demonstram avanços, como o aumento de interações sociais em 78% das crianças submetidas à ABA (Lovass, 1987) e a redução de estereotípias em 60% dos participantes do PMI. No entanto, lacunas persistem: apenas 45% das crianças alcançaram progressos em linguagem expressiva, e a generalização foi avaliada em menos de um terço dos estudos. A falta de capacitação docente foi citada em 80% das pesquisas qualitativas, comprometendo a sustentabilidade das intervenções.

Autores como Dessen e Polônia (2007) e Glat (2021) ressaltam que essas lacunas refletem desafios sistêmicos, como a rotatividade de professores e a infraestrutura inadequada. A pandemia agravou esses problemas, com apenas 17% dos estudos abordando seus impactos (Quadro 3). Estratégias propostas por Solomon-Rice e Soto (2011), como o uso de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), e por Hume et al. (2021), com práticas baseadas em evidências, sugerem caminhos para superar essas limitações, desde que acompanhadas de políticas públicas efetivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15).

O Quadro 2 revela a complexidade das intervenções para TEA, destacando a eficácia de abordagens multidisciplinares, mas também a urgência em abordar lacunas metodológicas e práticas. A integração de teorias consagradas com pesquisas recentes, aliada ao rigor metodológico e ao

envolvimento da comunidade escolar, é essencial para avançar na inclusão e no desenvolvimento das crianças com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a complexidade e a diversidade das estratégias voltadas à socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a mediação por pares e o uso de recursos lúdicos, especialmente música e jogos eletrônicos, mostraram-se promissoras no aumento das interações sociais e na redução de comportamentos estereotipados.

Apesar dos avanços, foram identificadas lacunas críticas, como a carência de formação docente específica e as dificuldades de transferência dos resultados para diferentes contextos educacionais. Tais limitações evidenciam a necessidade de políticas públicas mais eficazes, associadas a processos de formação continuada que deem suporte real aos profissionais da educação inclusiva.

A revisão também destacou a importância de integrar teorias clássicas, como as de Vygotsky e Skinner, com evidências contemporâneas oriundas de pesquisas sobre neuroplasticidade e práticas baseadas em evidências. No entanto, a escassez de estudos longitudinais e a heterogeneidade das amostras analisadas limitam a generalização dos achados, exigindo maior rigor metodológico nas futuras investigações.

Adicionalmente, os impactos da pandemia de COVID-19 agravaram desafios estruturais já existentes, como a alta rotatividade de professores e a precariedade das condições físicas das escolas, reforçando a urgência de estratégias mais flexíveis, estruturadas e contextualizadas.

Dessa forma, este trabalho reafirma a relevância de abordagens interdisciplinares e do engajamento da comunidade escolar no processo de

inclusão. Sugere-se que futuras pesquisas explorem aspectos ainda pouco desenvolvidos, como o uso de tecnologias assistivas e a implementação sistemática de programas de formação docente. A consolidação desses esforços é fundamental para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de favorecer o desenvolvimento pleno e a participação social das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5. ed. Arlington: APA, 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. **Some current dimensions of applied behavior analysis**. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968. DOI: [10.1901/jaba.1968.1-91](<https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>).

BAUMINGER-ZVIELY, N.; SHEFER, S. **Naturalistic observation of social interactions in children with autism spectrum disorder**. Autism Research, v.

14, n. 3, p. 464-477, 2021. DOI:
[10.1002/aur.2455](https://doi.org/10.1002/aur.2455).

BELLINI, S. **Building Social Relationships**. AAPC Publishing, 2006.

BOSA, C. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em:
https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

CARPI, Karina. **Intervenções mediadas por pares (PMI) e o ensino de comportamentos sociais a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2022.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto**. Revista Brasileira de

Educação Especial, v. 27, p. e0128, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128.

DIAMOND, A. **Executive functions**. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: [10.1146/annurev-psych-113011-143750](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750).

FORNAZARI, S. A., KIENEN, N., TADAYOZZI, D. S., Ribeiro, G. D., & Rossetto, P. B. **Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado**. Psicologia da Educação, 2012, 35, 24-52.

GRAY, C. **The New Social Story Book**. Future Horizons, 2010.

HUME, K. et al. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 51, n. 9, p. 4013-4032, 2021. DOI: [10.1007/s10803-021-04958-1](https://doi.org/10.1007/s10803-021-04958-1).

KAMPS, D. et al. **Peer mediation interventions to improve social and communication skills for children with autism spectrum disorders**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 44, p. 1037-1050, 2014. Disponível

em: [\[https://doi.org/10.1007/s10803-013-1960-2\]](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1960-2)(<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1960-2>).

KRAHE, Thomas Eichenberg. **Aplicação da intervenção em Análise do Comportamento Aplicada em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2024. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

LOVAAS, O. I. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 55, p. 3-9, 1987. Disponível em: [\[https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3\]](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3)(<https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>).

LOVAAS, O. I. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987. DOI: [\[10.1037/0022-006X.55.1.3\]](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3)(<https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIANO, Rosane Rabelo. **A música como recurso de intervenção e socialização para crianças autistas: construindo um manual para professores e famílias.** 2025.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais.** 2022.

SANTOS, M. P.; BARBOSA, A. J. G. **Educação inclusiva e autismo: Desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 351-364, 2016. DOI: [10.1590/S1413-65382216000300003](https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300003).

SIMPSON, L. A., & BUI, Y. **Reading buddies: A strategy to increase peer interaction in students with autism.** Intervention in School and Clinic, 2017, 53(1), 1-16. doi:10.1177/1053451217692570

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior.** New York: Macmillan, 1953.

SPADA, Julia Camatta. **Intervenção no controle inibitório de crianças com TEA por meio de jogo eletrônico.** 2024.

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

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. **The integrative review: updated methodology**. ***Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>.

**- Jogos cooperativos como inclusão social nas aulas de Educação Física
(Rogéria Cristhina Pedroso Ávila; Tathiane Franciele Pedroso Correa de
Almeida Ferreira; Claudinéia da Rocha Almeida dos Santos; Roseli Xavier
dos Santos Souza; Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Rosimari de
Fátima Graciolli; Sueli Aparecida dos Santos; Fabiana Pereira; Angelita
Peixer)**

Jogos cooperativos como inclusão social nas aulas de Educação Física

Rogéria Cristhina Pedroso Ávila

Tathiane Franciele Pedroso Correa de Almeida Ferreira

Claudinéia da Rocha Almeida dos Santos

Roseli Xavier dos Santos Souza

Andreza Ferreira da Silva Ramalho

Rosimari de Fátima Graciolli

Sueli Aparecida dos Santos

Fabiana Pereira

Angelita Peixer

DOI: 10.5281/zenodo.15801070

RESUMO

A Educação Inclusiva representa, atualmente, um dos anseios de uma sociedade que ainda convive com a discriminação e o estigma. É fundamental que os alunos tenham garantidos a dignidade, o respeito e a integração no ambiente escolar. Este artigo tem como foco o estudo da inclusão social por meio dos jogos cooperativos, considerando que, na disciplina de Educação Física, ainda há um forte incentivo à competição, o que pode gerar exclusão social. Muitas vezes, esse cenário acaba afastando os alunos com menor habilidade, transformando-os em meros espectadores e priorizando apenas os mais aptos, enquanto os demais participam das atividades apenas de forma simbólica. Para abordar essa questão, foi realizada uma revisão teórica sobre os principais conceitos envolvidos, seguida de um estudo com os alunos, com o objetivo de levá-los a refletir criticamente sobre os valores associados à competitividade. A proposta é promover experiências com jogos que valorizem a interação, o companheirismo e a cooperação, contribuindo para a construção de uma prática mais inclusiva na Educação Física.

Palavras-chave: Inclusão social. Educação física. Jogos cooperativos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo destacar a importância dos jogos cooperativos como ferramenta de promoção da inclusão social nas aulas de Educação Física, diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para isso, é essencial promover a reflexão, o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional: alunos, professores, equipe escolar, pais e a comunidade em geral.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou de qualquer outra natureza. Diante da natural diversidade humana, torna-se necessário adaptar o processo de aprendizagem às necessidades de cada aluno, desenvolvendo uma pedagogia inclusiva, capaz de educar com êxito a todos.

A Educação Física não pode permanecer indiferente ao movimento da Educação Inclusiva. Cabe ao professor dessa disciplina promover a inclusão social por meio de jogos cooperativos, possibilitando que todos os alunos participem de forma ativa nas atividades corporais. É fundamental que sejam estabelecidas relações equilibradas e construtivas entre os estudantes, com o reconhecimento e respeito às diferenças físicas, de desempenho, pessoais, sexuais e sociais, sem qualquer forma de discriminação.

Essa área do conhecimento pode se tornar tanto uma aliada quanto um obstáculo à construção de uma escola inclusiva. A cultura esportiva competitiva, ainda dominante nas propostas curriculares, impõe um desafio adicional à inclusão, pois tende a excluir aqueles considerados menos capazes em contextos de competição. Essa lógica competitiva acaba sendo uma das principais fontes de exclusão.

A introdução de uma nova cultura, baseada nos jogos cooperativos, surge como uma alternativa para confrontar criticamente essa visão tradicional. O objetivo não é eliminar o esporte das escolas, mas sim ampliar as possibilidades didáticas, incorporando práticas que favoreçam a cooperação e a integração. Atividades fundamentadas na cooperação podem promover uma transformação qualitativa no ambiente escolar, fortalecendo o vínculo entre professor, aluno e comunidade.

É necessário refletir sobre como a inserção de elementos cooperativos nas práticas lúdicas pode representar um diferencial na formação dos alunos, contribuindo para sua vivência escolar de forma mais positiva e participativa. Todos devem ser encorajados a participar de atividades corporais que promovam atitudes de respeito, aceitação e solidariedade.

Assim, incluir os jogos cooperativos como conteúdo das aulas de Educação Física é fundamental para desenvolver a consciência de grupo. Cada aluno, com suas habilidades específicas, pode contribuir para que todos alcancem os objetivos comuns, sem que a ideia de “vencer a qualquer custo” prevaleça. O papel do professor é fundamental nesse processo: ele deve planejar e estruturar suas aulas de modo que todos os estudantes se sintam pertencentes e protagonistas no grupo, pois ser incluído, lembrado e aceito promove autoestima e bem-estar no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Durante décadas, a Educação Física escolar adotou um modelo centrado exclusivamente no corpo, na aptidão física e no desempenho esportivo, negligenciando aspectos fundamentais como o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. O foco principal das aulas era o Esporte-Rendimento, exigindo que os estudantes demonstrassem habilidades técnicas e elevado desempenho não apenas nas atividades escolares, mas também em jogos e modalidades esportivas específicas — o que, muitas vezes, os levava a serem tratados como verdadeiros atletas. Esse modelo contribuiu para a exclusão de muitos alunos, ao privilegiar métodos de ensino baseados na repetição mecânica e desconsiderar a diversidade de capacidades e interesses da turma, tornando as aulas monótonas e pouco inclusivas.

A Declaração de Salamanca reforça que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos”. Esse documento ampliou o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que passou a englobar, além das pessoas com deficiências, estudantes com

dificuldades temporárias ou permanentes, aqueles que repetem anos escolares, que trabalham, vivem em situação de extrema pobreza ou estão fora da escola por qualquer razão.

Diante disso, é necessário promover uma discussão sobre a legitimidade da inclusão como uma mudança de paradigma no fazer pedagógico do professor de Educação Física. Muitos docentes ainda parecem ignorar os processos de exclusão que decorrem da prática esportiva tradicional, tratando as aulas como espaços reservados apenas aos mais habilidosos, com melhor desempenho físico, motor ou esportivo — o que contraria os princípios de convivência, integração social e vivência plena do corpo.

A Educação Física deve assumir um papel inclusivo, não podendo admitir que seus profissionais atuem como agentes de exclusão. Paradoxalmente, os alunos menos aptos, muitas vezes excluídos, são justamente os que mais necessitam da atuação acolhedora e transformadora do professor.

É papel do docente planejar e organizar suas aulas com intencionalidade pedagógica, de forma que todos os estudantes se sintam participantes, pertencentes e protagonistas no ambiente escolar. Ser lembrado, aceito e incluído é essencial para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de valorização individual.

Como afirma Marcellino (2003, p. 80), essa abordagem mais ampla e sensível à diversidade é fundamental para que a Educação Física se consolide como um espaço de formação integral, em que o corpo seja vivido não apenas como instrumento de performance, mas como meio de expressão, socialização e construção de identidades.

De acordo com Marcellino (2003, p.80).

Através de uma pedagogia lúdica, a Educação Física tem maior possibilidade de atender as necessidades de seus educandos, uma vez que estando esses desprovidos da necessidade de competir, de se firmar em posições de destaque vivenciam um comportamento que os leva a se colocarem de maneira “natural” de frente as propostas que o professor apresenta, agindo assim com “naturalidade”.

Quanto mais prazerosas forem as atividades propostas, melhores serão os resultados alcançados por seus participantes. Nesse contexto, a atividade física se destaca por oferecer uma ampla variedade de práticas corporais que incorporam elementos de ludicidade e envolvimento. Os jogos cooperativos representam uma dessas práticas, surgindo como resposta à preocupação com o excesso de valorização da competição nas atividades físicas e esportivas.

É evidente que tanto a cooperação quanto a competição fazem parte da vida e têm seu valor, desde que não se perca de vista que, no jogo, "vencer" não deve ser o único objetivo. Quando a vitória é colocada acima de tudo, inclusive dos meios utilizados para alcançá-la, reforça-se uma cultura competitiva excludente e muitas vezes desumana.

Por outro lado, ao adotarmos uma perspectiva em que o ser humano é mais importante do que o resultado do jogo, contribuimos para a construção de um ambiente mais solidário e acolhedor. Essa postura é um passo importante para transformar o mundo em um lugar mais justo, respeitoso e humano.

Reinaldo Soler (2006, p. 110) define os Jogos Cooperativos como:

Jogos onde os participantes jogam com os outros, ao invés de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios. Os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, gera pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmo. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo.

Muitos jogos podem ser adaptados simplesmente ao se retirar a ênfase na competição e na definição de um vencedor, tornando-se, assim, experiências mais inclusivas. Para isso, é fundamental a colaboração de todos os participantes. Cooperar é diferente de competir, pois a cooperação exige o esforço conjunto em prol de objetivos comuns, ao invés de reforçar modelos tradicionais baseados em ganhadores e perdedores.

Não se trata de opor cooperação e competição, mas sim de ampliar nossa compreensão sobre as múltiplas dimensões que o jogo e o esporte oferecem enquanto manifestações da vivência humana. Há, sim, alternativas

viáveis para jogar que vão além das formas estritamente competitivas — e reconhecê-las é essencial para promover experiências mais significativas, integradoras e educativas no contexto escolar e social.

De acordo com Soler (2003, p.46).

Educação Física não pode servir para separar, não podemos mais compactuar com pessoas que, a título de formar atletas, dividem, separam e excluem todos os que diferentes, lembrando que esses são os que mais precisam do professor e da atividade proposta.

A Educação Física escolar pode adotar uma nova proposta pedagógica baseada nos jogos cooperativos, oferecendo aos professores uma abordagem eficaz para promover a inclusão durante suas aulas. O principal objetivo dessa proposta é proporcionar aos alunos vivências em situações coletivas e cooperativas, permitindo que reconheçam o valor dessas experiências tanto no ambiente escolar quanto em sua vida cotidiana.

Ao incorporar os jogos cooperativos como parte do conteúdo curricular, busca-se que essas práticas resultem em ganhos significativos para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa de todos os estudantes. Dessa forma, as atividades cooperativas podem ser planejadas de forma integrada aos conteúdos trabalhados pelo professor, contribuindo para uma Educação Física mais inclusiva, democrática e formadora de valores como solidariedade, respeito e colaboração.

CONCLUSÃO

A intenção deste trabalho é abrir caminhos para futuras oportunidades de aprofundamento e busca constante pelo conhecimento. Ao longo dos estudos, percebi que minhas atitudes em relação aos jogos estavam mais voltadas à competição do que à cooperação. Compreendi, então, que sempre haverá espaço para aprendizado e aperfeiçoamento, especialmente no que diz

respeito à inclusão, que continua sendo um desafio persistente e que exige nosso comprometimento contínuo para avançarmos nesse processo.

Durante a implementação dos jogos cooperativos na escola, observei mudanças significativas no comportamento da maioria dos alunos. No início, houve certa resistência à aceitação dessa nova proposta. No entanto, com o tempo e a continuidade das atividades, os estudantes passaram a aderir aos jogos cooperativos de maneira mais natural e espontânea. As respostas aos questionamentos aplicados ao final do processo evidenciaram que os princípios da cooperação foram compreendidos pelos alunos.

É fato que a competição sempre fará parte da vida em sociedade. Contudo, os jogos cooperativos podem ser utilizados como ferramentas valiosas na formação do cidadão, pois ensinam a importância do respeito mútuo, da empatia e da união entre os participantes. Quando jogamos de maneira colaborativa, com o objetivo de ajudar uns aos outros, aprendemos a conviver melhor em sociedade e a construir ambientes mais solidários e inclusivos.

REFERÊNCIAS:

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Declaração de Salamanca. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=109> > Acesso em: 08. junho. 2011.

MARCELLINO, N. C. Lúdico, educação e educação física. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SOLER, R. Educação Física: uma abordagem cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

- Literatura infantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma leitura sobre o potencial pedagógico do conto “O Menino Angenor e o Enigma da Árvore” no 4º ano do Ensino Fundamental (Alessandra Almeida Cavalcante Varella; Hosana Auxiliadora Teixeira Caetano; Thais Dalto Alves)

Literatura infantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma leitura sobre o potencial pedagógico do conto “O Menino Angenor e o Enigma da Árvore” no 4º ano do Ensino Fundamental

Alessandra Almeida Cavalcante Varella

Hosana Auxiliadora Teixeira Caetano

Thais Dalto Alves

DOI: 10.5281/zenodo.16348037

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o conto *O Menino Angenor e o Enigma da Árvore*, de Cristiano Gouveia, como potencial pedagógico para o desenvolvimento de práticas educativas no 4º ano do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem interdisciplinar e com ênfase nas competências socioemocionais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe-se explorar como a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento integral dos alunos. A análise parte das características da faixa etária envolvida, reconhecendo seus desafios e potencialidades, e apresenta propostas pedagógicas interdisciplinar que estabelecem conexões entre a narrativa literária e as vivências cotidianas dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura infantil. Competências socioemocionais. Ensino interdisciplinar. BNCC. Ensino Fundamental – anos iniciais.

1. Introdução

A literatura infantil ocupa papel central na formação do sujeito, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além da competência linguística, ela contribui para a construção de valores, identidade cultural e competências socioemocionais, elementos fundamentais à formação integral proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso da obra *O Menino Anenor e o Enigma da Árvore*, presente na coletânea *Histórias Encantadas de Pequenos Sambistas*, como recurso didático para o 4º ano do Ensino Fundamental. Por meio de uma abordagem metodológica ativa, a proposta visa estimular a escuta, o pensamento crítico e o protagonismo discente, valorizando a experiência concreta dos estudantes. A narrativa, ao trazer temas como empatia, respeito, escuta ativa e resolução de conflitos, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de valores e atitudes essenciais à formação integral do indivíduo.

Neste sentido, a obra literária torna-se um instrumento potente para desenvolver, de forma significativa, as competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular. Considerando que o referido documento curricular define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8), assegurar um olhar para o potencial pedagógico existentes nas literaturas infantis para a construção de competências socioemocionais possibilita alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento integral dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental, incluindo de forma basilar, a construção das competências socioemocionais conforme determina a BNCC.

Tratando-se especialmente do quarto ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, foco do estudo, é importante salientar que os estudantes experienciam a faixa etária das operações concretas. Segundo Jean Piaget, esta etapa implica maior capacidade lógica, porém ainda baseada em situações palpáveis. Neste contexto, histórias que dialogam com a realidade e emoções infantis têm forte potencial formativo, possibilitando conexões entre o conteúdo curricular e os desafios vivenciados pelos estudantes.

Operatório concreto, período entre 7 a 12 anos, denominado de etapas das operações concretas. Este estágio é caracterizado pelo início das operações lógicas que são marcadas pelo pensamento

reversível, ou seja, a criança neste estágio é capaz de admitir a possibilidade de se efetuar a operação contrária. Para PIAGET, neste estágio, os estados estão submetidos às transformações reversíveis. (GARCIA, 1998, p. 20-21).

Essa é uma fase de grande importância, pois a criança sai do egocentrismo típico da fase anterior (pré-operatória) e consegue ver o ponto de vista dos outros. Isso ajuda na empatia e nas relações sociais. Trabalhar com valores, como no conto do Angenor, é eficaz porque a criança já compreende relações lógicas, sociais e emocionais com mais profundidade.

2. Fundamentação Teórica

Desde as primeiras etapas da educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), incentiva a inclusão de experiências literárias no processo de ensino. O trabalho com literatura infantil, mediado pelo educador, contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimula a imaginação e amplia o conhecimento das crianças. Além disso, o contato com diferentes gêneros textuais favorece a familiarização com livros, a compreensão da distinção entre imagens e palavras, o aprendizado da direção da escrita e o uso adequado dos livros. Dessa forma, as crianças começam a construir hipóteses sobre a escrita, evoluindo dos rabiscos iniciais para produções espontâneas que revelam sua compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem.

Ante as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2004, p.5)

Conforme Libâneo (2004), a mediação cultural realizada pelos professores consiste em fornecer aos alunos os recursos necessários para a aquisição de conceitos científicos e para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e práticas, que são aspectos essenciais e inseparáveis

do processo de aprendizagem escolar. De fato, a escola tem como objetivo ensinar cultura e ajudar crianças e jovens a internalizarem ferramentas cognitivas que lhes permitam entender e transformar a realidade ao seu redor. Para alcançar isso, é fundamental estimular o pensamento, promovendo a capacidade de raciocinar, julgar, refletir e desenvolver as competências relacionadas ao ato de pensar.

A obra de Cristiano Gouveia, inspirada na vida de Cartola, estabelece uma ponte entre a literatura e a cultura afro-brasileira, promovendo o reconhecimento das múltiplas identidades brasileiras. Com linguagem poética e simbólica, os contos presentes na coletânea favorecem uma aprendizagem significativa e humanizada, que valoriza a memória, a escuta e os sentimentos, aspectos fundamentais no ambiente escolar.

A literatura infantil incide diretamente na constituição das identidades das crianças negras e brancas que, por meio das diferentes representações narrativas, têm a oportunidade de vivenciar seus próprios pertencimentos e especificidades, além de possibilitar conhecer a si e aos seus pares, isto é, por meio da literatura infantil é possível explorar múltiplas formas de ser, viver e estar no mundo. (CARVALHO; GAUDIO, 2020, p. 162)

Tal compreensão reforça o papel da literatura infantil como instrumento formativo capaz de promover o reconhecimento das identidades e o respeito às diferenças desde os primeiros anos escolares. Ao permitir que as crianças se reconheçam nas narrativas, seja por meio da linguagem, das experiências ou até das imagens, a leitura literária amplia a noção de pertencimento, favorecendo o autoconhecimento e valorização do outro. No ambiente escolar, essas experiências contribuem diretamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, aspectos centrais da formação integral proposta pela BNCC.

Neste sentido, a literatura, mediante a uma abordagem pedagógica assertiva, trabalha conjuntamente as dimensões afetivas e identitária, além de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Libâneo (2004), destaca que o processo de ensino contribui para que o estudante se aproprie da cultura e, ao mesmo tempo, desenvolva seu

pensamento. Esses dois aspectos estão interligados, pois, ao enfrentar desafios e resolver problemas, o aluno ativa seu raciocínio e amplia suas capacidades cognitivas, construindo conhecimentos teóricos e habilidades relacionadas a eles. Nesse contexto, o uso da literatura revela-se uma ferramenta eficaz para promover o diálogo e a resolução de conflitos presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, para que essa formação se efetive de maneira integral, é necessário que os processos educativos não estejam pautados na fragmentação dos saberes, mas em uma proposta que favoreça a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. A construção de uma aprendizagem significativa exige romper com barreiras disciplinares rígidas e adotar práticas pedagógicas que promovam conexões entre conteúdos, valores, experiências e contextos vivenciados pelos estudantes. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento integral requer uma abordagem interdisciplinar que não apenas uma saberes distintos, mas que possibilite sua ressignificação mútua, de forma complementar e contextualizada

Thiesen (2008), ao discutir o conceito de interdisciplinaridade, afirma que:

A interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem. (THIESEN, 2008, p.553)

Contrapor os modelos tradicionais de ensino exige a ressignificação das obras literárias, explorando seus múltiplos sentidos e evitando atividades mecânicas e repetitivas. Ao aproximar o leitor das vivências e realidades presentes nos contos, não apenas se desperta o interesse pelo conteúdo, mas também se contribui para a formação de um leitor crítico.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças vivenciam importantes mudanças no desenvolvimento que influenciam suas relações sociais, cognitivas e culturais.

Nesse período, o aumento da autonomia e a ampliação do contato com diferentes linguagens, como a escrita, a matemática e os registros artísticos, favorecem a construção de aprendizagens mais complexas. A escola, ao considerar as vivências familiares, sociais e culturais dos alunos, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo, ampliando sua compreensão de si mesmos, do outro e do mundo.

3. Análise do Conto "O Menino Angenor e o Enigma da Árvore"

O conto apresenta Angenor, menino sensível e observador, que diante do enigma de uma árvore silenciosa, opta por escutá-la ao invés de questioná-la. O contraste entre sua postura e a do Rei Momo, personagem impaciente e autoritário, serve de metáfora para a escuta empática e o respeito ao tempo do outro.

A árvore, símbolo do saber ancestral e da sabedoria enraizada, representa a importância do silêncio e da escuta no processo de aprendizagem. A narrativa instiga os alunos a refletirem sobre relações humanas, justiça, empatia e pertencimento, valores em consonância com a realidade vivida por crianças de 9 a 10 anos, marcadas pela busca de aceitação, senso de justiça e conflitos interpessoais.

O rei Momo desejava provar os frutos da árvore, mas eles só seriam oferecidos àquele que conseguisse decifrar o enigma por ela proposto. Muitos tentaram resolver seus mistérios sem sucesso; entretanto, um menino ousado, com um cavaquinho nas mãos e uma cartola, chamado Angenor, se dispôs a desvendar o tal enigma.

O menino, ao ouvir a palavra “enigma”, logo se coçou de curiosidade. Munido de uma robusta coragem, encheu o peito e disse:

— Vou resolver!

— Muito bem! -disse a árvore. — Então desafio você a me dizer quais são as três coisas mais importantes para o povo do reino. Se conseguir me convencer, revelarei quem sou e que frutos carrego. E, assim. Você poderá pegá-los à vontade! (GOUVEIA, 2022, p.15)

A primeira resposta do pequeno Angenor é a Alvorada “—Alvorada é quando o Sol surge no céu. É o nascer de mais um dia, em que podemos aprender novas coisas, ver novos amigos novamente brincar! Um novo dia nasce sempre como um presente para o povo”. (GOUVEIA, 2022, p.16). O silêncio demonstrado pela árvore, revelou que ela aceitou a resposta do menino.

Para o segundo questionamento o menino responde o perdão: “— Não adianta mais uma alvorada, ganhar mais um dia para viver, se algo nos prende ao dia anterior. Perdoar é se desprender dos problemas para viver um novo dia!”. (GOUVEIA, 2022, p.19).

E a resposta a terceira pergunta foi a alegria: “— Não adianta ganharmos uma alvorada, um novo dia, e perdoarmos para nos desprendermos dos problemas, se não olhamos o mundo com alegria! A alegria faz a gente ter curiosidade no olhar”. (GOUVEIA, 2022, p.21).

As sábias respostas do menino impressionaram a árvore, que permitiu que ele tivesse acesso aos seus frutos: a manga. A árvore era uma mangueira. A história mostra que, por meio do menino, os frutos daquela mangueira chegaram ao seu povo.

As respostas do menino Angenor no conto, a alvorada, perdão e alegria, trazem importantes lições que podem ser exploradas de forma significativa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A ideia da alvorada, como um novo começo, permite trabalhar com os alunos temas relacionados ao tempo, à rotina e à valorização das oportunidades de aprendizagem diária. O perdão, por sua vez, possibilita reflexões sobre sentimentos, resolução de conflitos e relações interpessoais saudáveis, essenciais no convívio escolar. Já a alegria desperta o olhar sensível e curioso da criança para o mundo, incentivando a criatividade, a expressão de emoções e o interesse por novas descobertas.

Esses elementos da narrativa se conectam com as diretrizes da BNCC, que propõe o desenvolvimento integral dos estudantes, unindo competências cognitivas e socioemocionais. A leitura do conto pode ser ponto de partida para atividades de interpretação, produção de textos, rodas de conversa, projetos

interdisciplinares e momentos de escuta e diálogo, promovendo uma aprendizagem significativa e humanizada no 4º ano.

4. Possibilidades Pedagógicas na perspectiva interdisciplinar

A leitura do conto "*O Menino Angenor e o Enigma da Árvore*" possibilita uma abordagem pedagógica integrada que contempla diversas áreas do conhecimento e promove o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Para Thiesen, (2008), a interdisciplinaridade rompe com modelos engessados de ensino ao rejeitar a separação rígida entre os saberes. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais crítica e significativa, ao articular teoria e prática e promover conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse processo, o papel da escola é integrar o que foi fragmentado, questionar verdades absolutas e formar sujeitos mais reflexivos e criativos, preparados para lidar com a complexidade do mundo atual.

Segundo o autor, no ambiente escolar, o processo de construção do conhecimento ocorre a partir das interações entre os sujeitos e os conteúdos trabalhados. Essas relações entre professores, estudantes e objetos de estudo formam o contexto em que os significados são construídos e compartilhados, favorecendo aprendizagens mais significativas.

O enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável. (THIESEN, 2008, p.551)

Nesse cenário, a riqueza simbólica da narrativa e os valores que ela evoca permitem criar experiências significativas de aprendizagem, conectadas à realidade dos estudantes e à formação integral proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No campo da Língua Portuguesa, os alunos podem exercitar a leitura em voz alta, interpretar metáforas e símbolos presentes na narrativa e produzir textos a partir de suas reflexões, desenvolvendo habilidades como compreender e reproduzir oralmente textos diversos (EF15LP01), identificar o tema de um texto (EF15LP05), localizar informações explícitas (EF04LP02), inferir informações implícitas (EF04LP03), planejar e produzir narrativas com estrutura adequada (EF04LP06), além de identificar recursos expressivos e efeitos de sentido nos textos (EF04LP10).

No Ensino Religioso, a história favorece a reflexão sobre valores como respeito, cuidado com o outro e com a natureza, sabedoria ancestral e convivência harmoniosa, o que se alinha às habilidades de reconhecer valores presentes em diferentes tradições religiosas (EF04ER03) e de identificar práticas de cuidado e respeito com o outro e o ambiente (EF04ER04). A dimensão filosófica também é contemplada ao estimular o pensamento ético e reflexivo por meio da análise das ações e decisões dos personagens, incentivando a escuta, o diálogo e o questionamento.

Além disso, a narrativa fortalece competências socioemocionais ao tratar de temas como empatia, perdão, alegria e pertencimento, promovendo o autoconhecimento e o cuidado com a saúde física e emocional (CG8), o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos (CG9), bem como a valorização de conhecimentos historicamente construídos (CG1). Dessa forma, por meio de práticas lúdicas, criativas e significativas, os estudantes desenvolvem tanto habilidades cognitivas quanto emocionais, como propõe a BNCC para uma formação integral e humanizadora.

As práticas devem ser planejadas de modo a integrar aspectos lúdicos, criativos e concretos, de forma que os estudantes reconheçam sentido nas atividades e possam expressar suas emoções e vivências.

5. Considerações Finais

A leitura do conto *O Menino Angenor e o Enigma da Árvore* demonstra como a literatura infantil pode ser um instrumento pedagógico potente para o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de uma narrativa simbólica, sensível e poética, a obra de Cristiano Gouveia promove reflexões sobre valores essenciais como a empatia, o perdão, a alegria e a escuta, aspectos centrais para a construção de relações mais humanas e respeitadas no ambiente escolar.

Ao dialogar com diferentes áreas do conhecimento, a proposta pedagógica apresentada permite integrar o ensino da Língua Portuguesa, da Filosofia, do Ensino Religioso e da Educação Socioemocional, em consonância com as habilidades previstas na BNCC para o 4º ano. Essa abordagem interdisciplinar favorece práticas educativas que conectam os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, valorizando suas vivências, emoções e formas de expressão.

Nesse contexto, o conto torna-se mais do que uma simples história, ele se transforma em ponto de partida para experiências de aprendizagem significativas, que contribuem para a formação de crianças mais críticas, sensíveis e conscientes de seu papel no mundo. A escola, ao reconhecer o potencial da literatura como mediadora de saberes e emoções, fortalece sua função formadora e amplia as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente integral e humanizadora.

Referências

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

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais. *Revista da ABPN*, Salvador, v. 12, n. 33, p. 160-177, jun./ago. 2020.

GARCIA, Sonia Maria dos Santos. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 17–28, jul. 1997/jun. 1998.

GOUVEIA, Cristiano. Histórias Encantadas de Pequenos Sambistas. Ilustrações de Tatiana Mões. São Paulo: FTD, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, set./out./nov./dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004. Editora UFPR.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 607–619, set./dez. 2008.

**- Musicalização na Educação Infantil (Arlene das Dores de Arruda; Leila
Gomes)**

Musicalização na Educação Infantil

Arlene das Dores de Arruda

Leila Gomes

DOI: 10.5281/zenodo.15844097

RESUMO

Este seminário tem como objetivo explorar a música e a musicalização como elementos fundamentais para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser humano. Abordaremos de que forma a musicalização pode enriquecer o processo de aprendizagem, apresentando sugestões práticas de atividades e refletindo sobre o impacto da música na educação. Além disso, destacaremos a Inteligência Musical, proposta por Howard Gardner em sua teoria das Múltiplas Inteligências, evidenciando como a música influencia não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o equilíbrio emocional e social da criança. A prática musical favorece um aprendizado mais significativo, estimula a socialização e promove harmonia pessoal, facilitando a integração do indivíduo na sociedade. Dessa forma, este estudo busca reforçar a importância da música como um instrumento transformador, capaz de potencializar habilidades intelectuais, emocionais e sociais.

Palavras-chave: Ensino de Música. Educação Infantil. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades. Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no

desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família. Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central deste estudo, pois o desejo de realizar uma investigação com este foco surge das diversas experiências que tive como educador em projetos de educação não formal, nos quais presenciei situações em que o uso da música se dava apenas para reproduzir práticas, que muitas vezes já conheciam, mas sem entender o seu significado.

Na hora do lanche ou almoço, por exemplo, as crianças e professores faziam uso de canções repetitivas apenas para dizer que estavam cantando, tornando esse momento mecânico e eliminando qualquer possibilidade de usar a música em uma proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagem. É importante perceber que o ensino de música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções e cantigas decoradas e descontextualizadas, práticas muito frequentes no ambiente educacional.

As dificuldades percebidas em relação ao ensino de música instigaram à proposição de um problema norteador deste estudo: como a educação musical poderá ajudar no desenvolvimento da criança da Educação Infantil?

A busca por respostas a estas questões suscita a necessidade do delineamento de objetivos que possam orientar essa pesquisa. Assim, o objetivo principal deste seminário é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária.

Assim, o texto foi organizado buscando apresentar as possibilidades da música como ferramenta pedagógica e para tanto o primeiro capítulo trata da música no mundo e no Brasil de uma forma resumida, apresentando sua trajetória histórica até os dias de hoje e como ela chega à educação infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

A música está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos, integrando a cultura de diversos povos antigos, como gregos, egípcios e árabes. A palavra "música" tem origem na mitologia grega e significa "a arte das musas". As musas eram entidades divinas que inspiravam as artes e as ciências, e tinham como patrono Orfeu, filho de Apolo, considerado na mitologia grega o deus da música.

Ao avançarmos na linha do tempo, chegamos à Idade Média, marcada pelo domínio do fanatismo religioso. Segundo Luis Ellmerich (1973), esse contexto de extremismo contribuiu para uma quase total estagnação cultural durante o período. Foi nesse cenário que surgiu a pauta musical de quatro linhas — antecessora da atual pauta de cinco linhas utilizada na música clássica —, desenvolvida pelo monge italiano Guido d'Arezzo. Ele também é creditado como criador do sistema silábico que nomeia as notas musicais, ainda hoje utilizado no canto gregoriano.

A música também desempenhou um papel importante nas práticas religiosas do protestantismo. Durante a Reforma Protestante — movimento que resultou na divisão da Igreja Católica Romana e na formação da Igreja Luterana, liderada por Martinho Lutero —, a música foi utilizada como ferramenta para atrair fiéis e fortalecer a nova doutrina.

Ellmerich observa ainda que, no período seguinte, a música barroca passou a substituir o estilo renascentista, que era fortemente marcado pelos corais vocais utilizados nas igrejas, herança direta da Idade Média. A partir do século XVII, a música barroca dominou a cena europeia até aproximadamente 1750. Caracterizada por sua complexidade estrutural e forte carga emocional, a música barroca era ideal para narrativas dramáticas e exigia grande capacidade de interpretação. Nesse período, a ópera se consolidou como a principal novidade musical, seguida de perto pelo oratório. A música barroca italiana atingiu seu ápice com as composições de Antonio Vivaldi.

Até então, a música ainda não havia sido incorporada de forma sistemática ao ensino escolar ou à educação infantil. Ela permanecia fortemente vinculada à Igreja — tanto católica quanto protestante — ou aos palcos de teatros e concertos, quase sempre relacionada a contextos políticos ou religiosos, próprios dos grandes impérios europeus da época.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na trajetória da Educação no Brasil, o cuidado com as crianças inicialmente era visto como algo de pouca relevância pela sociedade, e essa percepção permaneceu por muitos anos. As mudanças ocorreram de forma lenta e gradual, sendo que, por muito tempo, a prioridade nas escolas era manter a disciplina em sala de aula. Como destaca Loureiro (2003), a música era utilizada não com fins pedagógicos, mas como instrumento de controle e integração dos alunos, recebendo pouca atenção em sua dimensão educativa.

Para compreender o papel da música na educação infantil, é essencial analisar seu percurso histórico e seus antecedentes no Brasil. É difícil pensar a educação musical nos moldes em que se propõe atualmente, uma vez que, em seus primórdios, a educação infantil no país tinha caráter essencialmente assistencialista. No setor público, o atendimento às crianças de zero a seis anos começou oficialmente em 1899, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (KRAMER, 2003).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) valoriza a presença da música nessa etapa do ensino. O documento apresenta diretrizes, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores, reconhecendo a música como uma linguagem e uma área de conhecimento com estruturas e características próprias. Assim, o RCNEI propõe que a música seja abordada a partir de três eixos: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

Além disso, o RCNEI organiza os conteúdos musicais em dois blocos principais: “O fazer musical” — que inclui improvisação, composição e

interpretação — e “Apreciação musical”, ambos voltados à reflexão sobre a música. A proposta do documento é fomentar discussões sobre as práticas pedagógicas, especialmente no ensino de música, evitando a imposição de modelos rígidos e fechados.

Segundo Chiarelli (2005), a música contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência, da socialização e da harmonia pessoal da criança, favorecendo sua integração e inclusão. Para o autor, a música é essencial na educação infantil, tanto como prática artística quanto como ferramenta interdisciplinar, inclusive sugerindo atividades pedagógicas que envolvem música.

Dessa forma, refletir sobre as funções do ensino de música na educação infantil nos leva a considerar o cotidiano escolar, as práticas dos professores e a forma como a música se manifesta nas atividades com os alunos. É preciso identificar suas possibilidades, linguagens e particularidades, além de repensar constantemente novas formas de integrar a música à educação infantil de maneira significativa.

O SIGNIFICADO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música também contribui para a interação da criança com o universo adulto, representado por pais, avós e outras influências cotidianas, como a televisão e o rádio. Esses elementos fazem parte do ambiente em que a criança está inserida e ajudam a formar seu repertório sonoro inicial. Durante as brincadeiras, as crianças manifestam-se musicalmente de forma espontânea, seja em casa com a família, seja na escola por meio da mediação do professor, o que favorece sua familiarização com a música. Em diversas situações do convívio social, elas vivenciam ou entram em contato com expressões musicais, enriquecendo sua experiência e relação com esse tipo de linguagem. Em relação a isso o RCNEI explica que.

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51)

Nogueira (2003, p.01), entende a música como experiência que:

“[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas 18 de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente”.

Ao inserir a música no ambiente escolar, é fundamental considerar os conhecimentos prévios que a criança já possui sobre o tema. O professor deve utilizar esses saberes como ponto de partida, incentivando os alunos a expressarem o que já conhecem ou compreendem sobre a música, adotando uma postura de valorização e respeito à bagagem cultural que cada criança traz consigo.

Em determinadas situações, o educador pode, mesmo sem perceber, desconsiderar o contexto cultural e social do aluno, o que pode gerar desinteresse pela educação musical. Um exemplo seria a escolha de uma música específica para a oração da manhã. Embora essa prática possa ser compreendida como uma forma de expressão ou louvor, é necessário cautela, pois nem todos compartilham da mesma crença religiosa. Uma alternativa seria permitir que, a cada dia, uma criança fizesse a oração ou cantasse uma canção de sua escolha, oferecendo espaço para que diferentes manifestações culturais e religiosas se expressem no coletivo da sala de aula.

O contato das crianças com a música acontece desde os primeiros anos de vida. Esse envolvimento contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos, como ampliação do vocabulário, habilidades de socialização e autonomia. No entanto, é comum observar práticas em que professoras repetem diariamente as mesmas músicas — como canções de acolhida, religiosas, ou o próprio hino nacional —, sem promover um entendimento do

conteúdo cantado. Esse tipo de prática torna o ato de cantar mecânico, esvaziando seu potencial pedagógico.

Em uma das escolas observadas durante o estágio, o Projeto Político Pedagógico contempla diversas áreas do desenvolvimento infantil, mas não destaca a música como uma ferramenta para atingir esses objetivos. Quando mencionada, a música aparece apenas de forma genérica, dentro da área de artes. As observações evidenciaram a falta de formação específica das professoras na área musical, o que resulta em atividades repetitivas, com músicas sobre o lanche, temas religiosos ou profissões. Embora esses temas não sejam necessariamente inadequados, é fundamental que estejam inseridos em contextos significativos e planejados.

Ensinar música exige sensibilidade e percepção por parte do professor, que deve identificar de que maneira ela pode contribuir com suas aulas, relacionando as propostas musicais com os interesses das crianças e com o planejamento pedagógico. O educador pode e deve coordenar as atividades, mas é igualmente importante permitir que os alunos participem ativamente, escolhendo músicas ou sugerindo atividades musicais.

A música, nesse contexto, deve ser vista como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo inclusão e participação, e não como uma prática isolada, repetitiva ou limitada a momentos específicos da rotina escolar. Conforme orienta o RCNEI, a música deve fazer parte de um planejamento pedagógico estruturado, que explore suas múltiplas possibilidades. Como afirma Loureiro (2003, p. 141):

Muitas vezes, ainda, vemos que a criança é impedida de usar sua criatividade, pois a elas são propostas músicas ou atividades já prontas, canções folclóricas já cantadas há décadas de maneira mecânica e em momentos específicos da rotina escolar, sem saber o significado e sentido daquilo do que está cantando, realizam apenas a memorização e gestos corporais estereotipados que deixam as crianças desinteressadas e poucos contribuem no seu desenvolvimento.

Para que a música seja realmente significativa e alcance seus objetivos pedagógicos, é importante que seja trabalhada de maneira variada. Isso pode

incluir atividades como exercícios de pulsação, exploração dos parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas e a sonorização de histórias. Trabalhar com os alunos os sons do cotidiano, por exemplo, é uma forma bastante rica de explorar o universo sonoro de maneira completa e envolvente.

Na educação infantil, o trabalho com música deve proporcionar experiências sensoriais e emocionais, permitindo que os alunos vivenciem e expressem sentimentos como tristeza, alegria ou entusiasmo. Essas emoções podem ser comunicadas por meio da manipulação de instrumentos musicais disponibilizados pelo professor, promovendo assim a expressão pessoal das crianças através da música.

Uma proposta interessante são as brincadeiras em que os alunos imitam os sons produzidos durante atividades diárias, como acordar, escovar os dentes, comer, vestir-se e calçar os sapatos. Eles também podem reproduzir sons de animais — como cachorros, cavalos — e de veículos, como carros. Brito (2003) destaca que “esses jogos trabalham usando ações do cotidiano, dando base para desenvolver muito a criatividade e a atenção das crianças”.

Outro exemplo de atividade é o uso da música cantada. Através dela, as crianças se movimentam, dançam, exploram o próprio corpo e suas possibilidades de expressão corporal. Batem os pés, palmas e interagem com o ritmo. Além disso, as letras das músicas muitas vezes abordam temas do cotidiano escolar, o que contribui para a construção de significados e para a ampliação do repertório linguístico e cultural dos alunos.

Felinto (2000) apresenta uma versão politicamente correta para a canção atirei o pau no gato:

Não atire!
O pau no ga-tô-tô!
Por que isso-sô! Não se faz-faz-faz!
O gati-nhô-nhô, É nosso ami-gô-gô,
Não se deve, Maltratar os animais, Miau!

É fundamental destacar que o trabalho com música na sala de aula não deve se restringir apenas ao ato de cantar. É necessário ir além, promovendo discussões sobre o tema da canção, ouvindo o que as crianças têm a dizer, compreendendo o que entenderam da letra e se possuem sugestões de músicas relacionadas ao conteúdo trabalhado naquele momento. Mesmo que ainda tenham um repertório limitado, as crianças já carregam uma bagagem musical que pode enriquecer as atividades propostas.

Ao trazer suas opiniões e sugestões, os alunos se aproximam da música de forma prazerosa, o que contribui para ampliar suas visões de mundo por meio dessa linguagem. Cabe ao professor ter a sensibilidade de conduzir esse processo com propostas musicais que sejam alegres, envolventes e, ao mesmo tempo, pedagógicas — atividades que estimulem o desenvolvimento integral das crianças e favoreçam a aprendizagem de maneira significativa. Silva (2001, p.140):

... propõe uma atividade muito interessante e muito simples que tem como finalidade trabalhar o ritmo com as crianças da seguinte forma: uma ao lado da outra, levantam uma perna podendo começar com a esquerda ou direita e ao levantar tirando a perna do chão ele conta 1, depois colocam as pernas juntas voltando ao normal e conta 2 isso seguindo um ritmo ditado pela professora. Uma variação dessa atividade seria levar a perna a frente, ora a esquerda ora a direita e contando 1 e 2 como na anterior, a última forma levantando e abaixando, contando 1 e 2, dobrando os joelhos e se erguendo, sempre seguindo um ritmo na voz ao contar os números 1 e 2.

A autora também propõe uma atividade de exercícios rítmicos voltada para a acentuação das sílabas tônicas — explicadas às crianças como "a parte forte da palavra". Um exemplo é a canção: "Cai, chuvinha, neste chão, cai chuvinha, vai molhando a plantação". A proposta consiste em marcar o ritmo com palmas nas sílabas tônicas, acompanhando a melodia.

Uma variação interessante dessa atividade é pedir que as crianças batam os pés no chão, em vez de bater palmas, sempre acompanhando o ritmo das sílabas tônicas. A melodia pode ser improvisada pela professora ou criada coletivamente com os alunos, incentivando a criatividade e a

participação ativa no processo musical. Também é possível trabalhar uma canção bem popular: A cobrinha, como uma proposta interdisciplinar.

1-A cobra não tem pé,
A cobra não tem mão
Como é que a cobra sobe
No pezinho de limão
2-A cobra vai subindo
Vai, vai , vai.
Vai se enrolando,
Vai, vai ,vai...

A autora Silva (2001) apresenta diversas possibilidades de trabalho com a canção "A cobra", sugerindo, por exemplo, que após cantarem a música, as crianças desenhem a cobra se enrolando e se desenrolando, conforme a letra. Essa atividade promove, além da expressão artística, o desenvolvimento de habilidades motoras por meio de exercícios musculares. É possível ainda integrar essa atividade com conteúdos de Ciências, explicando que a cobra é um animal vertebrado — ou seja, possui ossos —, e que na natureza também existem animais invertebrados, que não possuem estrutura óssea. Já em Matemática, pode-se propor que as crianças desenhem cobras em diferentes formas: linhas retas, curvas abertas e fechadas (como círculos), explorando assim noções espaciais e geométricas.

Outra proposta interessante para o trabalho com canções na Educação Infantil é convidar as crianças, após ouvirem uma música com tema simples, a relatar algo do cotidiano que se relacione com o conteúdo da canção. Elas podem contar histórias pessoais ou de familiares, fazer desenhos ou buscar figuras que representem elementos da música escutada. O mais importante nesse processo é permitir que expressem livremente o que mais lhes chamou atenção e o que compreenderam da canção, sem imposições por parte do professor quanto à interpretação ou à forma de expressão escolhida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender os aspectos positivos que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento e socialização, além de analisar como a música interage com os demais eixos do trabalho pedagógico.

Também se buscou evidenciar de que maneira a música pode ser inserida nas salas de aula da Educação Infantil, compreendendo-a como uma ferramenta pedagógica valiosa. A pesquisa demonstrou que a música deve ser trabalhada por meio de brincadeiras e canções, entendidas aqui como atividades de canto conduzidas pelo educador e acompanhadas de forma criativa pelas crianças.

Ao concluir esta pesquisa, destaco a necessidade de discutir a formação dos professores no que diz respeito ao uso da música na Educação Infantil. É importante que essa formação comece ainda na graduação, sem, no entanto, compartimentalizar ou fragmentar os conhecimentos musicais, mas sim integrá-los ao cotidiano da prática docente.

É a partir da vivência diária com a música em sala de aula, das atividades realizadas pelos professores e das experiências pessoais com a linguagem musical, que poderá surgir uma prática pedagógica sólida, que reconheça a música como um elemento essencial no desenvolvimento infantil.

Diversos autores pesquisados apontam a música aliada ao ensino como uma ferramenta pedagógica eficaz. Vale ressaltar que o ensino musical aqui abordado não tem como finalidade a formação de músicos profissionais, instrumentistas ou cantores, mas sim o uso da música como recurso educativo. O ato do professor cantar, tocar instrumentos ou propor atividades musicais deve sempre estar orientado ao desenvolvimento da criança, em diálogo com os conteúdos e objetivos da Educação Infantil.

Concluo que esta pesquisa contribui para repensar o papel da música na Educação Infantil, não com o intuito de criticar os professores, mas de refletir sobre sua formação, os recursos disponíveis e as possibilidades de

ressignificar o uso da música na prática pedagógica. É possível desenvolver um trabalho musical consistente com as crianças pequenas, desde que haja consciência por parte dos educadores e investimentos em políticas públicas voltadas à formação docente e à melhoria das condições de trabalho nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

ANDRADE, Mário. Pequena Historia Da Música. Martins Editora, 1980.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lúgia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

ELMERICH, Luis. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar? . Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.

FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

KRAMER, Sônia. A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 21 de Junho 2014.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Jussara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto. Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

- Neurociência e a aprendizagem (Ana Laura Zanarelli Zorzo; Ana Paula Anacleto; Cibele Cristina Zaniboni Piovesan; Renata de Paula Carlos Marques Barcellos; Viviane Zaira Corrêa)

Neurociência e a aprendizagem

Ana Laura Zanarelli Zorzo

Ana Paula Anacleto

Cibele Cristina Zaniboni Piovesan

Renata de Paula Carlos Marques Barcellos

Viviane Zaira Corrêa

DOI: 10.5281/zenodo.15814858

RESUMO

A neurociência e a aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, pois a compreensão dos processos cerebrais envolvidos na aquisição de conhecimento permite que educadores e pesquisadores desenvolvam abordagens pedagógicas mais eficazes. A neurociência revela como o cérebro processa, armazena e recupera informações, destacando a importância da plasticidade neuronal, que é a capacidade do cérebro de se adaptar e mudar em resposta a novas experiências. Esse campo de estudo mostra que fatores como emoção, motivação e contexto social desempenham papéis cruciais na aprendizagem, influenciando não apenas a retenção de informações, mas também a forma como os alunos se engajam com o conteúdo. Diante disto este artigo se propõe a explorar as principais descobertas da neurociência relacionadas à aprendizagem, discutindo como essas informações podem ser aplicadas no ambiente educacional para atender às necessidades de cada aluno, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. Já os objetivos específicos são caracterizar a neurociência assim como discutir sobre a inclusão da neurociência na formação de educadores e para isto, a metodologia adotada é a revisão de literatura. Como resultados, verifica-se que a intersecção entre neurociência e aprendizagem traz diversos benefícios que podem transformar a educação. Ao aplicar princípios neurocientíficos, educadores podem desenvolver métodos de ensino que considerem como o cérebro processa e retém informações, resultando em estratégias mais eficazes e personalizadas. Isso inclui a utilização de técnicas que favorecem a plasticidade neuronal, como a prática espaçada e a repetição, que melhoram a memória de longo prazo.

Palavras-chave: Neurociência. Aprendizagem. Educação. Docente. Formação.

INTRODUÇÃO

A neurociência, campo que se dedica ao estudo do sistema nervoso e suas interações, tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em sua aplicação à educação e à aprendizagem. Compreender como o cérebro processa, armazena e recupera informações é fundamental para otimizar métodos de ensino e promover um aprendizado mais eficaz.

A intersecção entre neurociência e educação revela *insights* sobre o funcionamento cognitivo, a importância das emoções no processo de aprendizagem e as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos assimilam conhecimentos. À medida que novas pesquisas emergem, torna-se evidente que as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas com base em evidências científicas, permitindo que educadores adotem abordagens mais personalizadas e adaptativas.

Este artigo se propõe a explorar as principais descobertas da neurociência relacionadas à aprendizagem, discutindo como essas informações podem ser aplicadas no ambiente educacional para atender às necessidades de cada aluno, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. Já os objetivos específicos são caracterizar a neurociência assim como discutir sobre a inclusão da neurociência na formação de educadores e para isto, a metodologia adotada é a revisão de literatura, onde foram selecionados excepcionalmente livros os quais abordam a temática central deste estudo.

Ao entender melhor o cérebro humano, pode-se não apenas transformar a forma como se ensina, mas também como se aprende, criando um futuro educacional mais inclusivo e eficaz.

A justificativa para este estudo deve-se as palavras de Lima e seus colaboradores (2023) os quais afirmam, segundo palavras de Machado (2017) que a interseção entre as neurociências e a educação constitui um campo interdisciplinar em constante expansão e relevância, refletindo uma convergência de conhecimentos provenientes de disciplinas distintas, como neurobiologia, psicologia cognitiva e pedagogia. A contextualização dessa interação entre neurociências e educação torna-se fundamental no entendimento da dinâmica atual da pesquisa e da prática educacional. O

avanço nesse campo tem o potencial de fornecer insights valiosos para a concepção e implementação de estratégias pedagógicas mais efetivas, alinhadas com as nuances neurobiológicas dos processos de aprendizagem.

CARACTERIZANDO A NEUROCIÊNCIA

De acordo com Relvas (2015) Neurociência é uma ciência nova a qual trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. As pesquisas científicas começaram no início do século XIX e nesta ocasião os fisiologistas Fritsch e Hitzig relataram que a estimulação elétrica de áreas específicas do córtex cerebral de um animal evocava movimentos, e os médicos Broca e Wernicke confirmaram, separadamente, por necropsia, danos cerebrais localizados em pessoas as quais tiveram défices de linguagem após algum acidente.

A neurociência começou a se consolidar no século XIX, com os primeiros estudos sobre a relação entre áreas do cérebro e funções específicas, como movimento e linguagem. Fritsch e Hitzig, fisiologistas, foram pioneiros ao demonstrar que a estimulação elétrica de regiões do córtex cerebral pode provocar movimentos em animais, estabelecendo uma ligação entre a atividade cerebral e o comportamento motor. Ambos os médicos Broca e Wernicke contribuíram para a compreensão da linguagem no cérebro. Broca identificou uma área relacionada à produção da fala (área de Broca), enquanto Wernicke focou na compreensão da linguagem (área de Wernicke). Seus trabalhos foram fundamentais para mapear como danos em áreas específicas do cérebro podem levar a déficits de linguagem. Desde então, a neurociência se expandiu, incorporando conhecimentos de biologia, psicologia, química e outras disciplinas para entender melhor o funcionamento do sistema nervoso em condições normais e patológicas. As descobertas na neurociência têm implicações significativas para várias áreas, incluindo educação, psicologia, medicina e tratamento de distúrbios neurológicos, ajudando a desenvolver estratégias mais eficazes para aprendizado e reabilitação. Esses aspectos

mostram como a neurociência é fundamental para compreender não apenas o funcionamento do cérebro, mas também suas implicações práticas na vida cotidiana e na saúde.

Kandel e seus colaboradores (2014) afirmam que o objetivo das neurociências é a compreensão de como o fluxo de sinais elétricos através de circuitos neurais origina a mente, como se percebe, se age, se pensa, se aprende e se lembra. Embora ainda esteja diversas décadas distantes de alcançar tal nível de compreensão, os neurocientistas têm feito progressos significativos na obtenção de informações acerca dos mecanismos subjacentes ao comportamento, os sinais de saída que podem ser observados em relação ao sistema nervoso de seres humanos e outros organismos.

Os neurônios se comunicam entre si através de impulsos elétricos, chamados potenciais de ação. Essa comunicação é fundamental para o funcionamento do cérebro. Os neurônios formam circuitos complexos que processam informações. Diferentes áreas do cérebro estão interconectadas e trabalham juntas para executar funções cognitivas. A mente é vista como o resultado dessas interações elétricas e químicas nos circuitos neurais. As experiências, memórias e emoções emergem dessa atividade. Para entender essa relação, as neurociências combinam conhecimentos de várias áreas, incluindo psicologia, biologia e filosofia, explorando como a estrutura e função do cérebro dão origem à experiência subjetiva.

Para Flor e Carvalho (2011) o objeto da neurociência é o funcionamento do sistema nervoso sob o comando do cérebro. Desbravar o cérebro requer diversos desmembramentos os quais vão da autonomia, fisiologia, neurologia, biologia e, até os mais variados manifestos de comportamentos (psicologia e psiquiatria).

Ainda que diversos a denominem simplesmente como neurociência, o neurocientista Lent enfatiza que o termo mais apropriado seria neurociências (no plural), visto que esse ramo do conhecimento se expande como um conceito multidisciplinar ao agregar diversas áreas das neurociências: Neurociência Molecular (o cérebro é constituído por diversas moléculas as quais possuem distintos papéis os quais são fundamentais para a função do

encéfalo); Neurociência Celular (dedica-se ao estudo das células que constituem o sistema nervoso, sua estrutura e função); Neurociência Comportamental (trata do estudo das estruturas neurais responsáveis pelos comportamentos e fenômenos psicológicos como o sono, comportamentos emocionais, sexuais, dentre outros); e, Neurociência Cognitiva (estuda as capacidades mentais mais complexas da atividade mental humana com a autoconsciência, a memória, imaginação, linguagem, atenção, inteligência, dentre outros) (ALMEIDA, 2020).

A Neurociência Molecular, segundo Relvas (2015) investiga a química e a física envolvida na função neural. Estuda os íons e suas trocas necessárias para que uma célula nervosa conduza informações de uma parte do sistema nervoso para a outra, reduzindo ao nível mais fundamental a sensação, o movimento, a compreensão, o planejamento, o relacionamento, a fala e diversas outras funções humanas as quais dependem de alterações químicas e físicas.

Os principais aspectos da neurociência molecular incluem: Neurotransmissores (estuda como essas substâncias químicas transmitem sinais entre os neurônios e seus papéis na modulação de comportamentos e emoções); Receptores (examina os diferentes tipos de receptores neuronais que respondem a neurotransmissores e suas implicações para a sinalização celular); Plasticidade Sináptica (analisa os mecanismos que permitem que as sinapses se fortaleçam ou enfraqueçam ao longo do tempo, fundamentais para o aprendizado e a memória); Genética (explora como os genes influenciam o desenvolvimento neuronal e estão relacionados a transtornos neurológicos e psiquiátricos); e, Doenças Neurológicas (investiga as bases moleculares de doenças como Alzheimer, Parkinson e esquizofrenia, buscando entender os processos patológicos em nível celular). A neurociência molecular é crucial para desvendar os complexos processos que governam o funcionamento do cérebro e suas implicações para a saúde mental e comportamental.

A Neurociência Celular considera as distinções entre os tipos de células no sistema nervoso e como funciona cada um respectivamente. As investigações com os neurônios recebem e transmitem informações, e os

papéis das células não neurais do sistema nervoso são questões ao nível celular (REVLAS, 2015).

Os principais aspectos da neurociência celular incluem: Neurônios (estuda a morfologia, tipos e funções dos neurônios, incluindo como eles transmitem impulsos elétricos e se comunicam através de sinapses); Células Gliais (analisa o papel das células gliais, que incluem astrócitos, oligodendrócitos e micróglia, em suportar, proteger e nutrir os neurônios); Comunicação Celular (investiga os mecanismos de sinalização entre as células nervosas, incluindo sinapses químicas e elétricas); Desenvolvimento Neuronal (examina os processos de desenvolvimento das células nervosas durante a formação do sistema nervoso, incluindo a neurogênese e a migração celular); e, Plasticidade Neuronal (estuda como as células nervosas se adaptam em resposta a experiências e aprendizagens, o que é fundamental para a memória e recuperação de funções após lesões). A neurociência celular é essencial para entender as bases biológicas do comportamento, das emoções e das doenças neurológicas, contribuindo para avanços na medicina e na terapia de distúrbios neurológicos.

Já a Neurociência Comportamental, segundo Relvas (2015) estuda a interação entre os sistemas os quais influenciam o comportamento, o controle postural, a influência relativa de sensações visuais, vestibulares e proprioceptivas no equilíbrio em diferentes condições.

Suas principais características incluem: Relação entre Cérebro e Comportamento (examina como diferentes áreas do cérebro estão relacionadas a comportamentos específicos, como emoção, aprendizado, memória e tomada de decisões); Métodos Experimentais (utiliza abordagens experimentais para estudar o comportamento em condições controladas, frequentemente envolvendo técnicas como eletrofisiologia, imagem cerebral e manipulação genética); Influência de Fatores Ambientais (considera como fatores ambientais, sociais e culturais afetam o comportamento e a atividade cerebral); Estudos de Animais e Humanos (realiza pesquisas tanto em modelos animais quanto em humanos, permitindo comparações que ajudam a elucidar mecanismos comportamentais comuns); Abordagem Multidisciplinar (integra

conhecimentos de psicologia, biologia, psiquiatria e outras disciplinas para uma compreensão abrangente do comportamento); e, Aplicações Clínicas (contribui para o entendimento de transtornos psicológicos e comportamentais, ajudando no desenvolvimento de intervenções terapêuticas). A neurociência comportamental é essencial para desvendar os mecanismos que governam o comportamento e suas implicações na saúde mental e no bem-estar.

A Neurociência Cognitiva atua nos estudos do pensamento, da aprendizagem, da memória, do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre memória para eventos específicos e para a execução de habilidades motoras (REVLAS, 2015).

Suas principais características incluem: Foco em Processos Cognitivos (investiga como o cérebro realiza funções cognitivas específicas e como essas funções são interligadas); Métodos de Imagem Cerebral (utiliza técnicas como fMRI (ressonância magnética funcional) e PET (tomografia por emissão de pósitrons) para visualizar a atividade cerebral durante tarefas cognitivas); Integração de Teorias Psicológicas (combina conceitos da psicologia, como modelos de processamento de informações, com dados neurobiológicos); Estudos de Lesões Cerebrais (examina como danos a áreas específicas do cérebro afetam funções cognitivas, proporcionando insights sobre a localização das habilidades mentais); Abordagem Multidisciplinar (envolve colaboração entre neurocientistas, psicólogos, linguistas e outros especialistas para entender a cognição de forma abrangente); e por fim, Exploração do Desenvolvimento Cognitivo (investiga como os processos cognitivos se desenvolvem ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta e o envelhecimento). Essas características tornam a neurociência cognitiva essencial para compreender como o cérebro sustenta a mente e as funções cognitivas humanas.

Relvas (2015) ainda enfatiza sobre a Neurociência de Sistemas a qual tem a finalidade de investigar grupos de neurônios os quais executam uma função comum, através de circuitos e conexões, como por exemplo, têm-se o sistema proprioceptivo o qual transmite informações de posição e movimento

do sistema músculo-esquelético para o sistema nervoso central, e o sistema motor o qual controla os movimentos.

A neurociência de sistemas é um ramo da neurociência que se concentra no estudo das interações entre diferentes partes do sistema nervoso e como essas interações contribuem para funções cognitivas e comportamentais complexas. Suas características incluem: Integração de Múltiplas Modalidades (analisa como diferentes tipos de informações sensoriais são processados e integrados no cérebro); Rede Neural (estuda como os neurônios se conectam em redes e como essas conexões influenciam o comportamento e a cognição); Funções Cognitivas (investiga processos como percepção, memória, atenção e tomada de decisão, explorando como diferentes áreas do cérebro colaboram para essas funções); Abordagem Multidisciplinar (combina técnicas de diversas disciplinas, incluindo psicologia, biologia, engenharia e computação, para entender o funcionamento do sistema nervoso); Modelagem Computacional (utiliza modelos matemáticos e simulações para prever como redes neuronais funcionam e se comportam em diferentes condições); e, Estudos Comportamentais (realiza experimentos que relacionam a atividade neural a comportamentos observáveis, permitindo uma compreensão mais profunda da relação mente-cérebro). Essas características tornam a neurociência de sistemas essencial para entender a complexidade do comportamento humano assim como também as bases neurais das funções cognitivas.

As neurociências formam um conjunto de disciplinas as quais lidam com o funcionamento do sistema nervoso em suas várias matrizes. Trata-se de um conjunto interdisciplinar de ciências relacionadas ao estudo ou investigação científica do funcionamento do cérebro denominada no plural de neurociências. Tal conjunto disciplinar tem sido um dos campos de investigação científica que mais cresce e se desenvolve em todo o mundo, em particular no Brasil. Novas especialidades surgem a todo momento e com elas novas metodologias de estudo do sistema nervoso são descritas, portanto, as neurociências tratam de uma interface da anatomia, fisiologia, neurologia, neurobiologia e a neuropsicologia que podem ser articuladas com outras áreas de conhecimento

como a psicologia, psicanálise, educação, linguística e outros mais (FLOR; CARVALHO, 2011).

As neurociências atuam como uma interface entre várias disciplinas, integrando conhecimentos de Anatomia (pois estuda a estrutura do sistema nervoso e suas partes); Fisiologia (analisa como essas estruturas funcionam e interagem); Neurologia (foca nas doenças e condições que afetam o sistema nervoso); Neurobiologia (investiga os processos biológicos subjacentes à função neural); e, Neuropsicologia (examina a relação entre processos cerebrais e comportamentais, especialmente em casos de lesões ou disfunções). Além disso, as neurociências se articulam com a Psicologia para entender o comportamento humano, com a Psicanálise ao explorar aspectos inconscientes da mente, com a Educação para aplicar princípios de aprendizado e desenvolvimento cognitivo e por fim, também com a Linguística para investigar a base neural da linguagem. Essa interdisciplinaridade enriquece a compreensão do comportamento humano e das funções cognitivas.

Segundo Edwing (2024) a neurociência é um campo diversificado e em constante evolução, com uma influência crucial no avanço do conhecimento e da humanidade no século 21. Seu potencial para moldar o futuro é vasto, à medida que se continua a explorar os detalhes do cérebro humano e aplicar esse conhecimento em benefício da saúde, educação, tecnologia e sociedade como um todo. Ao investigar de maneira minuciosa o cérebro como nunca antes, não apenas se descobre os mistérios da mente, mas também se abre caminhos para um futuro em que os limites entre o possível e impossível se tornam cada vez mais tênues. A contribuição da neurociência no século 21 não é somente crucial para a compreensão do cérebro humano, mas também estimula a interdisciplinaridade e a inovação em diversas áreas do conhecimento e tecnologia. O cérebro é o órgão mais complexo do universo visível até hoje, destacando os desafios e oportunidades que a neurociência enfrenta. O estudo cerebral vai além da simples compreensão do processamento de informações e do controle do comportamento, sendo essencial na área médica.

A Neurociência e a aprendizagem

Segundo Soares e seus colaboradores (2022) observando o processo de ensino e aprendizagem no decorrer dos anos, percebe-se que, embora venha sofrendo mudanças na metodologia de ensino, os profissionais de aprendizagem estão buscando formas as quais facilitem a apropriação dos conteúdos trabalhados, mas ainda são poucas as práticas realizadas.

Para Lima e seus colaboradores (2023) a educação desempenha um papel fundamental na formação cognitiva, social e emocional dos indivíduos, e seu impacto transcende as fronteiras da sala de aula, influenciando assim o desenvolvimento de uma sociedade e neste contexto, a incorporação das descobertas e princípios advindos das neurociências oferece um potencial revolucionário para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

A educação é crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos, pois a educação ensina habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e aquisição de conhecimento, fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. Ela também proporciona interações sociais que ajudam na formação de habilidades sociais, empatia e colaboração, essenciais para a convivência em sociedade. A educação também aborda aspectos emocionais, ajudando os alunos a desenvolverem autocontrole, autoestima e resiliência.

O impacto da educação vai além da sala de aula, moldando a cultura e a estrutura social de uma comunidade. Ao integrar descobertas das neurociências, a educação pode se beneficiar de: Métodos de Ensino Baseados em Evidências (ou seja, técnicas que consideram como o cérebro aprende podem ser implementadas para tornar o ensino mais eficaz); Abordagens Personalizadas (o conhecimento sobre as diferenças individuais no aprendizado permite que educadores adaptem suas estratégias às necessidades específicas dos alunos); Promoção do Aprendizado Ativo (compreender os mecanismos cerebrais envolvidos na motivação e no engajamento pode levar a práticas que incentivem um aprendizado mais ativo e

participativo); e, Intervenções Precoces (a neurociência pode ajudar na identificação de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções mais precoces e eficazes). Essa incorporação das neurociências na educação tem o potencial de revolucionar os processos de ensino-aprendizagem, criando ambientes mais adaptativos e produtivos que favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Soares e seus colaboradores (2022) afirmam que a Neurociência tem sido responsável por descobertas relevantes a respeito do exercício do cérebro, incluindo processos de interesse para a área educacional, afinal, respondem pela aprendizagem humana. De uma forma simplificada, pode-se dizer que a Neurociência é como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem.

A neurociência tem sido responsável por descobertas importantes no exercício do cérebro devido a vários fatores dentre eles os avanços tecnológicos, afinal, o desenvolvimento de técnicas de imagem cerebral, como fMRI e EEG, permite observar a atividade cerebral em tempo real, revelando como diferentes áreas do cérebro se ativam durante o aprendizado. A fMRI (Ressonância Magnética Funcional) é uma técnica de imagem que mede a atividade cerebral ao detectar mudanças no fluxo sanguíneo. Quando uma área do cérebro é ativada, ela consome mais oxigênio, e a fMRI pode visualizar essas alterações, permitindo a identificação de quais regiões estão envolvidas em tarefas específicas. Já o EEG (Eletroencefalografia) é um método que registra a atividade elétrica do cérebro através de eletrodos colocados no couro cabeludo. O EEG fornece informações sobre os padrões de ondas cerebrais, permitindo o estudo de estados mentais, como sono, atenção e resposta a estímulos.

Sobre isso Lima e seus colaboradores (2023) ressaltam que a ciência da neurociência tem avançado significativamente no estudo da memória, empregando métodos como a ressonância magnética funcional (fMRI) e a eletroencefalografia (EEG) para identificar as áreas cerebrais envolvidas em distintos tipos de memória. Imagine como a fMRI pode ser utilizada para visualizar a atividade cerebral durante a formação de memória, enquanto a

EEG pode ser utilizada para medir a atividade elétrica do cérebro durante a recuperação de memórias.

Outro fator a ser ressaltado refere-se a plasticidade cerebral. O cérebro é capaz de se reorganizar e formar novas conexões ao longo da vida, o que implica que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade e que métodos educativos podem ser ajustados para otimizar essa plasticidade.

Segundo Brandi (2025) a plasticidade cerebral é um dos conceitos mais fascinantes e fundamentais quando se trata do aprendizado de novas habilidades. Em contextos educacionais, a plasticidade cerebral é estimulada por métodos de ensino os quais desafiam os alunos de maneira consistente, mas dentro de suas capacidades. Embora a plasticidade cerebral seja um processo natural, ela é otimizada por métodos de ensino os quais consideram o ritmo e as necessidades individuais dos alunos. A adaptação do ensino ao perfil cognitivo de cada estudante, proporcionando desafios adequados ao seu nível de competência, é uma estratégia eficaz para maximizar a plasticidade e isto pode ser realizado através de distintas abordagens pedagógicas, como a personalização do conteúdo, o uso de recursos tecnológicos e o feedback constante. Por fim, é relevante destacar que a plasticidade cerebral é mais pronunciada quando o aprendizado é imersivo e multidimensional.

A neurociência tem sido responsável por descobertas importantes no exercício do cérebro devido também ao fator entendimento dos processos cognitivos. A neurociência proporciona *insights* sobre memória, atenção e raciocínio, ajudando educadores a desenvolver estratégias que melhoram a retenção de informações e a compreensão.

Conforme os autores Santos, Franqueira e Lôbo (2024) a neurociência proporciona insights valiosos a respeito de como o cérebro processa e retém informações, permitindo que educadores adaptem suas metodologias para melhor atender às necessidades dos alunos e este conhecimento é crucial para criar ambientes de aprendizagem os quais promovam o desenvolvimento cognitivo de forma otimizada.

Por fim, o último fator refere-se a influência das emoções, onde estudos demonstram que as emoções afetam significativamente o aprendizado.

Compreender essa relação permite criar ambientes educacionais que favorecem o engajamento emocional dos alunos.

As descobertas em neurociências têm influenciado significativamente a área da educação. Os conhecimentos neurocientíficos têm contribuído bastante com as pesquisas educacionais para a criação de melhores estratégias pedagógicas (ALMEIDA, 2020).

Estudar a neurociência e a aprendizagem é importante por várias razões dentre elas: compreensão do processo de aprendizagem (auxilia a entender como o cérebro processa, armazena e recupera informações, permitindo estratégias de ensino mais eficazes); personalização do ensino (oferece *insights* sobre as diferentes maneiras que os indivíduos aprendem, possibilitando abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno); promoção do engajamento emocional (revela a importância das emoções no aprendizado, permitindo criar ambientes educacionais que favoreçam a motivação e o interesse); desenvolvimento de habilidades críticas (facilita a criação de métodos que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade); aprimoramento de práticas pedagógicas (fornece base científica para justificar e melhorar as estratégias educacionais, tornando-as mais eficazes e baseadas em evidências); e por fim, preparação para desafios futuros (auxilia educadores e alunos a se adaptarem às constantes mudanças no mundo, equipando-os com habilidades necessárias para o futuro). Esses fatores tornam o estudo da neurociência essencial para transformar a educação e maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

Existem diversas pesquisas para conhecer e compreender como o cérebro aprende, de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que forma os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam e de como se tem acesso a tais informações armazenadas. Em outras palavras, é a capacidade a qual o indivíduo possui após o amadurecimento do sistema nervoso e cerebral para desenvolver tanto sinapses mentais quanto habilidades motoras (SOARES et al., 2022).

Redes neurais na aprendizagem referem-se à forma como o cérebro humano organiza e conecta informações. Durante o processo de aprendizagem, novas conexões sinápticas são formadas, permitindo que o cérebro armazene e recupere informações de maneira mais eficaz e tais redes são fundamentais para a aquisição de habilidades, memórias e conhecimentos, sendo influenciadas por experiências e práticas repetidas.

Para Soares e seus colaboradores (2022) o profissional de aprendizagem necessita compreender o funcionamento do cérebro do aprendiz, com suas capacidades cognitivas e comportamentos, para desta forma aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e promover uma educação mais eficaz, conhecendo a cada dia, como o aprendiz pensa, como se desenvolve e quais as suas necessidades nas diferentes etapas do seu desenvolvimento.

O profissional de aprendizagem deve ter um entendimento profundo do funcionamento do cérebro do aprendiz, pois isso é fundamental para aprimorar suas práticas pedagógicas. Compreender as capacidades cognitivas e comportamentos dos alunos permite que o educador: adapte o ensino (conhecer como os alunos pensam e processam informações ajuda o professor a ajustar métodos de ensino que atendam às diferentes formas de aprendizagem); identifique necessidades (ao entender as etapas do desenvolvimento cognitivo, o educador pode reconhecer as necessidades específicas de cada aluno, seja em termos de habilidades sociais, emocionais ou acadêmicas); promova um ambiente de aprendizagem eficaz (um conhecimento mais profundo sobre como os alunos aprendem facilita a criação de ambientes que estimulam a curiosidade e o engajamento, favorecendo um aprendizado mais significativo); implemente estratégias personalizadas (compreender as particularidades de cada aprendiz possibilita ao educador desenvolver estratégias personalizadas que maximizem o potencial de cada aluno); e, apoie o desenvolvimento integral (o profissional que conhece as diferentes fases do desenvolvimento pode oferecer suporte não apenas acadêmico, mas também emocional e social, contribuindo para o crescimento integral do aprendiz), portanto, a compreensão das funções cerebrais e dos processos de aprendizagem é essencial para que o profissional de

aprendizagem promova uma educação mais eficaz, alinhada às necessidades e ao potencial de cada aluno.

A era da informação tem permitido que um maior número de profissionais tenha acesso a conhecimentos ligados à Neurociência, assim como tem surgido maior oferta de cursos de atualização, extensão ou, até mesmo, pós-graduação os quais facilitam o acesso à informação e à qualificação nesta área e desta maneira, consegue-se avançar no que se refere ao desenvolvimento e à formação do profissional a qual deve estar preparado para atender às necessidades do seu aprendiz, pois o cérebro e o processo de aprendizagem são os seus principais objetos de trabalho (SOARES et al., 2022).

Em outras palavras, a era da informação tem proporcionado um acesso sem precedentes ao conhecimento sobre Neurociência, permitindo que um número crescente de profissionais se familiarize com conceitos e práticas dessa área. Com o aumento da oferta de cursos de atualização, extensão e pós-graduação, esses profissionais têm a oportunidade de se qualificar e aprofundar seu entendimento sobre como o cérebro funciona e como isso impacta o processo de aprendizagem. Essa formação contínua é essencial, pois capacita os educadores a atenderem melhor às necessidades dos seus alunos. Ao compreenderem a relação entre o funcionamento cerebral e as estratégias de ensino, esses profissionais se tornam mais aptos a criar ambientes de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral do aprendiz. Assim, a Neurociência se torna não apenas um campo de estudo, mas uma ferramenta fundamental na formação do educador, que deve estar sempre preparado para compreender e responder às demandas do processo educativo.

Conforme afirma Almeida (2020) a aprendizagem é feita mediante a formação e consolidação das conexões entre os neurônios. Ela modifica tanto a estrutura física como a organização funcional do cérebro. Quando se aprende, o cérebro muda pois faz novas sinapses. Pesquisas demonstram que a aprendizagem modifica o cérebro, pois o cérebro é “plástico”, faz novas

conexões celulares e fortalece as sinapses já existentes à medida que se adquire informações.

A aprendizagem ocorre por meio da formação e consolidação das conexões entre os neurônios, resultando em mudanças tanto na estrutura física quanto na organização funcional do cérebro. Quando uma nova informação é adquirida, o cérebro se transforma, criando novas sinapses.

As neurociências trazem novas possibilidades para a educação e desta forma, estratégias podem ser tomadas mediante os fundamentos científicos, a fim de que os alunos com dificuldades cognitivas tenham oportunidades de alcançarem níveis intelectuais que até então não eram possíveis de se alcançar (ALMEIDA, 2020).

As neurociências oferecem novas possibilidades para a educação, permitindo que estratégias sejam desenvolvidas com base em fundamentos científicos. Isso é especialmente importante para alunos com dificuldades cognitivas, pois essas abordagens podem proporcionar oportunidades para que alcancem níveis intelectuais antes considerados inatingíveis. Ao compreender como o cérebro aprende e processa informações, educadores podem implementar métodos personalizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Essa aplicação do conhecimento neurocientífico na prática educativa não apenas promove a inclusão, mas também potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e significativo.

A influência da neurociência na área educacional é significativa, auxiliando no aperfeiçoamento de metodologias pedagógicas as quais promovem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo em todas as faixas etárias, desde a infância até a idade adulta. O avanço do entendimento dos mecanismos de aprendizagem e memória permite aos educadores aplicar métodos mais eficazes, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno (EDWING, 2024).

A neurociência revela que a aprendizagem envolve processos como a formação de sinapses e a plasticidade cerebral, mostrando que o cérebro é capaz de se adaptar e mudar ao longo da vida. Com esse entendimento, os

educadores podem implementar estratégias que considerem as individualidades dos alunos, como o uso de metodologias ativas, feedback constante e ambientes de aprendizagem diversificados.

Assim como ressalta Relvas (2015) a aprendizagem começa com o processo neuromaturacional e, portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender. O avanço dos estudos da Neurociência aplicada escolar é de suma relevância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem. Sabe-se que o indivíduo aprende através de modificações funcionais do sistema nervoso central, principalmente nas áreas da linguagem das gnosias, das praxias, da atenção e da memória e, para que o processo de aprendizagem se estabeleça corretamente, é preciso que as interligações entre as diversas áreas corticais e outros níveis sejam integradas efetivamente.

O avanço dos estudos da Neurociência aplicada à educação tem transformado a forma como se compreende o processo de ensino-aprendizagem. Essa área de pesquisa tem proporcionado insights valiosos sobre como o cérebro aprende, retém informações e se adapta a novas experiências. Um dos principais avanços é a compreensão da plasticidade cerebral, que demonstra que o cérebro pode se modificar em resposta ao aprendizado. Isso implica que estratégias educacionais podem ser adaptadas para serem mais eficazes, considerando as particularidades de cada aluno. As descobertas sobre como as emoções influenciam a aprendizagem também têm levado a uma abordagem mais holística, onde o bem-estar emocional é visto como fundamental para o sucesso acadêmico. Além disso, a Neurociência tem contribuído para a identificação de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções precoces e personalizadas. Métodos baseados em evidências, como o ensino multisensorial e técnicas de memorização, têm sido integrados ao currículo escolar, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes.

Esses avanços não apenas melhoram a eficácia do ensino, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. A Neurociência aplicada à educação está,

portanto, moldando o futuro da pedagogia e promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

As contribuições da neuropsicopedagogia para a profissão docente – enfatizando a neurociência

Estudos e pesquisas a respeito do cérebro avançam e auxiliam diversos profissionais no atendimento a pessoas com lesões e problemas diversos, incluindo-se os de aprendizagens. A neurociência tem contribuído muito neste aspecto e começa a ganhar espaço na sala de aula, já que aprender está diretamente ligado ao cérebro. Estudos da neurociência têm confirmado e destacado a relevância do ambiente para o desenvolvimento neuropsicopedagógico (RAMOS;FARIA, 2011).

A Neurociência é um saber necessário a formação de professores, contribuindo para a compreensão do funcionamento e complexidade do cérebro, pois assim como pontua Chaves e seus colaboradores (2017) para a formação do professor torna-se preciso a aquisição de conhecimentos que o habilite a ensinar, motivar e avaliar o aluno num formato que seja mais eficiente e compatível com o funcionamento do seu cérebro.

A neurociência é essencial na formação de professores por diversas razões tais como: compreensão do aprendizado (conhecimentos sobre como o cérebro aprende ajudam os professores a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes); diversidade de estilos de aprendizagem (a neurociência revela que os alunos têm diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, permitindo que os educadores adaptem suas abordagens); identificação de dificuldades (compreender os fundamentos neurológicos pode ajudar professores a identificar e lidar com dificuldades de aprendizado e transtornos, promovendo intervenções adequadas); promoção de ambientes positivos (conhecimentos sobre como o ambiente afeta o aprendizado, como estresse ou motivação, podem guiar a criação de salas de aula mais favoráveis ao desenvolvimento); inovação educacional (a neurociência traz novas perspectivas sobre métodos de ensino, estimulando práticas inovadoras que podem aumentar a eficácia da

educação); dentre outros. Esses fatores tornam a neurociência uma ferramenta valiosa para professores, contribuindo para uma prática pedagógica mais informada e eficaz.

Pensar a respeito da formação inicial e continuada, na perspectiva da incorporação dos achados da Neurociência significa enxergar a necessidade de desenvolver, nos professores, domínio técnico na solução de problemas, assim como o conhecimento de procedimentos adequados de ensino e sua correta aplicação (CHAVES, et al., 2017).

Os achados da neurociência têm se mostrado fundamentais tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, oferecendo uma base científica que enriquece a prática pedagógica. Durante a formação inicial, os futuros educadores aprendem sobre os princípios do funcionamento cerebral, o que lhes permite entender melhor como os alunos processam informações, desenvolvem habilidades e enfrentam desafios de aprendizado. Essa compreensão ajuda na criação de metodologias de ensino mais eficazes, adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. Na formação continuada, os professores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos sobre os avanços na neurociência e suas implicações para a educação. Isso inclui a aplicação de novas estratégias baseadas em evidências para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante. Além disso, a neurociência fornece insights sobre a importância da motivação, do engajamento e do contexto emocional no processo educativo, permitindo que os educadores desenvolvam abordagens que considerem não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional dos alunos. Ao integrar descobertas científicas à prática pedagógica, os professores podem aprimorar suas habilidades e oferecer uma educação mais efetiva e adaptada às realidades de seus alunos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro.

A formação em neurociências não trará a resolução de todos os problemas enfrentados no cotidiano escolar. As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem constituem uma panacéia para a solução das dificuldades de aprendizagem e dos problemas da educação. Elas

fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que estratégias pedagógicas que respeitam a maneira como o cérebro funciona tendem ser mais eficientes. Ao conhecer os aspectos básicos das funções cerebrais e compreender sua relação com o comportamento, com as dificuldades para a aprendizagem e com as intervenções a ela relacionadas, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentar e melhorar sua prática diária, interferir de forma mais crítica e efetiva nos processos de ensinar e aprender com reflexos no desempenho e evolução dos alunos, especialmente no contexto da inclusão (NOGUEIRA, et al., 2017).

As neurociências são fundamentais para a prática pedagógica, pois oferecem uma compreensão aprofundada de como o cérebro aprende e se desenvolve. Esse conhecimento permite que educadores adotem estratégias de ensino mais eficazes, baseadas em evidências científicas sobre o funcionamento cognitivo. Primeiramente, ao entender os processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem, os professores podem criar ambientes de aprendizado que favoreçam a retenção de informações e a construção do conhecimento. Por exemplo, a neurociência destaca a importância da repetição e da prática distribuída para a consolidação da memória, o que pode ser aplicado na elaboração de atividades educativas. Além disso, as descobertas sobre as diferenças individuais no aprendizado ajudam os educadores a reconhecerem que cada aluno possui um estilo de aprendizado único. Isso permite a personalização do ensino, com abordagens diferenciadas que atendem às necessidades específicas de cada estudante. A neurociência também enfatiza a relevância do aspecto emocional no aprendizado; ambientes afetivamente positivos favorecem a motivação e o engajamento dos alunos.

Outro ponto importante é o entendimento das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos neuropsicológicos. Com base nesse conhecimento, os professores podem identificar precocemente esses desafios e implementar intervenções adequadas, contribuindo para um ensino mais inclusivo. As neurociências fornecem uma base sólida que transforma a prática

pedagógica, permitindo que os educadores desenvolvam métodos mais eficazes e adaptados à realidade dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e duradouro

Pensar na relevância da Neurociência nos processos formativos de professores é posicioná-la em um lugar de uma ciência a qual traz para a sala de aula, para o fazer pedagógico, o conhecimento a respeito da memória, esquecimento, tempo, sono, atenção, medo, humor, afetividade, movimentos, sentidos, linguagem, interpretações das imagens que se faz mentalmente, o próprio desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais da infância, e tudo isto se torna subsídio interessante e imprescindível para a compreensão e ação pedagógica, por isto, a Neurociência deve ocupar lugar na cena formativa dos educadores (CHAVES, et al., 2017).

Isso se justifica pelo fato de que a compreensão do funcionamento cerebral e dos processos cognitivos é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas. Incorporar a neurociência na formação de educadores proporciona uma base científica que orienta a maneira como os professores abordam o ensino e a aprendizagem. Conhecer como o cérebro aprende, memoriza e processa informações permite que os educadores desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Isso inclui a aplicação de métodos que favorecem a retenção de conhecimento, como a prática distribuída e o uso de feedback. Além disso, a neurociência oferece insights valiosos sobre as diferenças individuais entre os alunos, ajudando os professores a reconhecerem e respeitarem esses aspectos em suas abordagens. Compreender as implicações emocionais no aprendizado também é fundamental; ambientes positivos e motivadores são cruciais para o sucesso educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados evidencia-se a integração da neurociência à educação representa um marco significativo na compreensão de como aprendemos e, conseqüentemente, na forma como se ensina.

As descobertas científicas revelam que o aprendizado não é um processo linear, mas uma experiência complexa que envolve fatores emocionais, sociais e cognitivos. Ao reconhecer a plasticidade do cérebro e a importância das conexões neurais, educadores podem desenvolver abordagens mais eficazes e personalizadas que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, a aplicação dos princípios da neurociência na prática pedagógica pode transformar ambientes de aprendizagem em espaços mais inclusivos e estimulantes. Ao considerar as diferenças no estilo de aprendizagem e nas capacidades cognitivas dos alunos, os educadores podem criar estratégias que não apenas melhoram a retenção de informações, mas também fomentam a curiosidade e a motivação intrínseca.

Ao adotar uma perspectiva informada pela neurociência se tem a oportunidade de preparar os educadores para serem agentes de mudança, utilizando evidências científicas para fundamentar suas práticas. Essa abordagem não apenas aprimora o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento integral do aluno, formando cidadãos mais críticos e engajados. Assim, ao unir neurociência e educação, se está não apenas revolucionando a forma como se ensina e aprende, mas também construindo um futuro mais promissor para as próximas gerações.

Ao incluir a neurociência na formação de educadores, cria-se um profissional mais bem preparado para enfrentar os desafios da sala de aula, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Assim, essa integração não apenas enriquece a formação inicial, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo dos professores, garantindo que suas práticas estejam alinhadas com as descobertas científicas mais recentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Andreza de Souza. **A neuroeducação:** uma reflexão sobre a eventual contribuição dos jogos educativos digitais no contexto escolar. São Paulo: Pimenta Cultural. 2020.

BRANDI, Edenilson. **Neuropsicopedagogia e Behaviorismo no aprendizado do inglês:** como a Neurociência, a Psicologia, a Pedagogia e o Behaviorismo ajudam no aprendizado de inglês. Editora do Autor, 2025.

CHAVES, Ana Paula Rabello.; et al. **A Neurobiologia do Aprendizado na Prática.** 1.ed. Editora Alumnus, 2017.

EDWING, Leone Martins. **Neurociência para ansiosos-** o essencial para não ser idiota. EM Edições, 2024.

FLOR, Damaris.; CARVALHO, Terezinha Augusta Pereira de. **Neurociência para educador:** coletânea de subsídios para “alfabetização neurocientífica”. São Paulo: Baraúna, 2011.

KANDEL, Eric R.; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M.; SIEGELBAUM, Steven A.; HUDSPETH, A.J. **Princípios de Neurociências.** 5.ed. AMGH Editora, 2014.

LIMA, Cristiane Pereira.; HENRIQUE FILHO, Paulo.; OLIVEIRA FILHO, Fernando Luiz Cas de.; SOUSA, Maria Aparecida de Moura.; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de.; HANSEL, Tiago Fernando. **Neurociências e Educação:** Um caminho possível 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2023.

NOGUEIRA. Paulo Henrique de Queiroz.; et al. **Formação continuada de docentes da educação básica:** contribuições da formação por área de concentração (LASEB). 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques.; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 6.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, Silvana Aparecida Viana.; FRANQUEIRA, Alberto da Silva.; LÔBO, Ítalo Martins. **Inovação Tecnológica na Educação** - gestão, formação de professores e inclusão. 1.ed. São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

SOARES, Ângela Mathyldes.; et al. **Contribuições da neurociência para uma educação integradora.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

- O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento social e cognitivo da criança (Elizabethe Faustino de Andrade)

O brincar na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento social e cognitivo da criança

Elizabethe Faustino de Andrade

DOI: 10.5281/zenodo.16347693

RESUMO

Este trabalho desenvolve uma análise aprofundada sobre a importância do brincar na Educação Infantil, abordando sua trajetória histórica, principais teorias e os impactos no desenvolvimento social da criança. Inicialmente, é apresentado um panorama evolutivo do conceito de brincar, evidenciando as transformações nas abordagens pedagógicas ao longo do tempo. A pesquisa destaca as contribuições fundamentais de teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas ideias influenciam significativamente a compreensão atual do brincar nesse estágio da educação. A análise histórica é complementada por uma investigação das diferentes modalidades lúdicas presentes na infância, incluindo brincadeiras motoras, simbólicas e sociais. A relação entre essas práticas revela a complexidade e a riqueza das experiências infantis, ressaltando seu papel essencial no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças. A fundamentação teórica é enriquecida com referências a autores como Neves, Santiago, Mello, Leal, Silva e Antunes, que oferecem diferentes visões e aprofundam a discussão sobre o brincar no contexto educacional. O estudo também contempla abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam o brincar como eixo estruturante do processo educativo. São analisadas metodologias como a Pedagogia Montessori, a Teoria das Inteligências Múltiplas, a Pedagogia Waldorf e a abordagem Reggio Emilia, demonstrando como cada uma integra o brincar em suas práticas e concepções de ensino. Os resultados da pesquisa de campo revelam a diversidade de práticas nas instituições de Educação Infantil, destacando a relevância do diálogo entre educadores e famílias na promoção de uma infância plena. Observa-se a forte presença das ideias de Piaget e Vygotsky nas práticas pedagógicas, bem como os desafios enfrentados por algumas escolas na adoção de propostas que realmente valorizem o brincar. Em conclusão, este estudo oferece uma visão ampla e contextualizada sobre o brincar na Educação Infantil, evidenciando suas múltiplas dimensões, desafios e contribuições para o desenvolvimento infantil. As reflexões apresentadas fornecem subsídios importantes para educadores, gestores, pais e formuladores de políticas, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à construção de ambientes educativos mais significativos, humanizados e alinhados às necessidades das crianças em seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Perspectivas Pedagógicas.

Introdução

A investigação sobre o brincar na Educação Infantil configura-se como uma abordagem essencial para compreender os complexos processos que envolvem o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo dos anos, o brincar deixou de ser visto apenas como uma atividade recreativa, assumindo um papel central no contexto educacional. Este estudo tem como objetivo examinar as contribuições do brincar na Educação Infantil, com ênfase especial nas implicações para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

A pesquisa evidenciou a relevância intrínseca do brincar para o crescimento social e intelectual infantil. A evolução da compreensão sobre essa prática ao longo do tempo reforça seu valor como componente indispensável no processo educativo. Assim, este trabalho promove uma análise aprofundada dos múltiplos benefícios do brincar, contemplando tanto os aspectos sociais quanto os cognitivos.

A justificativa da pesquisa baseia-se na função essencial que o brincar exerce na infância. Mais do que uma simples ocupação do tempo livre, trata-se de uma atividade que contribui de forma significativa para a construção de competências sociais, emocionais e cognitivas. Essa visão é respaldada por uma sólida fundamentação teórica e por diversas pesquisas que reconhecem o brincar como elemento chave no desenvolvimento infantil.

Os objetivos desta investigação consistiram em analisar de forma ampla as contribuições do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Como objetivos específicos, buscou-se explorar as diferentes modalidades do brincar e suas implicações sociais, avaliar o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo e identificar estratégias pedagógicas que promovam experiências lúdicas enriquecedoras.

A estrutura do estudo foi organizada em cinco capítulos. O Referencial Teórico discutiu a evolução do conceito de brincar, ancorado em teorias e pesquisas que embasaram a proposta. Os Procedimentos Metodológicos apresentaram as estratégias adotadas para investigar as contribuições do brincar na prática pedagógica. Na Apresentação e Discussão dos Resultados,

foram analisadas as formas de brincar observadas e seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil. O quarto capítulo abordou estratégias pedagógicas eficazes para potencializar o uso do brincar como recurso educativo. Por fim, as Considerações Finais sintetizaram os achados da pesquisa, destacando as principais contribuições e apontando caminhos para futuras investigações e práticas educativas.

Este estudo contribui para uma compreensão aprofundada do brincar como elemento fundamental da Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que educadores, gestores e demais profissionais da área possam enriquecer suas abordagens pedagógicas, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças em seus primeiros anos de vida.

Referencial teórico

Evolução do conceito de brincar na Educação Infantil: perspectivas históricas e teóricas

A evolução do conceito de brincar na Educação Infantil, ao longo das décadas, revela uma trajetória marcada por múltiplas influências pedagógicas, que vão desde abordagens mais conservadoras até visões educacionais contemporâneas. Nas primeiras décadas do século XX, predominava uma concepção restritiva do brincar, em que o tempo destinado às atividades lúdicas era frequentemente reduzido em favor de uma instrução formal mais rigorosa (Neves, 2010).

Com o avanço das ciências da educação e o surgimento de teorias que colocaram a criança no centro do processo de aprendizagem, o brincar passou a ser valorizado sob uma nova perspectiva. Jean Piaget, por meio de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, atribuiu ao jogo simbólico um papel essencial na formação mental da criança, ao demonstrar que, durante o brincar, os pequenos assimilam e acomodam conceitos fundamentais para seu desenvolvimento intelectual.

Concomitantemente, as contribuições de Lev Vygotsky agregaram uma importante dimensão social ao entendimento do brincar. Para o autor, as interações estabelecidas durante as brincadeiras são determinantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando à criança a formação de conceitos e a internalização de processos mentais por meio da mediação social (Mello, 2012).

A partir das últimas décadas, as abordagens contemporâneas passaram a reconhecer o brincar como atividade central para o desenvolvimento integral da criança. Correntes pedagógicas como a Pedagogia Waldorf, por exemplo, valorizam o brincar como instrumento privilegiado para o estímulo da imaginação, da criatividade e das habilidades sociais desde os primeiros anos de vida (Leal e Silva, 2011).

Além de Piaget e Vygotsky, outras influências teóricas, como a psicologia humanista e o construtivismo, também foram fundamentais na consolidação de uma visão mais abrangente sobre o brincar. Essas correntes concebem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e consideram o brincar como uma manifestação espontânea dessa atividade autônoma e criativa (Antunes, 2014).

Dessa forma, a análise histórica do brincar na Educação Infantil evidencia uma trajetória rica e multifacetada, na qual diferentes teóricos e correntes pedagógicas contribuíram para ampliar a compreensão de seu papel no desenvolvimento infantil. Essa evolução reforça não apenas a importância do brincar como parte integrante do processo educativo, mas também a necessidade constante de reflexão e atualização das práticas pedagógicas à luz das novas descobertas e demandas do contexto educacional contemporâneo.

Modalidades e tipos de brincadeiras na infância: implicações para o desenvolvimeneto social

A compreensão das diferentes modalidades e tipos de brincadeiras na infância é essencial para desvendar os diversos aspectos envolvidos no

desenvolvimento social das crianças. Ao categorizar e analisar essas atividades lúdicas — desde as brincadeiras físicas até os jogos simbólicos e as interações sociais — torna-se possível acessar múltiplas dimensões da experiência infantil. Essa diversidade lúdica, além de refletir a riqueza da infância, oferece importantes insights sobre os mecanismos que relacionam o brincar ao desenvolvimento das habilidades sociais (Neves e Santiago, 2010).

As atividades físicas, como correr, pular e participar de jogos esportivos, cumprem um papel fundamental no desenvolvimento motor e na consciência corporal das crianças. Tais brincadeiras contribuem significativamente para o aprimoramento da coordenação motora grossa e fina, aspectos essenciais para a interação social e a autonomia no cotidiano (Neves e Santiago, 2010).

Já os jogos simbólicos permitem que as crianças explorem papéis, situações imaginárias e narrativas próprias, favorecendo a expressão da criatividade. Essa modalidade lúdica não apenas enriquece o universo simbólico infantil, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, estimulando a capacidade de resolver problemas, adaptar-se a novos contextos e desenvolver flexibilidade mental (Leal e Silva, 2011).

As brincadeiras sociais — que envolvem atividades em grupo, jogos cooperativos e interações estruturadas — são fundamentais para a formação das competências sociais. Por meio delas, as crianças aprendem a comunicar-se, compartilhar, respeitar regras, negociar e desenvolver empatia, construindo alicerces para relações interpessoais saudáveis (Mello, 2012).

A análise das contribuições de cada tipo de brincadeira revela que os momentos lúdicos, longe de serem apenas recreativos, constituem contextos ricos de aprendizagem social. Enquanto as brincadeiras físicas favorecem a cooperação e o domínio corporal, os jogos simbólicos promovem a imaginação e a compreensão do mundo. As brincadeiras sociais, por sua vez, são essenciais para o cultivo de habilidades relacionais (Antunes, 2014).

O impacto dessas experiências estende-se para além da infância, moldando a forma como os indivíduos interagem ao longo da vida. Estimular a diversidade de brincadeiras, portanto, não apenas enriquece o desenvolvimento infantil, mas também prepara as crianças para os desafios da

vida em sociedade, promovendo a formação de sujeitos mais empáticos e colaborativos (Neves e Santiago, 2010).

No entanto, é importante reconhecer que o acesso a essas experiências lúdicas pode ser desigual. Fatores como condições socioeconômicas, contextos culturais e localização geográfica influenciam diretamente as oportunidades que as crianças têm de participar de diferentes formas de brincar. Diante disso, torna-se essencial que políticas públicas e educacionais assegurem o direito de todas as crianças ao brincar, promovendo ambientes inclusivos e equitativos para o desenvolvimento social (Mello, 2012).

Em síntese, a compreensão das diversas modalidades de brincadeira na infância proporciona uma visão ampla dos impactos dessas atividades no desenvolvimento social das crianças. Desde as atividades físicas até os jogos simbólicos e sociais, cada tipo de brincadeira contribui de forma única para o amadurecimento interpessoal, a cooperação e a construção de vínculos afetivos. Essa análise aprofunda não apenas nosso entendimento sobre o brincar, mas também reforça a importância de criar ambientes educativos que favoreçam uma vivência lúdica rica, variada e acessível a todas as crianças.

A valorização do brincar na Educação Infantil ultrapassa a noção de entretenimento, sendo reconhecida por diversas abordagens pedagógicas como um elemento estruturante do processo de aprendizagem. Analisar essas perspectivas permite compreender o crescente reconhecimento do brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Dentre essas abordagens, destaca-se a Pedagogia Montessori, que enxerga o brincar como forma natural de aprendizado. Maria Montessori propôs o uso de materiais didáticos específicos, projetados para incentivar a autonomia, a curiosidade e a descoberta por meio de experiências lúdicas, em um ambiente cuidadosamente preparado (Neves e Santiago, 2010).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, formulada por Howard Gardner, também contempla o brincar como caminho para desenvolver as diversas formas de inteligência. Ao reconhecer que as crianças possuem diferentes potencialidades, essa abordagem permite que o brincar seja adaptado às

características individuais, tornando o aprendizado mais significativo e personalizado (Mello, 2012).

Estratégias pedagógicas contemporâneas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), incorporam o brincar em propostas práticas que estimulam o engajamento dos alunos. Por meio de projetos lúdicos, promove-se a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a aprendizagem contextualizada, conectando teoria e prática de maneira envolvente (Leal e Silva, 2011).

Na Pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, o brincar é considerado essencial para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento da criatividade. Nessa abordagem, o tempo destinado às brincadeiras é amplamente valorizado, sendo visto como um componente vital da educação sensível, artística e emocional da criança.

Já a abordagem Reggio Emilia, originária da Itália, valoriza o brincar como meio de expressão e construção de sentido. Por meio de materiais diversos, expressão artística e projetos coletivos, essa pedagogia promove o brincar como um espaço de escuta ativa, diálogo e interpretação do mundo (Antunes, 2014).

Ao integrar o brincar ao currículo escolar, diferentes propostas pedagógicas têm buscado estabelecer uma conexão efetiva entre desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Abordagens como a Educação Socioemocional incorporam atividades lúdicas que ajudam as crianças a expressarem seus sentimentos, lidarem com frustrações e desenvolverem empatia, promovendo ambientes seguros e acolhedores.

O Método HighScope, por sua vez, aposta na participação ativa da criança no planejamento, execução e avaliação das atividades, considerando o brincar um eixo estruturante da aprendizagem. Essa abordagem integra atividades livres e dirigidas, reconhecendo o valor do lúdico no fortalecimento da autonomia e do raciocínio lógico.

Com o avanço da tecnologia, surgem ainda novas possibilidades de brincar na Educação Infantil. Ferramentas digitais, jogos educativos e plataformas interativas têm sido incorporados ao currículo com o objetivo de

alinhar o brincar às necessidades do mundo contemporâneo, proporcionando uma aprendizagem lúdica e envolvente, sem perder de vista o desenvolvimento crítico e criativo.

A inter-relação entre o brincar e o currículo reforça a concepção de que o brincar não é um momento isolado da rotina escolar, mas sim um elemento que permeia e enriquece todas as experiências de aprendizagem. As pedagogias que compreendem essa integração oferecem ambientes educativos mais dinâmicos, nos quais o brincar e o aprender se tornam processos complementares e interdependentes.

Conclui-se que as abordagens pedagógicas que reconhecem e promovem o brincar refletem a complexidade do desenvolvimento infantil e a necessidade de uma educação mais humana, holística e centrada na criança. Ao valorizarem o brincar como um direito e um caminho de aprendizagem, essas propostas contribuem para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada neste estudo tem caráter bibliográfico, centrando-se na análise de fontes secundárias disponíveis na literatura acadêmica e científica. A abordagem bibliográfica se destaca como uma estratégia eficaz para investigar a evolução do conceito de brincar na Educação Infantil, permitindo uma compreensão aprofundada das diversas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas ao longo do tempo.

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão sistemática da literatura, envolvendo a busca e seleção de artigos científicos, livros, dissertações e teses que abordam o tema em questão. A análise criteriosa dessas fontes permitiu a identificação de diferentes correntes teóricas, contribuições relevantes e mudanças ao longo das décadas no entendimento do brincar na Educação Infantil.

A escolha da metodologia bibliográfica se justifica pela necessidade de contextualizar historicamente o papel do brincar na Educação Infantil, analisando as contribuições de teóricos renomados como Jean Piaget, Lev Vygotsky, além de correntes pedagógicas contemporâneas. A utilização de citações diretas e indiretas desses autores enriqueceu a fundamentação teórica, conferindo respaldo às análises e interpretações apresentadas ao longo do trabalho.

É importante ressaltar que a abordagem bibliográfica permitiu uma análise crítica das diferentes perspectivas sobre o brincar na Educação Infantil, destacando debates, convergências e divergências entre os autores consultados. A triangulação de fontes e a comparação de diferentes pontos de vista contribuíram para uma compreensão mais abrangente do tema.

Dessa forma, a metodologia bibliográfica adotada neste estudo proporcionou uma base sólida para a construção do conhecimento, oferecendo uma visão aprofundada e contextualizada sobre a evolução do conceito de brincar na Educação Infantil. O rigor na seleção das fontes, aliado à análise crítica e reflexiva, constituiu uma abordagem robusta para investigar as contribuições teóricas que moldaram a compreensão do brincar nesse contexto específico.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados desta pesquisa revelam um cenário complexo e diversificado no contexto da Educação Infantil em relação ao brincar. Foi observado que, embora muitas instituições reconheçam a importância do brincar, há variações significativas nas práticas adotadas e na compreensão desse fenômeno. A diversidade de perspectivas entre os profissionais da educação e os pais ressalta a necessidade de um diálogo contínuo e colaborativo para alinhar as expectativas e objetivos em torno do brincar na formação das crianças (Neves & Santiago, 2010).

Uma constatação relevante é a influência notável das teorias de Piaget e Vygotsky nas abordagens pedagógicas relacionadas ao brincar. As instituições que incorporaram elementos dessas teorias demonstraram uma orientação mais centrada no desenvolvimento cognitivo e na interação social, proporcionando ambientes educacionais mais enriquecedores. Essa constatação destaca a importância de fundamentar as práticas pedagógicas em teorias consolidadas que reconhecem o brincar como uma ferramenta vital para o crescimento integral das crianças (Mello, 2012).

Outro ponto saliente é a identificação de desafios enfrentados por algumas instituições na implementação efetiva de práticas que valorizam o brincar. A falta de recursos materiais, juntamente com pressões acadêmicas, foi destacada como um obstáculo significativo. Esses desafios apontam para a necessidade de estratégias e políticas que promovam condições favoráveis para a promoção do brincar, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento infantil (Leal & Silva, 2011).

A análise dos dados também destaca a correlação positiva entre a promoção do brincar na Educação Infantil e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. As práticas que incentivam a cooperação, a empatia e a construção de relações interpessoais saudáveis foram associadas a um ambiente educativo mais propício ao crescimento integral dos alunos. Esse resultado ressalta a relevância do brincar como uma ferramenta pedagógica eficaz na formação das crianças (Antunes, 2014).

Contudo, é importante reconhecer a necessidade de uma abordagem equilibrada, integrando o brincar de forma harmoniosa ao currículo educacional. A pesquisa sugere que a promoção efetiva do brincar não implica a sua separação do aprendizado formal, mas sim a busca por uma integração que enriqueça a experiência educacional. Essa abordagem equilibrada pode ser uma oportunidade para criar ambientes educativos dinâmicos e eficazes na promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Em síntese, os resultados desta pesquisa oferecem uma visão abrangente e contextualizada sobre o brincar na Educação Infantil, destacando

suas nuances, desafios e benefícios. Essas constatações têm implicações importantes para profissionais da educação, gestores escolares, pais e formuladores de políticas, fornecendo subsídios para aprimorar práticas pedagógicas e promover ambientes educacionais mais enriquecedores e alinhados às necessidades das crianças em formação.

Considerações finais

As considerações finais desta pesquisa evidenciam uma compreensão aprofundada da importância do brincar na Educação Infantil, destacando a multiplicidade de perspectivas teóricas e práticas observadas ao longo do estudo. A análise dos dados demonstrou que abordagens fundamentadas em teorias clássicas, como as de Jean Piaget e Lev Vygotsky, exercem papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, legitimando o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços conceituais e metodológicos, a pesquisa também revelou obstáculos que ainda comprometem a efetivação de práticas lúdicas significativas, como a limitação de recursos materiais, a ausência de formação continuada e a dificuldade de integrar o brincar ao currículo de forma intencional e planejada. Esses desafios apontam para a urgência de políticas públicas e investimentos institucionais que assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento infantil.

O estudo oferece contribuições relevantes para professores, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais, ao indicar caminhos possíveis para integrar o brincar ao cotidiano escolar de maneira equilibrada, coerente e contextualizada. A valorização do brincar como ferramenta pedagógica deve estar atrelada a práticas educativas reflexivas, capazes de reconhecer a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Em síntese, reafirma-se que o brincar, longe de se limitar ao entretenimento, constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento

integral das crianças na Educação Infantil. Os resultados obtidos ao longo da pesquisa reforçam a importância de fomentar um diálogo colaborativo entre educadores, famílias e comunidade escolar, no sentido de construir ambientes de aprendizagem mais ricos, dinâmicos e humanizados.

Ao reconhecer o brincar como prática intencional e estruturada, este estudo contribui para a ampliação do olhar pedagógico sobre a infância, alinhando-se às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, afetiva e respeitosa das especificidades do desenvolvimento infantil. Assim, espera-se que os resultados aqui apresentados possam inspirar transformações reais nas práticas pedagógicas, promovendo o bem-estar, a criatividade e a autonomia das crianças nos seus primeiros anos de escolarização.

Referências

ANTUNES, Celso. O Jogo e a educação infantil: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Calland de Souza (Org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2).

MELLO, Suely Amaral: Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, Marta (org.) Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil. 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2012. P. 19-36.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. O uso dos jogos teatrais na educação. Possibilidades diante do fracasso escolar. São Paulo: Campinas: Papiro, 2010.

**- O ensino do respeito às diferenças no 1º ano do Ensino Fundamental:
um relato de prática pedagógica (Crislaine Vaz de Souza Faria)**

O ensino do respeito às diferenças no 1º ano do Ensino Fundamental: um relato de prática pedagógica

Crislaine Vaz de Souza Faria

DOI: 10.5281/zenodo.16383201

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de promover o ensino do respeito às diferenças no ambiente escolar. O respeito é um valor essencial à convivência democrática e deve ser trabalhado desde os primeiros anos da escolaridade. A atividade foi realizada em uma escola pública localizada no município de Santa Carmem-MT, e envolveu discussões teóricas e práticas dentro da sala de aula. Os resultados indicaram participação ativa dos alunos, aprendizado significativo e desenvolvimento de atitudes mais empáticas. A experiência reforça a importância da educação para a convivência e da valorização da diversidade desde a infância.

Palavras-chave: Respeito. Diferença. Educação infantil. Convivência. Prática pedagógica.

Introdução

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária começa com a formação de cidadãos conscientes, empáticos e respeitosos. A escola, como espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, tem o papel fundamental de promover valores essenciais para a convivência em sociedade, entre eles o respeito às diferenças.

Ensinar as crianças a reconhecer, aceitar e valorizar a diversidade deve ser uma prática pedagógica contínua desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O presente artigo apresenta o relato de uma atividade prática desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com foco na

temática do respeito mútuo entre os colegas, considerando suas diferenças individuais, culturais e comportamentais.

Desenvolvimento

Problematização

A pergunta norteadora da atividade foi: como ensinar a importância do respeito para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I? A partir desse questionamento, buscou-se desenvolver uma proposta pedagógica que promovesse o reconhecimento das diferenças e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Objetivos

O principal objetivo da atividade foi ensinar aos alunos a importância do respeito às diferenças no convívio escolar. A proposta visou:

- Desenvolver a empatia e a solidariedade;
- Estimular o diálogo e o reconhecimento do outro;
- Promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor;
- Trabalhar valores de convivência desde os primeiros anos escolares.

Caracterização do Espaço

A atividade foi realizada em uma escola pública localizada no município de Santa Carmem-MT, que oferece o Ensino Fundamental I. A instituição possui um ambiente externo com parque, área gramada com sombra de árvores e pátio coberto. A atividade ocorreu em sala de aula, com a presença da professora titular da turma, em um espaço propício à escuta, diálogo e reflexão.

Público-alvo

O público-alvo foi composto por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 6 e 7 anos.

Justificativa

Trabalhar o respeito às diferenças contribui para a formação de valores sociais fundamentais. Ao reconhecer as semelhanças e diferenças entre as pessoas, os alunos passam a entender as diversas formas de se viver, interagir e se relacionar. A educação para o respeito é essencial para combater o preconceito, promover a inclusão e preparar os estudantes para atuar de forma ética e responsável em sociedade.

Resultados

Os resultados da prática pedagógica foram positivos. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas, demonstrando interesse pelas discussões e reflexões realizadas. Durante a aula, os estudantes foram incentivados a falar sobre suas percepções de respeito e a observar comportamentos de empatia e intolerância.

As atividades teóricas foram complementadas por práticas lúdicas e interativas, que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Foi observado um avanço na capacidade de escuta, na valorização das diferenças e na convivência respeitosa entre os colegas.

Conclusão

Ensinar o respeito às diferenças desde os primeiros anos escolares é uma prática pedagógica necessária e urgente. A atividade relatada evidenciou que, quando bem conduzidas, propostas educativas voltadas para valores humanos produzem efeitos significativos na formação das crianças.

A educação para o respeito contribui para a construção de um ambiente escolar mais saudável, colaborativo e inclusivo. Cultivar atitudes de respeito é um esforço coletivo que deve envolver toda a comunidade escolar, sendo um dos pilares para a convivência pacífica e para a formação de cidadãos conscientes e éticos.

Referências

BORGES, D. S. C. Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2007. Tese (Doutorado não publicada).

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO UNIVERSITÁRIO FAVENI. Práticas Pedagógicas – Docência de 6 a 10 anos: Aulas 1 a 8. UNIFAVENI.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

**- O papel da escola e do professor na inclusão de crianças hiperativas
(Hariadny de Cássia Andrade; Kleiton Cristiano Calcete; Lays Buchetti
Bressan; Natália Tatiane Maretti Calcete; Tamires Savella Cassiano)**

O papel da escola e do professor na inclusão de crianças hiperativas

Hariadny de Cássia Andrade

Kleiton Cristiano Calcete

Lays Buchetti Bressan

Natália Tatiane Maretti Calcete

Tamires Savella Cassiano

DOI: 10.5281/zenodo.16686590

RESUMO

O papel da escola na inclusão de crianças hiperativas é crucial para garantir um ambiente de aprendizado equitativo e acolhedor. As instituições de ensino devem ser proativas na identificação e no suporte a estudantes com TDAH, promovendo uma cultura de inclusão que valorize a diversidade. A colaboração entre educadores, pais e profissionais da saúde é fundamental para desenvolver planos individualizados que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo um aprendizado mais eficaz. Além disso, a escola deve fomentar um ambiente social positivo, onde as crianças possam interagir de forma saudável, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais. Este artigo tem como objetivo geral analisar o papel da escola na promoção da inclusão de crianças hiperativas. Adota como objetivos específicos caracterizar a criança hiperativa e a hiperatividade, assim como também ressaltar as subcategorias do TDAH. A metodologia adotada é a revisão de literatura. Como resultados, verifica-se que a inclusão efetiva não apenas beneficia as crianças hiperativas, mas enriquece toda a comunidade escolar, promovendo empatia, respeito e compreensão entre os alunos. Portanto, o compromisso da escola em adaptar suas práticas e oferecer suporte adequado é essencial para o desenvolvimento integral dessas crianças e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. O papel da escola na inclusão de crianças hiperativas é crucial para garantir um ambiente de aprendizado equitativo e acolhedor. As instituições de ensino devem ser proativas na identificação e no suporte a estudantes com TDAH, promovendo uma cultura de inclusão que valorize a diversidade.

Palavras-Chave: Hiperatividade. Hiperativa. Criança. TDAH. Escola.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças hiperativas no ambiente escolar é um tema de crescente importância na educação contemporânea, especialmente

considerando a prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na infância.

A presença de crianças com TDAH nas escolas é cada vez mais reconhecida e abordada de forma mais consciente. Com a crescente conscientização sobre o transtorno, as instituições de ensino estão se adaptando para atender essas crianças, que podem apresentar desafios em áreas como atenção, controle de impulsos e regulação emocional. Essas crianças são frequentemente muito criativas e têm habilidades únicas, mas podem enfrentar dificuldades acadêmicas e sociais se não receberem o suporte adequado.

Diante disto este artigo tem como objetivo geral analisar o papel da escola na promoção da inclusão de crianças hiperativas. Adota como objetivos específicos caracterizar a criança hiperativa e a hiperatividade, assim como também ressaltar as subcategorias do TDAH. A metodologia adotada é a revisão de literatura.

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de compreender como as instituições educacionais podem se tornar mais inclusivas e eficazes no atendimento às necessidades de crianças com TDAH. A falta de conhecimento e capacitação dos educadores muitas vezes resulta em práticas inadequadas que dificultam a aprendizagem e a socialização desses estudantes.

Ao revisar a literatura, espera-se contribuir para o desenvolvimento de diretrizes que possam orientar profissionais da educação na criação de ambientes mais acolhedores e produtivos para crianças hiperativas, promovendo não apenas sua inclusão, mas também seu pleno potencial no contexto escolar.

A CRIANÇA HIPERATIVA

Todos já ouviram falar a respeito de crianças hiperativas, as quais não conseguem ficar paradas, correm de um lado para outro, escalam móveis e vivem “a mil”, como se estivessem plugadas na tomada, que não conseguem prestar atenção em nada, que sonham acordadas e se distraem ao menor dos

estímulos. Não raro apresentam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, transformam a sala de aula em um campo de batalha, gerando incompreensão de pais, amigos e professores. Frequentemente recebem rótulos tais como rebeldes, mal-educadas, indisciplinadas, burras, preguiçosas, entre outros (SILVA, 2014).

A criança hiperativa apresenta um padrão de comportamento caracterizado por níveis elevados de atividade, impulsividade e dificuldade em manter a atenção. Alguns dos principais aspectos sobre a criança hiperativa são: comportamento agitado (a criança pode ter dificuldade em permanecer sentada, frequentemente se mexendo ou correndo, mesmo em situações que exigem calma); impulsividade (tende a agir sem pensar nas consequências, interrompendo os outros e tendo dificuldade em esperar a sua vez em atividades); dificuldade de concentração (pode ter problemas para prestar atenção em tarefas ou brincadeiras, frequentemente se distraindo com estímulos externos); desorganização (a falta de foco pode levar a dificuldades em seguir instruções, completar tarefas e manter a organização de materiais escolares ou pessoais); interações sociais (a impulsividade e a hiperatividade podem dificultar as interações sociais, resultando em conflitos com colegas e dificuldades em fazer amigos); dentre outros.

Jones (2004) relembra que muitos elementos da vida moderna podem contribuir para o problema da hiperatividade. O ritmo hoje é muito mais rápido do que no passado. Atualmente as crianças precisam lidar com um bombardeio de informações, estímulo e entretenimento oferecidos pela televisão, jogos de computador, atividades organizadas, clubes e mídia em geral. Apesar de serem mentalmente superestimuladas, pode faltar às crianças modernas o exercício físico os quais as deixariam saudavelmente cansadas. Diversas crianças não caminham mais até a escola devido ao perigo nas ruas e ao medo de ataques de pessoas as quais poderiam abusar delas, além disso, muitas escolas, especialmente nas áreas metropolitanas, têm pouco espaço ao ar livre para brincadeiras na hora do intervalo ou do lanche ou para a prática de esportes. Hoje em dias as crianças gastam muito menos tempo caminhando de casa para a escola, brincando na rua ou jogando futebol no parque. A criança

moderna com frequência precisa ficar dentro de casa ou realizando atividades supervisionadas, ao invés de terem liberdade física.

Lipp (2000) ainda relembra que a maioria das escola e professores ainda não estão preparados para lidar com crianças as quais tenham problemas de comportamento. Ter uma criança hiperativa em classe gera ansiedade no professor, por desconhecer a melhor maneira de lidar com a problemática. Os outros alunos também sofrem as influências negativas de lidar com um professor estressado e com um colega hiperativo, o qual pode desenvolver comportamentos agressivos ou de liderança autoritária.

A hiperatividade, um dos principais sintomas do TDAH, continua a ser um tema relevante na sociedade atual. Compreende comportamentos como inquietude, dificuldade em permanecer sentado e impulsividade. Hoje, a hiperatividade é reconhecida não apenas em crianças, mas também em adultos, refletindo uma maior conscientização sobre o transtorno.

Segundo os autores Zaniolo e Dall' Acqua (2012) o debate a respeito da necessidade de uma escola a qual seja capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar tal direito considerado inquestionável, entretanto, assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas.

A Hiperatividade: TDH em questão

Conforme Barbosa e seus colaboradores (2005) falar hoje a respeito da hiperatividade é algo fácil e difícil ao mesmo tempo, fácil, pois se tem publicado e pesquisado muito sobre este tema, o qual apresenta uma taxa de prevalência em torno de 3% na população de infantes, caracterizando um comportamento estereotipado, com agitação motora, déficit de atenção e impulsividade, implicando em uma conduta caótica para a criança e prejudicando nas suas áreas psico-afetiva- social e, sobretudo, acadêmica. Difícil, pois apesar dos inúmeros estudos existentes, datados desde 1902 com a descrição de Still, até

os dias atuais, onde os pesquisadores deste livro estão estudando a respeito do transtorno hipercinético há mais de uma década, ainda não tendo uma nomenclatura definida, pois esta se apresenta de maneira multi e plurivariada, assim como também sua etiologia.

Falar sobre hiperatividade é abordar um tema que envolve o entendimento de um transtorno neuropsiquiátrico, conhecido como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno se caracteriza por sintomas como desatenção, impulsividade e hiperatividade, que podem impactar significativamente a vida escolar, social e emocional da criança. É essencial discutir as manifestações desse comportamento, suas causas e as implicações para o desenvolvimento infantil.

Por ser um transtorno relativamente “jovem”, ou seja, recentemente conhecido e popularizado pelo mundo e especialmente no Brasil, o TDAH tem sido tema de polêmica. Alguns acreditam que o distúrbio está ligado a uma espécie de tendência global em razão dos diversos estímulos os quais o mundo moderno impõe e da cobrança por resultados e expectativas generalizadas, de tal ordem que resultam na distração e na inquietação dos indivíduos. Outros vão além e afirmam que o TDAH é uma forma de confortar e acalmar àqueles que trazem consigo algum tipo de frustração escola ou profissional e veem no transtorno uma maneira de justificar a falta de produtividade. Na realidade, a discussão a respeito da existência do TDAH ocorre há muito tempo e, ainda que não se consiga comprovar nenhum dos dois lados, ele é reconhecido mundialmente como um transtorno pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-V) (DIAMENTI, 2016).

Falar sobre hiperatividade também implica em promover a conscientização sobre o TDAH na sociedade. Isso inclui desmistificar estigmas associados ao transtorno e educar educadores e familiares sobre como apoiar crianças hiperativas no ambiente escolar e em casa. A inclusão e o suporte adequados podem fazer uma diferença significativa no desenvolvimento dessas crianças.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome neurobiológica. Os sintomas principais são a atividade motora excessiva e o déficit de atenção (no entanto existe também o Distúrbio do déficit de atenção sem hiperatividade). O transtorno nasce com o indivíduo e já aparece na primeira infância, quase sempre acompanhando o indivíduo por toda a sua vida (SANTOS, 2006).

O TDAH é considerado uma síndrome neurobiológica pois envolve alterações no funcionamento do cérebro e na forma como ele processa informações. Essa condição está relacionada a diferenças na estrutura e na química cerebral, especialmente em áreas que controlam a atenção, o comportamento e a regulação emocional.

Segundo Ferreira (2015) a criança com TDAH distrai-se facilmente, devido aos estímulos internos (lembranças, pensamentos, desejos, etc) e aos estímulos externos (elementos visuais, sons, movimentos, etc). Isso não significa que ela perceba mais estímulos do que crianças sem o transtorno, ela somente percebe todos ao mesmo tempo, por isso, não há déficit de atenção, e sim uma atenção multidirecionada, levando a uma incapacidade da criança de usar o tempo entre o estímulo e a resposta para planejar e representar mentalmente sua ação, organizando as informações. Crianças com TDAH são, em geral, inteligentes, com grande interesse pela natureza e dotadas de grande sensibilidade visual; apresentam bom desempenho nos esportes, possuem talento musical, habilidade em computação, muita energia, são afetuosas e espontâneas, entretanto, tais características passam despercebidas sob o peso de rótulos provenientes de condutas inadequadas.

Crianças hiperativas podem ter diferentes níveis de inteligência, assim como crianças não hiperativas. Muitas vezes, crianças com TDAH apresentam habilidades excepcionais em áreas específicas, como criatividade, resolução de problemas e pensamento fora da caixa. No entanto, a dificuldade em se concentrar e seguir instruções pode impactar seu desempenho acadêmico e social. Portanto, é importante avaliar cada criança individualmente, reconhecendo suas forças e desafios.

Referente aos prejuízos típicos do TDAH na infância, Barkley e Benton (2011) ressaltam que os mesmos são: estresse e conflito familiares; relacionamentos deficientes com os pares; poucos amigos ou nenhum amigo próximo; comportamento disruptivo em lojas, igrejas e em outros ambientes comunitários, a ponto de você ser convidado a sair ou não retornar; pouca importância à segurança pessoal/alta incidência de ferimentos acidentais; desenvolvimento lento do autocuidado; desenvolvimento lento da responsabilidade pessoal; desempenho escolar significativamente inferior à média; e, anos de escolaridade significativamente inferiores. Já na fase adolescente e adulto, os prejuízos típicos são: Funcionamento deficiente no trabalho; Mudanças de emprego frequentes; Comportamento sexual de risco/aumento da gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis; Direção perigosa (dirigir em alta velocidade, acidentes frequentes); Dificuldades no manejo das finanças (gastos impulsivo, uso excessivo de cartões de crédito, liquidação insatisfatória das dívidas, pouca ou nenhuma reserva financeira, entre outros); e, problemas nos relacionamentos amorosos ou nos relacionamentos conjugais.

Ainda, segundo estes autores, ainda na fase adolescente e adulto, há alguns prejuízos menos comuns, entretanto, dignos de nota sendo: atividades antissociais (mentir, roubar, brigar) que conduzem a contato frequente com a polícia, detenções e até algum tempo na cadeia; são muitas vezes associadas a um maior risco de uso e abuso de drogas ilegais; e, estilo de vida em geral menos saudável (menos exercícios; entretenimento solitários mais sedentários, como videogames, TV, surfar na Internet; obesidade; comer desenfreadamente ou bulimia; nutrição deficiente; maior uso de nicotina e álcool) e, conseqüentemente, um risco aumentado de doença cardíaca coronariana (BARKLEY; BENYON, 2011).

Algumas crianças com TDAH conseguem ficar bastante tempo quietas, jogando videogame, navegando na internet ou assistindo televisão, indiferente ao ruído ou outros estímulos ambientais. A explicação para isto é muito simples, ou seja, a concentração da criança está mais associada às características da tarefa e à conseqüente motivação que esta desperta nela do

que às características do ambiente, assim, em atividades nas quais a motivação é muito grande e os estímulos são mais individualizados, a criança pode permanecer quieta e concentrar-se (FERREIRA, 2015).

Crianças com TDAH conseguem se concentrar em videogames devido a vários fatores. Os jogos eletrônicos geralmente são projetados para serem altamente estimulantes e envolventes, apresentando gráficos atraentes, desafios constantes e recompensas rápidas. Essa combinação pode capturar a atenção das crianças de forma eficaz, mesmo em comparação com atividades que exigem concentração mais prolongada, como tarefas escolares. Os videogames frequentemente permitem um controle maior sobre o ambiente e as ações, o que pode ser motivador para crianças com TDAH. A interação ativa e a imersão nos jogos podem facilitar a manutenção do foco, já que esses jogos proporcionam um feedback instantâneo e um senso de realização ao completar desafios.

Santos (2006) ressalta alguns diferenciais os quais as pessoas com TDAH podem apresentar sendo: têm muitos talentos criativos, que geralmente não aparecem até que o TDAH seja tratado; demonstram ter pensamento original, “fora da caixa”; tendem a adotar um jeito diferente de encarar a própria vida, costumam ser imprevisíveis na maneira como abordam diferentes assuntos; persistência e resiliência são suas características marcantes, entretanto, às vezes podem parecer cabeças-duras; são geralmente muito afetivos e de comportamento generoso; são altamente intuitivos; e, difícil aprendizado mas fora da escola demonstram ter uma inteligência acima da média para muitas coisas.

As pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) apresentam uma série de diferenciais que podem impactar tanto suas vidas pessoais quanto profissionais. Esses diferenciais são frequentemente observados em três áreas principais: atenção, comportamento e habilidades sociais.

Já os problemas os quais a pessoa com TDAH pode apresentar segundo este mesmo autor são: grande dificuldade para transformar suas grandes ideias em ação verdadeira; problemas para se fazer entender ou explicar seus

pontos de vista; falta crônica de iniciativa; humor volúvel, da raiva para a tristeza rapidamente; pouca ou nenhuma tolerância à frustração; problemas com organização e gerenciamento do tempo; necessidade incessante de adrenalina. Inconscientemente, podem provocar conflitos apenas para satisfazer essa necessidade de estímulo; tendência ao isolamento e à solidão; e, raramente conseguem aprender com os próprios erros (SANTOS, 2006).

É relevante reconhecer que cada pessoa com TDAH é única e apresenta um conjunto particular de habilidades e desafios. Ao entender esses diferenciais, é possível criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento dessas pessoas, destacando suas potencialidades e oferecendo suporte nas áreas onde enfrentam dificuldades.

Apesar de ser um transtorno complexo, seu impacto sobre os sujeitos ainda está arraigado à falta de informação sobre o problema. O diagnóstico do TDAH durante muito tempo foi realizado baseado em condições similares aos de outras dificuldades como, por exemplo, a incapacidade de aprender ou insegurança emocional. Isso se aplica, em parte, às noções iniciais de que o TDAH não era em si mesmo um problema distinto, mas um subtipo de problemas relacionados à aprendizagem (BARBOSA, 2017).

Para saber se uma criança sofre de TDAH, segundo Lipp (2000) é preciso conhecer bem três características as quais compõem o transtorno sendo: desatenção (considerada como uma dificuldade frequente de prestar atenção a detalhes, de seguir instruções, de terminar trabalhos escolares e/ou domésticos, além disto, a desatenção gera desorganização); impulsividade (característica a qual faz com que a criança apresente com frequência dificuldades de pensar antes de agir, dando respostas precipitadas, respondendo mesmo sem esperar que a pergunta se complete); e, hiperatividade (a criança com esta característica frequentemente apresenta um quadro de agitação das mãos e pés, remexe-se na cadeira e não consegue permanecer sentada nas situações em que se espera que ela o faça).

Assim como enfatiza Barbosa (2017) nas últimas décadas, o interesse pelo transtorno TDAH tem atraído diversos pesquisadores, principalmente nas áreas de medicina, psicologia e educação. As investigações científicas em

torno de tal tema têm se concentrado em uma multiplicidade de aspectos, incluindo: epidemiologia, etiologia, métodos diagnósticos e processos de tratamento. É muito provável que nenhum outro transtorno relacionado à infância tenha sido tão bem estudado.

Segundo Diamenti (2016) o tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de procedimentos os quais incluem medicamentos, orientação aos pais e professores (se criança) ou à família (caso adulto) e a aplicação de técnicas específicas ensinadas ao portador pelo médico. Na grande maioria dos casos, usa-se algum tipo de medicação.

Aumentar o conhecimento sobre o TDAH possibilita a criação de estratégias de intervenção mais eficazes, tanto comportamentais quanto farmacológicas. A pesquisa ajuda a desmistificar o TDAH, combatendo estigmas e promovendo uma melhor compreensão do transtorno na sociedade.

Para Rohde e seus colaboradores (2019) por décadas, cientistas têm buscado esclarecer a etiologia do TDAH e tal procura é motivada pela crença de que, se as causas para o transtorno forem encontradas, será possível melhorar a compreensão da psicopatologia e descobrir tratamentos mais precisos ou, até mesmo, evitar o surgimento dessa condição a qual frequentemente é incapacitante.

Subcategorias do TDAH

Assim como apresenta Diamenti (2016) são três as subcategorias do TDAH. A primeira denomina-se Subtipo Desatento (sem hiperatividade). Em geral, os indivíduos deste subtipo não possuem características impulsivas e hiperativas. A principal particularidade do grupo é a facilidade de cometer erros porque desviam a atenção facilmente e não percebem detalhes. Um estímulo externo, por mais simples que seja, pode ser motivo para desconcentrar-se. Barulho de passos, por exemplo, podem atrapalhar e dificultar o desenvolvimento de tarefas simples.

Nesta subcategoria, os indivíduos apresentam dificuldades significativas em manter a atenção e seguir instruções, mas exibem menos comportamentos

hiperativos e impulsivos. Eles podem ter problemas para organizar tarefas, perder objetos frequentemente e parecer desinteressados nas atividades.

Já a segunda subcategoria é Hiperativo/Impulsivo. Em geral, os pertencentes a este grupo apresentam certa desatenção, diversas vezes decorrente de serem agitados e inquietos; porém, não chegam a ter problemas sérios como ocorre com o grupo anterior. Mexer as mãos e/ou pés quando sentados, tencionar a musculatura, apresentar dificuldade em ficar parado no mesmo lugar por determinado tempo são características comuns aos hiperativos (DIAMENTI, 2016)

Aqui, os indivíduos mostram comportamentos hiperativos e impulsivos sem a presença significativa de desatenção. Eles podem ter dificuldade em permanecer sentados, falar excessivamente, interromper os outros e agir sem pensar nas consequências.

Por fim, a terceira subcategoria é o Combinado que se refere àqueles que apresentam maior prejuízo quanto ao funcionamento global. Quando comparados aos outros dois grupos, são os que possuem maior número de correlações, ou seja, combinam o tipo hiperativo/ impulsivo com o desatento, apresentando características dos dois grupos (DIAMENTI, 2016).

Esta subcategoria envolve uma combinação de sintomas de desatenção e hiperatividade-impulsividade. Os indivíduos apresentam tanto dificuldades em prestar atenção quanto comportamentos impulsivos e hiperativos, o que pode afetar sua vida acadêmica, social e emocional.

A classificação do TDAH em subcategorias é fundamental por várias razões sendo: Diagnóstico Preciso (as subcategorias permitem que profissionais de saúde mental façam diagnósticos mais precisos, identificando as características específicas que cada indivíduo apresenta. Isso evita diagnósticos errôneos e garante que as intervenções sejam adequadas); Tratamento Personalizado (conhecer a subcategoria ajuda a definir estratégias de tratamento mais eficazes. Por exemplo, um aluno predominantemente desatento pode se beneficiar mais de intervenções focadas em organização e técnicas de atenção, enquanto um aluno hiperativo- impulsivo pode precisar de estratégias para controlar a impulsividade); Intervenções Educacionais (a

identificação da subcategoria permite que educadores implementem adaptações curriculares e metodológicas específicas, criando um ambiente de aprendizagem que atenda melhor às necessidades do aluno); Monitoramento do Progresso (classificar o TDAH em subcategorias possibilita um acompanhamento mais eficaz do progresso do indivíduo ao longo do tempo, facilitando ajustes nas estratégias de intervenção conforme necessário); Sensibilização e Conscientização (compreender as diferentes manifestações do TDAH ajuda a aumentar a conscientização sobre o transtorno, reduzindo estigmas e promovendo uma melhor aceitação nas escolas e comunidades); Apoio Familiar (as subcategorias oferecem aos pais uma compreensão mais clara do comportamento de seus filhos, permitindo que busquem apoio específico e adotem abordagens eficazes em casa); e por fim, Pesquisa e Desenvolvimento (a distinção entre as subcategorias também é importante para a pesquisa científica, pois permite estudos mais focados sobre as causas, consequências e tratamentos específicos para cada tipo de TDAH). Tais considerações destacam a relevância das subcategorias na abordagem integral do TDAH, promovendo um suporte mais efetivo para indivíduos afetados pelo transtorno.

Transtornos comumente que ocorrem em conjunto com o TDAH

Segundo os autores Barkley e Benton (2011) outros transtornos que comumente ocorrem em conjunto com o TDAH são: Transtorno desafiador opositivo (TOD); Transtorno de conduta (TC; agressão, delinquência, vadiagem, entre outros); Deficiências de aprendizagem (atrasos em leitura, ortografia, matemática, escrita, etc.); Transtorno bipolar com início na infância ou na adolescência; Personalidade antissocial na vida adulta; Alcoolismo e outros vícios; Transtornos de tiques ou síndrome de Tourette que é mais grave (múltiplos tiques motores e vocais); Transtorno do espectro autista.

O Transtorno Desafiador Opositivo (TDO) é uma condição que se caracteriza por um padrão persistente de comportamento desafiador, desobediente e hostil em relação a figuras de autoridade. Quando ocorre em conjunto com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH),

essa comorbidade pode complicar o quadro clínico e afetar significativamente a vida da criança. As crianças com TDAH já enfrentam desafios relacionados à atenção, impulsividade e hiperatividade. Quando o TDO está presente, elas podem exibir comportamentos adicionais, como: desobediência (tendência a não seguir regras e normas estabelecidas, desafiando frequentemente a autoridade dos pais, professores e outros adultos); irritabilidade (maior propensão a se irritar facilmente e ter explosões de raiva, o que pode resultar em conflitos frequentes em casa e na escola); discussões (comportamento argumentativo, especialmente em situações onde são confrontadas ou corrigidas); e, vingança (tendência a retaliar quando se sentem injustiçadas ou contrariadas, o que pode intensificar problemas sociais).

O TOD é caracterizado por um perfil excessivo, rígido, de desobediência, hostilidade e ameaça o qual ocasiona sérios problemas ligados ao modo como a criança ou o adolescente reage aos processos rotineiros e disciplinares do cotidiano. Tais jovens discutem excessivamente com adultos ou autoridades, não assumem as responsabilidades de seus atos, incomodam de forma sistemática quem convive ao seu redor e respondem quase sempre de forma inadequada e ríspido se contrariados. É possível perceber logo nos primeiros anos de vida da criança um comportamento muito irritado, reativo e impaciente. O conceito de transtorno disruptivo foi concebido há quase cinquenta anos, mas hoje está mais bem descrito em razão de suas evidências clínicas, psicológicas e neurobiológicas (BRITES; BRITES, 2019). Esse tipo de comportamento infantil pode gerar uma espécie de círculo vicioso da família, no qual as interações entre os pais e a criança trazem à tona o que há de pior em cada um (HELITO; KAUFFMAN, 2006).

Ainda, conforme estes mesmos autores, se não tratado, esse transtorno pode levar, a longo prazo, a severos problemas de inserção social, desagregação familiar e evasão escolar, podendo desaguar em um contexto de delinquência, drogadição e distúrbios de conduta. Estudos recentes com maior número de participantes e com o envolvimento de centros de pesquisa têm relevado crescentes custos sociais, dispêndios públicos e desvios imprevisíveis de investimento para corrigir perdas de patrimônios ou de vidas humanas

causadas diretamente por pessoas com esse comportamento (os gastos são dez vezes maiores e a taxa de mortalidade é duas a três vezes mais elevada nessa população em decorrência da exposição a violência física, a conflitos, traumas e abusos de drogas) (BRITES; BRITES, 2019).

A combinação de TDAH e TDO pode levar a maiores desafios emocionais, como baixa autoestima, frustração e problemas de relacionamento, tanto com adultos quanto com colegas. Compreender a interação entre esses transtornos é fundamental para oferecer o suporte adequado às crianças afetadas, promovendo seu desenvolvimento saudável e bem-estar emocional.

Já o Transtorno de Conduta (TC) é caracterizado por um padrão repetitivo e persistente de mau comportamento, desafiador e, diversas vezes, contrário às regras de convivência social, na qual os direitos mais básicos e a privacidade dos outros são violados. De acordo com o DSM - IV- TVR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2003) as pessoas com o transtorno de conduta apresentam: conduta agressiva causadora ou propensa a causar lesões corporais a outras pessoas ou animais; conduta não agressiva a qual causa perdas ou danos ao patrimônio; defraudação ou furto; e sérias violações de regras. Ainda, conforme o DSM - IV- TVR (2003) essas pessoas podem exibir um comportamento de provocação, ameaça ou intimidação; iniciar lutas corporais frequentes; fazer utilização de arma a qual possa causar séria lesão corporal, como por exemplo, bater carteira, arrancar bolsa, extorsão ou assalto à mão armada; ou forçar alguém a manter atividade sexual consigo. A destruição deliberada do patrimônio alheio é um aspecto característico deste transtorno podendo incluir a provocação deliberada de incêndios com a intenção de causar sérios danos ou a destruição deliberada do patrimônio de outras formas, como por exemplo, quebrar vidros de automóveis, praticar atos de vandalismo na escola (FACION, 2013).

O Transtorno de Conduta (TC) é uma condição caracterizada por comportamentos repetidos e persistentes que violam os direitos dos outros ou normas sociais apropriadas. Quando ocorre em conjunto com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), essa comorbidade pode resultar

em desafios significativos para a criança e sua família. As crianças com TDAH já enfrentam dificuldades relacionadas à atenção, impulsividade e hiperatividade. Quando o TC está presente, isso pode se manifestar em comportamentos mais graves, como: agressividade (comportamentos hostis ou violentos em relação a outras pessoas, incluindo agressões físicas ou verbais); destruição de propriedade (tendência a danificar ou destruir bens, seja de forma intencional ou impulsiva); roubo (comportamentos de furto, que podem incluir desde pequenos furtos até crimes mais sérios); e, desrespeito às normas (desafios frequentes a regras e autoridades, incluindo comportamentos antissociais que podem levar a problemas legais).

O Transtorno Bipolar é um transtorno psiquiátrico grave que diversas vezes pode incluir sintomas psicóticos (delírios/ alucinações) ou comportamento autolesivo, como corte, pensamentos/impulsos suicidas e abuso de substâncias. Diversas crianças com transtorno bipolar têm histórico familiar de transtorno bipolar, transtorno de humor, TDAH e/ou abuso de substâncias. Crianças com TDAH e transtorno bipolar estão em maior risco do que aquelas com TDAH sozinho para abuso de substâncias e outros problemas graves durante a adolescência (MARQUES, 2023).

O Transtorno Bipolar com Início na Infância ou Adolescência pode manifestar-se como mudanças extremas de humor, incluindo episódios de mania (euforia, impulsividade) e depressão. Em crianças com TDAH, a impulsividade pode ser confundida com sintomas maníacos. A presença de ambos os transtornos pode dificultar a identificação dos sintomas. O tratamento deve ser cuidadoso, visando estabilizar o humor enquanto se gerenciam os sintomas do TDAH.

Enfatizando os Transtornos de Tiques, segundo Marques (2023) os tiques são movimentos rápidos e repetitivos ou enunciados vocais e eles podem ser motores (como piscar excessivamente os olhos) ou vocais (como tosse habitual ou ruídos repetitivos crônicos de limpar a garganta), crônicos (continuando durante toda a infância ou transitórios (durante menos de 1 -2 anos). Em crianças que eventualmente desenvolvem transtornos de tiques e TDAH, o TDAH geralmente se desenvolve 2 a 3 anos antes dos tiques.

Em relação aos Transtornos de Tiques, os mesmos incluem movimentos ou vocalizações repetitivas, enquanto a Síndrome de Tourette é caracterizada por múltiplos tiques motores e vocais. Crianças com TDAH podem ter uma maior taxa de tiques. A combinação pode levar a um aumento da ansiedade e estigmatização social. O tratamento pode envolver terapia comportamental e, em alguns casos, medicação para controlar os tiques sem exacerbar os sintomas do TDAH.

O transtorno de Tourette o qual é bastante raro, é uma forma mais grave de tiques envolvendo tiques motores e vocais os quais ocorrem diversas vezes ao dia. A idade média em que aparece é de 7 anos. Embora as crianças com transtorno de Tourette possam desenvolver TDAH, os dois transtornos são condições separadas e independentes. O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade não é uma variante do transtorno de Tourette, nem o transtorno de Tourette é apenas uma variedade de TDAH (MARQUES, 2023).

Somente um médico ou terapeuta podem prescrever medicamentos os quais devem ser tomados conforme orientação. Cada indivíduo reage de maneira singular à medicação: se uma medicação provocar efeitos colaterais indesejados, tais como perda de peso, dor de cabeça ou insônia, deve-se consultar o médico novamente: a quantidade prescrita, a hora em que é tomada ou a própria droga pode precisar ser trocada. Existem diversos tratamentos farmacológicos conhecidos para tratar problemas de jovens com TDAH que podem ajudar a aumentar a atenção e reduzir a impulsividade e a hiperatividade. Em determinados casos, os efeitos colaterais não são descartados (O'REGAN, 2007).

Já o TEA envolve desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Crianças com TDAH podem apresentar dificuldades semelhantes em atenção e comportamento. A sobreposição dos sintomas pode dificultar o diagnóstico preciso. Intervenções direcionadas são necessárias para abordar as necessidades específicas em habilidades sociais e comunicação, além da gestão dos sintomas do TDAH.

1.3 A criança hiperativa no ambiente escolar

O TDAH é um transtorno o qual compreende problemas comportamentais e, em alguns casos, pode prejudicar o processo de aprendizagem, além de expressar como principais sintomas a impulsividade, agitação excessiva e falta de atenção. A escola é considerada o ambiente onde tais sintomas são relevados, e os professores frente a esta situação podem associar esses comportamentos com o TDAH (BARBOSA, 2017).

A escola desempenha um papel fundamental na identificação precoce dos sinais de TDAH em crianças. Professores e educadores estão frequentemente em contato com os alunos e podem observar comportamentos indicativos, como dificuldade em manter a atenção durante as aulas, inquietude excessiva, impulsividade ao interagir com colegas e dificuldades em seguir instruções ou completar tarefas. A observação atenta desses sinais permite que a escola intervenha de forma adequada, encaminhando os alunos para avaliações especializadas e implementando estratégias de apoio que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento social. A colaboração entre professores, pais e profissionais de saúde é essencial para garantir uma abordagem eficaz e positiva para as crianças com TDAH.

A criança com Déficit de Atenção diversas vezes se sente isolada e segregada dos colegas, mas não entende por que é tão diferente. Fica perturbada com suas próprias incapacidades. Sem conseguir concluir as tarefas normais de uma criança na escola, no playground ou em casa, a criança hiperativa pode sofrer estresse, tristeza e baixa auto-estima (SANTOS, 2006).

Crianças com TDAH frequentemente têm dificuldade em manter a atenção em tarefas escolares, o que pode levar a um desempenho acadêmico abaixo do esperado. A impulsividade pode resultar em respostas inadequadas durante atividades de aprendizagem, como interromper o professor ou não seguir instruções corretamente. Muitos alunos com TDAH têm dificuldades em organizar materiais, gerenciar o tempo e cumprir prazos, o que pode afetar a conclusão de tarefas e projetos.

Alunos diagnosticados com TDAH tendem a sofrer problemas no que tange ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo, uma vez que as

dificuldades as quais eles enfrentam podem limitá-los em seu rendimento escolar. Os problemas trazidos por esse transtorno implicam no processo de ensino e nas relações sociais. Em se tratando de um problema que contempla o processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor e à escola o comprometimento com a construção intelectual e socialização de tais sujeitos, afinal, a aprendizagem permeia as relações entre os sujeitos e é mediada pelo outro, sendo que é esse outro que dá significado ao mundo e a tudo que nele se insere (BARBOSA, 2017).

Com frequência, os problemas de hiperatividade começam a se evidenciar na escola, principalmente quando as crianças começam a ser alfabetizadas. Nesta fase, a maioria das crianças já atingiu o estado de prontidão neuropsicológica necessários aos processos de leitura e escrita, ao passo que aquelas que sofrem de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade revelam dificuldades, não conseguindo permanecer sentadas durante o tempo exigido pelo professor, tendo uma caligrafia desordenada, ilegível, podendo trocar as letras, além disto, tais crianças apresentam dificuldade para se concentrar nas tarefas as quais exijam atenção focalizada: elas não terminam os deveres de aula, começam a ter rendimento inferior ao da turma e, algumas vezes, somam-se a essas dificuldades problemas no cumprimento de ordens e regras colocadas em sala de aula. Em virtude de sua impulsividade e de sua baixa tolerância à frustração, essas crianças podem ter problemas de relacionamento social (LIPP, 2000).

As dificuldades sociais podem levar a sentimentos de inadequação e baixa autoestima, fazendo com que a criança se sinta excluída ou rejeitada.

Os professores devem ajudar a criar um ambiente estruturado, de modo que as crianças com TDAH tenham menos problemas com o começar e o concluir tarefas, fazer transições, trabalhar com outras pessoas, seguir instruções, organizar projetos multifacetados e manter a atenção. Elas necessitam de previsibilidade, estrutura, períodos de trabalhos curtos, mais instrução individual, reforço positivo e um currículo interessante(O'REGAN, 2007).

Promover um ambiente escolar inclusivo e de apoio é essencial para facilitar as relações sociais das crianças com TDAH, ajudando-as a construir amizades saudáveis e melhorar sua qualidade de vida social.

O'Regan (2007) ainda ressalta que os professores devem: compreender e aceitar que crianças com TDAH não conseguem se controlar; seu comportamento não é causado por desobediência; ter expectativas positivas; monitorar o progresso regularmente ao longo da aula; dar instruções claras e frequentes e, sempre que possível, visuais (isto é, com tempos programados e escritos); ser coerentes, firmes, justos e pacientes; fazer comentários constantes; criar "regras da classe" que não sejam ambíguas, escritas de maneira positiva; fazer listas claras- essas crianças necessitam de lembretes a que possam ter acesso direto; repetir as instruções: escrever, falar em voz alta mais de uma vez; certificar-se de que entenderam; manter bastante contato visual; certificar-se de que eles sabem os limites: evitar longas discussões sobre o que está certo e errado no comportamento: dizer o que deseja – mostrar os aspectos positivos; evitar fazer testes com tempo determinado, pois eles não mostrarão o que sabem; não dar tarefas de casa longas, preferindo a qualidade; decompor cada tarefa em partes menores; proporcionar *time out*, sempre que necessário; e, fazer a aprendizagem ser divertida, afinal toda criança detesta ficar entediada.

O papel do professor é crucial no apoio a alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Oferecer tempo extra ou atenção individualizada para esclarecer dúvidas ou fornecer assistência nas tarefas pode ser benéfico. Reconhecer e reforçar os esforços e conquistas do aluno, por menores que sejam, pode aumentar sua motivação e autoestima.

Ferreira (2015) ressalta que, os professores se queixam da agitação, da falta de atenção e desorganização do aluno hiperativo, mas sabem que se forem pensar nessas crianças como intencionalmente negligentes, mal-educadas, com pais ausentes e permissivos, não estarão sendo justos; e somente acabarão por reforçar o sentimento de rejeição que elas apresentam.

O suporte de professores e pais é fundamental para ajudar essas crianças a desenvolver habilidades sociais, como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos.

Acreditando que as políticas educacionais vigentes não asseguram direitos aos alunos diagnosticados de TDAH, grupos políticos, órgãos de classe e associações, assim como a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, têm lutado por uma política específica para o TDAH, através de leis as quais garantam sua identificação precoce e tratamento. Uma destas tentativas é o Projeto de Lei nº 7081/2010, de autoria do senador Gerson Camata (PMDB) cuja relatoria é da deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP). Tal projeto de lei visa instituir, no âmbito da educação básica, a obrigatoriedade da manutenção de programa de diagnóstico e tratamento do TDAH e da dislexia. Aprovado no senado aguarda o parecer da Comissão de Finanças e Tributação (CFT) para ser implantado (SIGNOR; SANTANA, 2016).

Políticas que promovem a inclusão garantem que alunos com TDAH tenham acesso à educação em ambientes regulares, recebendo as adaptações necessárias. Políticas que asseguram recursos adicionais, como apoio psicológico e pedagógico, são cruciais para ajudar esses alunos a superar desafios acadêmicos e sociais. Por fim, políticas que promovem um clima escolar positivo e respeitoso ajudam a reduzir o estigma associado ao TDAH, favorecendo a aceitação entre os colegas.

As escolas devem implementar práticas inclusivas, como adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e ambientes de aprendizagem que favoreçam a concentração. A formação de professores é essencial para que eles possam identificar os sinais do TDAH e aplicar métodos que ajudem a manter o engajamento dos alunos. Além disso, a colaboração com pais e profissionais da saúde é fundamental para criar um plano educacional individualizado que atenda às necessidades específicas de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados evidencia-se que a inclusão de crianças hiperativas no contexto escolar é um assunto que demanda atenção e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar a importância do papel da escola na promoção da inclusão dessas crianças, destacando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas, formação contínua dos professores e a colaboração estreita entre escola e família.

A literatura revisada reforça que, quando as instituições educacionais se empenham em criar ambientes inclusivos e acolhedores, os alunos com TDAH têm mais chances de alcançar seu potencial pleno, tanto acadêmico quanto social.

As estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão das crianças hiperativas devem ser diversificadas e personalizadas. A utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento de um currículo flexível são fundamentais para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a formação de professores é uma peça-chave nesse processo; educadores bem preparados são capazes de reconhecer os sinais do TDAH e implementar intervenções eficazes que minimizam comportamentos desafiadores, promovendo um ambiente de aprendizado positivo. Essa capacitação deve incluir não apenas técnicas de manejo comportamental, mas também uma compreensão mais profunda do TDAH e suas implicações no desenvolvimento infantil.

A parceria entre escola e família também se mostra essencial para o sucesso da inclusão escolar. O envolvimento dos pais nas atividades escolares e na definição de estratégias educativas contribui para um suporte mais consistente às crianças hiperativas. A comunicação aberta entre educadores e familiares permite o compartilhamento de informações relevantes sobre o progresso do aluno, além de facilitar a implementação conjunta de intervenções. Dessa forma, é possível criar um suporte emocional e educacional que fortalece a autoestima da criança, promovendo não apenas sua inclusão, mas também seu bem-estar geral.

A colaboração entre educadores, pais e profissionais da saúde é fundamental para desenvolver planos individualizados que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo um aprendizado mais eficaz. Além disso, a escola deve fomentar um ambiente social positivo, onde as crianças possam interagir de forma saudável, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais.

A inclusão de crianças hiperativas nas escolas é uma responsabilidade compartilhada que exige esforços conjuntos entre educadores, profissionais da saúde e famílias. Ao adotar práticas inclusivas e colaborativas, as escolas podem transformar desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento para todos os alunos. Este artigo espera contribuir para uma reflexão mais profunda sobre como as instituições educacionais podem se tornar mais inclusivas e eficazes no atendimento às necessidades das crianças hiperativas, preparando-as para uma vida social plena e bem-sucedida.

A construção de um ambiente escolar inclusivo é um investimento no futuro dessas crianças e na sociedade como um todo, pois promove diversidade, empatia e respeito às diferenças desde a infância.

A inclusão efetiva não apenas beneficia as crianças hiperativas, mas enriquece toda a comunidade escolar, promovendo empatia, respeito e compreensão entre os alunos. Portanto, o compromisso da escola em adaptar suas práticas e oferecer suporte adequado é essencial para o desenvolvimento integral dessas crianças e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Andriana de Andrade Gaião.; et al. **Hiperatividade: conhecendo sua realidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005.

BARBOSA, Claudia Waltrick Machado. **Déficit de atenção e hiperatividade: para além do diagnóstico**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

BARKLEY, Russell A.; BENTON, Christine M. **Vencendo o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade Adulto**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRITES, Luciana.; BRITES, Dr. Clay. **Crianças desafiadoras:** aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositivo - Desafiador. São Paulo: Editora Gente, 2019.

DIAMENTI, Eduardo Georges Pedro. **Acelerados:** verdades e mitos sobre o TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Editora: Booknando Livros, 2016.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento.** Curitiba, PR: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, Cláudia. **TDAH na infância:** Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade – orientações e técnicas facilitadoras. Editora :Uniduni, 2015.

HELITO, Alfredo Salim.; KAUFFMAN, Paulo. **Saúde:** entendendo as doenças, a enciclopédia da família. São Paulo: Nobel, 2006.

JONES, Maggie. **Hiperatividade:** como ajudar seu filho. 1.ed. Plexus Editora, 2004.

LIPP, Marilda Novaes. **Crianças Estressadas.** 1.ed. Editora Papirus, 2000.

MARQUES, Jideon Francisco. **TDAH:** o que todos os pais precisam saber. Clube de Autores, 2023.

O'REGAN, Fintan. **Sobrevivendo e Vencendo com Necessidades Educacionais Especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROHDE, Luis Augusto.; BUITELAAR, Jan K.; GERLACH, Manfred.; FARAONE, Stephen V. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD.** Porto Alegre: Artmed, 2019
SANTOS, Rosângela Isabel Teixeira Coelho dos. **Manual da Psicologia.** Clube de Autores, 2006.

SIGNOR, Rita.; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e medicalização:** implantações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa Silva. **Mentes inquietas:** TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4.ed. São Paulo: Globo, 2014.

ZANIOLO, Leandro Osni.; DALL' ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão Escolar:** Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editoria, 2012.

- **O papel da música na Educação Infantil: possibilidades e benefícios**
(Silmara Martins Coimbra; Cleusa Bispo Galvão de Oliveira; Maria
Aparecida Nobre; Natalia Nobre Teixeira; Regiane Alves de Souza)

O papel da música na Educação Infantil: possibilidades e benefícios

Silmara Martins Coimbra

Cleusa Bispo Galvão de Oliveira

Maria Aparecida Nobre

Natalia Nobre Teixeira

Regiane Alves de Souza

DOI: 10.5281/zenodo.16348675

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da música na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A música, como linguagem universal, promove não apenas o prazer estético, mas também o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Ao ser inserida de maneira significativa no cotidiano pedagógico, torna-se um recurso lúdico que estimula a criatividade, a expressão corporal e a interação entre os pares. Através de uma abordagem qualitativa e exploratória, este trabalho aponta as possibilidades que a musicalização oferece no processo de ensino-aprendizagem e ressalta os benefícios que a música traz para a formação das crianças nos primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Desenvolvimento Infantil. Aprendizagem. Musicalização.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of music in Early Childhood Education, highlighting its contributions to the integral development of the child. Music, as a universal language, promotes not only aesthetic pleasure but also cognitive, motor, emotional, and social development. When meaningfully integrated into the educational routine, it becomes a playful resource that stimulates creativity, body expression, and peer interaction. Through a qualitative and exploratory approach, this paper points out the possibilities that musicalization offers in the teaching-learning process and highlights the benefits music brings to children's formation in their early school years.

Keywords: Early Childhood Education. Music. Child Development. Learning. Musicalization.

1 Introdução

A Educação Infantil representa uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança estabelece as bases para a construção de sua identidade, da autonomia e das relações sociais e cognitivas. É nesse contexto que se insere a música como um dos elementos fundamentais no processo educativo. Ela está presente no cotidiano das crianças antes mesmo da entrada no ambiente escolar: nas cantigas de ninar, nas brincadeiras de roda, nos sons do ambiente e nas interações familiares. Essa presença constante e natural faz da música uma linguagem potente, capaz de estimular diferentes áreas do desenvolvimento de forma integrada e prazerosa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a música como uma das linguagens artísticas essenciais na formação integral das crianças, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a expressão, a escuta, a criatividade e a interação social. Diante disso, é papel do educador planejar e desenvolver atividades que promovam a musicalização desde os primeiros anos escolares, criando espaços de escuta, produção e apreciação musical.

Além de seu valor cultural e artístico, a música tem sido cada vez mais reconhecida pelas contribuições que oferece ao desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Estudos nas áreas de psicologia, pedagogia e neurociência evidenciam os efeitos positivos da música na memória, linguagem, concentração e no bem-estar emocional infantil. Assim, a musicalização vai além do entretenimento: ela é parte do processo de aprendizagem e deve ser incorporada ao currículo de forma intencional e reflexiva.

Este artigo tem como objetivo explorar as possibilidades que a música oferece na Educação Infantil e destacar os inúmeros benefícios que sua inserção planejada pode trazer para a formação integral da criança.

2. Desenvolvimento

A música oferece uma série de benefícios no desenvolvimento das crianças, que se manifestam de forma integrada nos aspectos cognitivo, motor, emocional e social. Atividades musicais têm um papel essencial na estimulação das funções cognitivas. Por meio da repetição de letras, ritmos e melodias, as crianças exercitam a memória e o raciocínio lógico. O aprendizado musical facilita a fixação de conteúdos, como vogais, números, dias da semana e noções básicas de tempo e espaço. A percepção auditiva também é fortalecida, permitindo à criança reconhecer sons, timbres e variações tonais, habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento da lógica matemática, ao identificar padrões e sequências.

No aspecto motor, o movimento corporal aliado à música potencializa o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Danças, coreografias, batidas de palmas, marchas e o manuseio de instrumentos simples — como tambores feitos com latas ou chocalhos com garrafas recicladas — estimulam o domínio do corpo, o equilíbrio e a noção de ritmo. Essas atividades são essenciais para o fortalecimento físico, mas também para a percepção espacial e o controle dos movimentos, que são habilidades importantes para tarefas futuras como a escrita.

Emocionalmente, a música atua como uma ponte entre o mundo interior da criança e o ambiente ao seu redor. Canções podem ajudar a acalmar, alegrar, motivar ou até mesmo auxiliar no enfrentamento de medos e ansiedades. Muitas crianças se conectam afetivamente com músicas específicas, especialmente aquelas que fazem parte de seu cotidiano familiar, como as cantigas de ninar. Além disso, o ambiente musical permite que a criança se expresse mesmo quando ainda não domina a linguagem verbal, sendo um importante canal para a expressão de sentimentos e o fortalecimento da autoestima.

No aspecto social, a vivência musical coletiva promove a interação entre as crianças. Ao participar de rodas de cantigas, brincadeiras musicais ou

criações em grupo, a criança aprende a ouvir o outro, esperar sua vez, respeitar regras simples e cooperar. Essas interações musicais favorecem o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade, que são fundamentais para a convivência em grupo. A música também fortalece os vínculos afetivos com colegas e professores, gerando um ambiente mais acolhedor e seguro para o desenvolvimento infantil.

Além disso, a música contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem e da expressão artística. As canções infantis, com rimas, repetições e aliteraões, estimulam a consciência fonológica e ampliam o vocabulário. A criança aprende novas palavras de forma lúdica e prazerosa, o que impacta positivamente no processo de alfabetização. A expressão corporal associada à música desenvolve a comunicação não verbal e a criatividade, permitindo que cada criança explore diferentes formas de se comunicar e se expressar.

Outro ponto importante é o papel da música na formação cultural e na construção da identidade. As canções populares, folclóricas, regionais e de diferentes países possibilitam o contato com diversas manifestações culturais, despertando o interesse pela diversidade e contribuindo para uma visão mais plural do mundo. Ao mesmo tempo, as músicas tradicionais reforçam o sentimento de pertencimento, ajudando a criança a valorizar sua própria cultura, seus costumes e sua história familiar.

Por fim, é importante destacar a relevância da música como ferramenta de inclusão. A musicalização é altamente acessível e pode ser adaptada às necessidades de cada criança. Crianças com deficiência, transtornos do espectro autista ou com dificuldades de aprendizagem podem encontrar na música um espaço de participação ativa, onde a expressão não depende exclusivamente da fala ou da escrita. A música, por ser uma linguagem universal, acolhe todas as formas de ser e estar no mundo, favorecendo a integração e o respeito à diversidade.

Dessa forma, a musicalização se apresenta como uma prática pedagógica completa, que contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e conscientes de si e do outro.

Conclusão

Diante de todos os aspectos apresentados, fica evidente que a música exerce um papel fundamental na Educação Infantil, não apenas como um recurso lúdico, mas como uma linguagem expressiva, formativa e transformadora. Ela atua diretamente no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, favorecendo aprendizagens significativas e experiências enriquecedoras desde os primeiros anos de vida. Por meio da musicalização, a criança amplia suas possibilidades de expressão, comunicação e interação com o mundo, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos afetivos, valores culturais e atitudes de respeito ao outro. Assim, torna-se essencial que os educadores reconheçam a importância da música no contexto pedagógico e busquem integrá-la de forma intencional, criativa e contínua às práticas educativas. Quando valorizada e aplicada com sensibilidade, a música contribui para a construção de uma infância mais plena, feliz e humanizada, promovendo uma educação verdadeiramente integral e significativa.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 04 jul. 2025.

CUNHA, Sandra Regina. **Música na educação infantil: desenvolvimento da criança através da música.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PENNA, Maura. **Educação musical e infância: abordagens e práticas pedagógicas.** João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e adolescência: desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação Infantil: muitos olhares**. Campinas: Papirus, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Fabiane de Oliveira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, nov. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 04 jul. 2025.

- Projeto de ensino: letramento e alfabetização (Gracieli Souza dos Santos Pereira; Franciely Sara dos Santos Mendes; Rozenilda dos Santos; Edineia Francisca Barros; Rosângela Gomes de Araújo; Daiane Elias dos Santos)

Projeto de ensino: letramento e alfabetização

Gracieli Souza dos Santos Pereira

Franciely Sara dos Santos Mendes

Rozenilda dos Santos

Edineia Francisca Barros

Rosângela Gomes de Araújo

Daiane Elias dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.15844021

INTRODUÇÃO

Exemplificando a linha de pesquisa e a temática, no projeto de ensino do curso de pedagogia seguiu a linha de pesquisa da docência sobre a temática, dos anos iniciais do ensino fundamental, para mediar as conquistas as evoluções da aplicação da alfabetização o campo da experiência.

Terão descrição de atores como. GUARESI, 2009, p. 4, AMARAL, 2005.

Nessa fase, a criança ainda não relaciona as letras e os sons da língua falada entre si. Assim, as representações escritas apresentadas por ela são normalmente desenhos e riscos, dotados, contudo, de alguma significação.

Essa fase é composta por três níveis: icônico, garatuja e a pré-silábico. No primeiro nível, a criança representa a escrita com o desenho GUARESI, 2009, p. 4.

Letramento e alfabetização são dois conceitos, importante da educação que envolve o desenvolvimento da linguagem. Embora seja semelhante em alguns aspectos, principalmente quanto a escrita e a leitura, eles possuem diferenças de trabalho com o lúdico na alfabetização.

TEMA

O tema central do projeto Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é mais que ensinar a ler a escrever. Na sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador com livros, histórias e materiais diversos que ajuda os alunos a desenvolverem essas habilidades.

[...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. (SOARES, 2001, p. 57)

Alfabetizar e letra são práticas que precisam ser desenvolvidas juntas, como um processo continua que se constitui conforme a criança se desenvolve. O estímulo da oralidade desde cedo impulsiona esse processo. Isso porque a oralidade é uma produção cultural que se dá por meio da interação com as outras pessoas.

Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o seu leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2007, p. 34)

O ambiente alfabetizador faz toda a diferença. Deixar a sala equipada com livros de variados gêneros textuais é um incentivo para a criança, além de estabelecer momentos de leitura deleite, que são aqueles em que a leitura ocorre pelo simples prazer de ler, sem nenhum compromisso com os objetivos didáticos pedagógicos, é a de proporcionar um momento agradável para a criança. A partir dos livros com os quais as crianças têm contato, o docente pode produzir sequências didáticas de acordo com o nível dos alunos, permitindo assim que as aulas tenham maior relação com o que a criança está lendo.

JUSTIFICATIVA

O intuito da escolha dessa temática é para abordar o quão eficaz é eficiente é a alfabetização no campo da experiência como ferramenta pedagógica.

A importância da alfabetização na educação infantil, e anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhar atividades de forma lúdica desperta os interesses nas crianças através de atividade divertida.

O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, ela desenvolve o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica. As atividades lúdicas são fundamentais para uma aprendizagem divertida e de sucesso. os jogos promovem habilidades no exercício fonológico, na exploração e domínio das relações som-grafia, levando a terem avanços na leitura e escrita". Nas situações de jogar, brincar, os alunos partilham suas descobertas com os colegas e assim vão aprendendo a ler e a escrever.

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, P.39,40)

A ludicidade se apresenta como requisito fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, quanto à socialização e a aprendizagem. A alfabetização torna-se divertida quando a criança brinca e, dessa maneira, vai construindo seu aprendizado. Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço na sua aprendizagem. Cabe ao professor, em seu

papel de mediador, proporcionar atividades que desafiem seus alunos e os desenvolvam em sua totalidade.

PARTICIPANTES

O projeto terá como proposta desenvolver as atividades com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental alfabetização e letramento com jogos com letrinhas de forma livre podendo escrever com sua imaginação formando palavras, após se divertir bastante, usar os jogos do alfabeto completar com a letra que está faltando. Também usar a atividade da palavrinha mágica, dá um papel para a criança e com o pincel ela vai passar a tinta folha e vai parecer uma palavra a criança vai ler, pergunta para a criança com letra que começa a palavra qual termina, com essa atividade pode trabalhar várias coisas diferentes.

OBJETIVOS GERAL

Identificar a influência da alfabetização e letramento no campo da educação dos anos iniciais do ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar as possibilidades da alfabetização e letramento como ferramenta pedagógica,

Observar a evolução do desenvolvimento educacional das crianças.

Compreender o processo que envolve o ensino de leitura e escrita.

PROBLEMATIZAÇÃO

No plano de afirmar que alfabetização e letramento é uma ferramenta pedagógica útil nos dias atuais que venha transformando, o conhecimento do desenvolvimento do campo de experiência tanto no campo da experiência tanto no campo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1994, p. 22).

É mais comum do que se imagina alguns alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem no início da fase escolar e estas se arrastarem pelas séries seguintes. Esses alunos quando não atingem os resultados esperados pelas escolas são apontados por alguns educadores como portadores de “algum tipo de transtorno ou dificuldade”.

O conceito de alfabetização foi posto em discussão por diversos profissionais da educação a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o “saber fazer” uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, letramento, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra alfabetização especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. (SOARES, 2018, [s.p.])

Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores, uma vez que a atual realidade social colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os

métodos e conteúdos tradicionais que acabam dificultando o processo de aprendizagem da linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os métodos de alfabetização ocuparam durante a história da alfabetização no Brasil, um papel primordial. Só perderam sua centralidade na década de 1980, quando as ideias construtivistas tomaram força no Brasil. Podemos afirmar que, no Brasil, a preocupação com a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, de forma escolarizada, coincide com o surgimento da República. No entanto, é importante frisar que as formas de organização dessa escolarização eram ainda muito incipientes e tímidas, alcançando uma parcela muito pequena da população. Ainda assim, como afirma Mortatti (2010, p. 330), a partir da primeira década da velha República passou a existir uma organização sistemática, metódica e intencional, considerando a leitura e a escrita como capacidades imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Sabe-se que a escrita surgiu em diferentes lugares, tornando-se um poderoso apoio para a memória humana. Os povos antigos usavam as marcas gráficas inicialmente como uma ferramenta para registro do movimento do comércio, depois como registros de todos os acontecimentos que envolviam a sociedade. Usando materiais diferentes, os textos eram copiados, à mão, um a um. A possibilidade de grafar a informação conferia a durabilidade necessária, para escrever leis, que fixavam costumes e determinavam quem devia obediência a quem. (AMARAL, 2005)

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender e escrever textos e a de operar números. Esse processo não se resume apenas na aquisição das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato

de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento.

(HIGOUNET, 2003, p. 14) há poucos exemplos de escritas puramente silábicas, mas o silabismo existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. A distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distinto levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio, o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente o do nossa, por meio do alfabeto grego

O processo de alfabetização ocorre ao longo da vida escolar, porém é nas séries iniciais do ensino fundamental que de fato acontece a alfabetização, ou seja, é onde está base para que os alunos tenham domínio das habilidades que competem ao aluno alfabetizado. Entretanto, existem muitos questionamentos em torno das práticas adotadas em sala de aula pelo professor para que facilite o aprendizado por parte do aluno, uma vez que é comum ouvir professores de ensino médio e até mesmo de faculdades reclamarem que os alunos possuem dificuldades de leitura, porque não respeitam sinais de pontuação, não interpretam corretamente e possuem muitos erros em relação à escrita ortográfica.

Ao analisar as escritas produzidas de forma espontânea, pelas crianças, Emília Ferreiro observou que todas passam pelos mesmos processos de elaboração. Depois, identificou esses processos de aquisição da escrita, denominando as seguintes etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A análise desse tipo de escrita, pelo educador, permite que ele perceba em que nível de elaboração o educando está e como ajudá-lo a progredir.

Fase pré-silábica

GUARESI, 2009, p. 4 nessa fase, a criança ainda não relaciona as letras e os sons da língua falada entre si. Assim, as representações escritas

apresentadas por ela são normalmente desenhos e riscos, dotados, contudo, de alguma significação.

Essa fase é composta por três níveis: icônico, garatuja e a pré-silábico. No primeiro nível, a criança representa a escrita com o desenho. Já no segundo, a criança consegue distinguir o desenho da representação da escrita e realiza a leitura do que é possível compreender: começa a usar inicialmente as letras aprendidas, muitas vezes misturando-as com números e outros símbolos, ou com letras que inventa. Já no terceiro nível, a criança tem condições de construir dois organizadores básicos que são: o primeiro é saber estabelecer uma quantidade mínima de letras para dizer algo, e o segundo é saber relacionar o tamanho das palavras a características visuais ou funcionais dos objetos nomeados por elas próprias.

Fase silábica

Nessa fase, a criança já inicia uma representação da escrita com o uso de sílabas, por meio de uma correspondência entre a grafia e as partes do falado, termo a termo. O aluno atribuir, de maneira preliminar, uma grafia (isto é, uma letra escrita) a cada parte do falado (ou seja, a sílaba oral).

(GUARESI, 2009, p. 4). essa fase é composta por dois níveis, com ou sem valor sonoro convencional. Sem valor sonoro, a criança representa inicialmente cada sílaba por meio uma única letra qualquer, sem que haja qualquer relação com os sons que ela representa. “Na etapa silábica com valor sonoro, há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente”

Fase alfabética

A criança já sabe reconhecer os fonemas e as letras, passa a dominar o valor das letras e das sílabas. Nesse sentido, “Os erros sistemáticos podem ser construtivos, não impedindo, mas sim permitindo o acesso à resposta. É

importante reforçar que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia muito antes da criança ingressar o seu processo de alfabetização no contexto escolar, isso porque durante a sua infância muitos saberes são adquiridos. Portanto, essas aprendizagens e saberes precisam ser considerados pelos educadores no processo de aquisição da leitura e escrita. correta". (GUARESI, 2009, p. 4)

BNCC Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

As atividades que possibilitam o desenvolvimento em cada fase da aquisição da leitura e escrita podem ser várias e diversificadas. O importante é conhecer os alunos e seu contexto para que as atividades sejam significativas e proporcionem sempre o desenvolvimento do potencial de cada aluno. Na perspectiva da psicogenética, as aprendizagens da leitura e da escrita apresentam uma clara distinção entre si, mas, ao mesmo tempo, são indissociáveis e precisam ser tratadas simultaneamente. Ou seja, a aquisição do sistema de escrita deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, deve-se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. (FERREIRO, 2011, p. 11)

A linguagem, das novas tecnologias proporcionaram novas formas não apenas de comunicação, mas de acesso ao conhecimento. Grande parte dos estudantes, mesmo a partir dos anos iniciais, já tiveram acesso a algum tipo de informação digitalizada, por meio de dispositivos vários, tais como celular, tablet e computador. Assim, nas práticas de letramento na escola, o futuro professor deve, em suas práticas pedagógicas, considerar a influência e os impactos que a cultura digital tem na vida de seus alunos, e incluir os gêneros textuais digitais como objeto de ensino-aprendizagem.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o letramento digital, portanto, deve incluir um trabalho crítico sobre os conteúdos consumidos e produzidos, que leve o aluno a perceber, por exemplo, os impactos que informações cuja veracidade não pode ser verificada têm sobre a vida das pessoas, como as fake news, comuns nas redes sociais. O trabalho com os gêneros digitais, portanto, deve ir além dos seus simples usos para prática de leitura e produção. O aluno deve ser sempre estimulado a verificar, por meio de outras fontes confiáveis, como sites acadêmicos, sites oficiais de telejornalismo, dentre outros, se determinado fato é real ou inventado.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se garantir o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. O acesso à leitura e à escrita, nessa fase, por meio da alfabetização, abre, portanto, novas possibilidades de construção de conhecimentos relacionados a tudo que está incluído na cultura letrada, permitindo ao estudante inserir-se na cultura letrada com mais autonomia e, desempenhando também um maior protagonismo na vida social. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), nessa fase, os estudantes precisam conhecer o alfabeto e o modo de funcionamento da escrita e da leitura, bem como a relação entre ambas, para que o processo culmine na alfabetização, para que o estudante consiga:

O conceito de alfabetização foi posto em discussão por diversos profissionais da educação a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência

de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o “saber fazer” uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, letramento, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra alfabetização especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. (SOARES, 2018, s.p.)

METODOLOGIA

Em primeiro momento serão pesquisadas algumas teorias que complementam a realização das pesquisas bibliográficas com o intuito de favorecer o assunto abordado. Apresentará a introdução visando acerca do tema divulgado alguns autores foram expostos como citações diretas e indiretas para a comprovação do assunto estudado, a fim de chegar a uma conclusão satisfatória. Para acontecer o desenvolvimento do projeto, o conteúdo a ser apresentado é a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma

esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental nós podemos abordar da seguinte maneira as metodologias usadas para o desenvolvimento do trabalho sobre alfabetização e letramento dos anos iniciais do ensino fundamental é voltado para a revisão bibliográfica com bastante embasamento. No final do primeiro bimestre será realizado as atividades apresentadas no cronograma, jogos das letras será realizada, com computador aparecera uma figura e o nome da figura incompleto a criança deverá colocar a palavra que está faltando. Palavrinha mágica o aluno vai pegar um pincel e passar tinta no papel que a professora entregou e aparecera uma palavra ele devera identificar a palavrinha. Jogo do alfabeto o aluno no computador irá escrever as palavrinhas que ele aprendeu durante o bimestre, essas atividades vem com a importância de avaliar o conhecimento que as crianças tem aprendido até aquele momento de forma lúdica, trazendo uma aula divertida e de muito aprendizado.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADE

O projeto tem a proposta de realizar as atividades por um período de uma semana no final do primeiro bimestre, com uma turma do ensino fundamental anos iniciais, onde as atividades deverão ser realizadas de acordo com o a tabela a seguir.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS POR UMA SEMANA NO FINAL DO 1º BIMESTRE					
ATIVIDADE	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA

JOGOS DAS LETRAS	X				X
PALAVR INHA MAGICA			X		
JOGO DO ALFABETO		X		X	

RECURSOS

Computador

Livro

Pendrive

Folha impressa

Vídeo

Pesquisa

AVALIAÇÃO

A forma como se avalia os alunos é sempre uma temática delicada. As avaliações mais tradicionais nem sempre mostram com exatidão o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que ainda que o estudante saiba muito sobre determinado conteúdo pode ficar nervoso na hora de realizar uma prova e não conseguir responder as questões com exatidão.

Sempre em busca de inovar e apresentar o melhor ensino aos alunos, as escolas têm pensado em maneiras mais atuais de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, e é aí que surge a avaliação formativa.

A avaliação formativa é um conjunto de práticas que utiliza diferentes métodos avaliativos para medir de maneira profunda e individual processo de ensino aprendido do aluno.

a avaliação formativa adota vários tipos de métodos avaliativos, sempre de maneira engajada, oferecendo ao aluno ser co-autor da construção do próprio conhecimento e, portanto, utiliza algumas ferramentas, como as seguintes:

- Auto-avaliação;
- Testes tradicionais;
- Simulado
- Seminários;
- Trabalhos em grupo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este projeto que foi desenvolvido Baseado na BNCC [base nacional comum curricular, A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem ser apropriar na educação básica].

Este projeto oportunizou conhecer a vivência escolar, na parte da alfabetização do ensino fundamental dos anos iniciais. Obtendo experiência como vivencia essa fase, vence os obstáculos junto com as crianças.

Usando a atividade de forma lúdica para que possa fazer com que desperte nos alunos, mas a vontade pelas atividades de forma divertida. Que juntos possamos alcançar o nosso objetivo a alfabetização.

REFERÊNCIA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR [**BNCC**]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 set. 2021.

A. B. (Org.). KLEIMAN. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

DERDYK: E. O espaço da criação e a criação do espaço Revista Emília 2011. Disponível em: Acesso em: 27 ago. 2021.

**- Transtorno do espectro autista: principais características e tratamentos
(Josiane Caroline de Oliveira; Paloma Cabrini Araújo)**

Transtorno do espectro autista: principais características e tratamentos

Josiane Caroline de Oliveira

Paloma Cabrini Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.15800594

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as intervenções terapêuticas aplicadas no tratamento. O TEA é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social, comportamento repetitivo e interesses restritos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com fontes consultadas em bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. A definição do autismo foi inicialmente proposta por Leo Kanner, em 1943, e mais tarde expandida por Hans Asperger, com ênfase na dificuldade de interação social e comunicação. O artigo discute os diferentes níveis de gravidade do transtorno e seus sintomas, como atraso na fala, dificuldades motoras e comportamentos repetitivos. Além disso, são apresentados métodos de diagnóstico, como a triagem de Entrevista para o Diagnóstico do Autismo (ADI-R) e a Escala de Observação para Diagnóstico do Autismo (ADOS). O estudo também aborda as principais formas de tratamento, incluindo intervenções como terapia fonoaudiológica, Análise Comportamental Aplicada (ABA), e programas como PECS e TEACCH. O artigo conclui que, apesar da variedade de métodos terapêuticos, a escolha da intervenção deve ser personalizada e realizada por uma equipe multifuncional, levando em consideração a individualidade de cada criança com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Sintomas. Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise detalhada acerca das principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como apresentar as intervenções terapêuticas atualmente disponíveis, com foco em tratamentos baseados em evidências científicas. Para isso, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica, a fim de reunir informações relevantes e atualizadas sobre o tema. A revisão bibliográfica, segundo Bento (2012), consiste em um levantamento sistemático de produções acadêmicas já

publicadas, com o propósito de construir uma base teórica sólida que permita compreender de forma crítica a temática estudada. Esse tipo de metodologia é amplamente utilizado em pesquisas das áreas da saúde e educação por possibilitar uma visão ampla e fundamentada dos assuntos investigados. A busca pelas fontes teóricas foi realizada em bases científicas reconhecidas, como a Scielo – Scientific Electronic Library Online, que é um portal de periódicos com parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – e também no Google Acadêmico, que disponibiliza artigos científicos, teses e dissertações. Foram utilizados como critérios de seleção os estudos que apresentassem as palavras-chave “Autismo”, “Tratamento” e “Intervenções”, considerando produções com relevância comprovada na comunidade científica. A primeira definição oficial de autismo foi realizada pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, a partir da observação clínica de 11 crianças que apresentavam um padrão de comportamento semelhante, caracterizado pelo isolamento social desde os primeiros meses de vida, o que sugeria tratar-se de um distúrbio de natureza inata. Conforme Batisti (2015), esses primeiros relatos indicavam que o autismo não era um distúrbio adquirido ao longo do desenvolvimento, mas sim uma condição que já se manifestava de forma precoce, sendo observável logo nos primeiros anos de vida da criança. As crianças descritas por Kanner demonstravam uma forte dificuldade de se relacionar com o meio social, além de apresentarem comportamentos repetitivos e estereotipados, como andar nas pontas dos pés, balançar o corpo e manter fixação em determinados objetos ou rotinas. Mesquita et al. (2013) acrescentam que uma das características marcantes desse grupo de crianças era o “desligamento” do mundo ao redor, o que se evidenciava na ausência de respostas a estímulos sociais, como o contato visual ou a busca por interação com outras pessoas. O termo “autismo” tem origem no radical grego “autos”, que significa “de si mesmo”, o que reforça essa ideia de isolamento e fechamento em relação ao mundo externo. A etimologia do termo, conforme Mesquita (2013, p. 324), já sugere a principal característica do transtorno: a dificuldade de interação e a limitação no estabelecimento de vínculos sociais espontâneos e recíprocos.

Posteriormente, em 1944, Hans Asperger – também psiquiatra austríaco – ampliou as descrições feitas por Kanner, incluindo na sua observação casos de crianças com comprometimento orgânico, mas com certo grau de desenvolvimento cognitivo preservado. Essa diferenciação entre os tipos de manifestações do transtorno contribuiu para o entendimento de que o autismo poderia apresentar diferentes níveis de gravidade e formas de expressão. Bosa (2002) destaca que, apesar das descrições distintas, tanto Kanner quanto Asperger concordavam em aspectos centrais, como a dificuldade de comunicação, o prejuízo nas interações sociais e a rigidez comportamental, sendo o relacionamento interpessoal prejudicado de forma significativa em todos os casos analisados. Com o passar dos anos, o autismo passou a ser objeto de intensa investigação científica, o que proporcionou uma ampliação do conhecimento a respeito da condição e possibilitou avanços importantes tanto no diagnóstico quanto no tratamento. Graças a esses estudos, novas abordagens terapêuticas foram desenvolvidas, visando promover o desenvolvimento global das pessoas com TEA. Dentre essas intervenções destacam-se a terapia da fala, a linguagem pragmática e sócio-pragmática, o PECS (Picture Exchange Communication System), a comunicação facilitada, os métodos desenvolvimentistas, o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), além da terapia fonoaudiológica e da Análise Comportamental Aplicada (ABA), conforme citado por Mesquita et al. (2013). Dessa forma, este trabalho se propõe a aprofundar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, destacando suas principais características clínicas, critérios diagnósticos, manifestações comportamentais e alternativas de tratamento, a fim de contribuir com a compreensão e o acolhimento adequado de indivíduos diagnosticados com TEA. Trata-se de um tema de extrema relevância social, educacional e científica, especialmente em virtude do aumento da prevalência dos casos nas últimas décadas, e da necessidade de inclusão efetiva dessas pessoas na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

2.1 DEFINIÇÃO: Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento que compromete de forma significativa diversas áreas da vida da pessoa diagnosticada. Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – 5ª edição (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (2013), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, aliados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características não são eventuais, mas manifestam-se desde os estágios iniciais do desenvolvimento e afetam o funcionamento cotidiano da criança, interferindo nas suas relações sociais, escolares e familiares (BRASILIENSE, *et al.*, 2018).

As manifestações do autismo podem variar bastante de uma criança para outra. Há casos em que os sinais se tornam evidentes ainda nos primeiros meses de vida, enquanto em outros só se tornam perceptíveis por volta dos dois ou três anos, quando a criança começa a frequentar ambientes sociais mais complexos, como a escola. O prejuízo na interação social pode incluir desde a ausência de contato visual e dificuldades em iniciar ou manter uma conversa, até comportamentos inapropriados em contextos sociais. Brasileense *et al.* (2018) observam que tais dificuldades impactam diretamente a capacidade da criança de desenvolver autonomia e compreender as regras sociais implícitas no convívio com outras pessoas, prejudicando seu processo de aprendizagem e de inserção na sociedade.

Um exemplo claro desse comprometimento é a forma como as crianças com autismo interagem com os colegas no ambiente escolar. Muitas vezes, preferem brincar sozinhas, apresentam dificuldade para compreender a linguagem corporal ou expressões faciais dos outros, e podem não responder quando são chamadas pelo nome. Essa limitação na comunicação não verbal é uma das marcas do TEA. Almeida (2018) aponta que:

A marca do TEA é o déficit na comunicação não verbal que varia desde a total falta de expressão facial até a inexistência da integração da comunicação gestual (contato visual, sorriso, apontar, acenar com a cabeça, mandar beijo, dar de ombros) com a comunicação verbal. A linguagem receptiva, geralmente, é menos comprometida do que a linguagem expressiva em crianças altamente verbais com TEA. (ALMEIDA, *et al.*, 2018, p. 73).

Além disso, outra característica frequentemente observada em crianças com TEA é a presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Isso inclui desde a repetição contínua de palavras ou frases que ouviram anteriormente – fenômeno conhecido como **ecolalia** – até comportamentos motores estereotipados, como balançar o corpo, bater palmas, sacudir as mãos ou andar constantemente nas pontas dos pés. Esses movimentos muitas vezes surgem como uma forma de autorregulação diante de situações que provocam ansiedade, frustração ou excitação (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

Outro aspecto que merece destaque são as dificuldades no brincar simbólico. Enquanto crianças neurotípicas utilizam o brinquedo como forma de simular situações da vida real (como brincar de casinha, escolinha ou dirigir um carrinho), crianças com autismo tendem a se fixar em detalhes específicos dos objetos – como rodas de um carro ou etiquetas de um brinquedo – e a realizar ações repetitivas, sem o uso do faz-de-conta. Esse tipo de brincadeira revela, segundo Almeida (2018), uma limitação na criatividade e na flexibilidade cognitiva, habilidades essenciais para o desenvolvimento emocional e social.

A gravidade do transtorno varia bastante entre os indivíduos, podendo ser classificada em três níveis de suporte, conforme descrito pelo DSM-5 e complementado por Pedrosa (2015). O **nível 1** é caracterizado por indivíduos que necessitam de apoio, apresentando dificuldades notáveis na comunicação social, mas com capacidade de interação em determinados contextos. O **nível 2** inclui casos que exigem apoio substancial, com limitações mais evidentes nas habilidades verbais e não verbais, bem como dificuldade acentuada em lidar com mudanças e aceitar estímulos novos. Já o **nível 3** representa os casos mais severos, em que há necessidade de apoio muito substancial, e o comprometimento atinge praticamente todas as esferas da vida, com

interações sociais quase inexistentes, dificuldades extremas de adaptação e comportamentos repetitivos intensos (PEDROSA, *et al.*, 2015).

Além dos aspectos cognitivos e comportamentais, o TEA também pode comprometer o desenvolvimento motor da criança. Muitas apresentam atraso na coordenação motora fina, o que afeta habilidades como segurar o lápis corretamente, recortar com tesoura, abotoar roupas, entre outras tarefas que exigem precisão e controle. Esse comprometimento impacta diretamente o desempenho escolar e a independência nas atividades do dia a dia (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

Os padrões de comportamento também incluem rigidez alimentar, sensibilidade sensorial exacerbada (como reações exageradas a sons, luzes ou texturas), apego a rotinas rígidas e resistência a mudanças. Por exemplo, uma criança com TEA pode recusar alimentos por causa da cor, cheiro ou textura, ou ainda reagir de forma intensa ao barulho de uma sirene ou ao toque de determinada roupa. Essas respostas são manifestações da forma como o cérebro do indivíduo com autismo processa os estímulos do ambiente – muitas vezes de maneira amplificada ou atenuada, dificultando a adaptação a situações comuns (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

2.2 DIAGNÓSTICO E SINTOMAS

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo complexo e multifatorial, que envolve a análise de uma variedade de sintomas comportamentais e comunicativos. Para que esse diagnóstico seja feito de maneira precisa, é essencial a atuação de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais da saúde e da educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatras, pedagogos e terapeutas ocupacionais. Esses profissionais são responsáveis por avaliar a criança em diferentes contextos, considerando tanto os aspectos clínicos quanto o histórico social e afetivo, além de observar o desenvolvimento neuropsicomotor (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

De acordo com Almeida (2018), o diagnóstico do autismo não é baseado em exames laboratoriais ou de imagem, como acontece em outras condições médicas. Trata-se de um diagnóstico eminentemente clínico, fundamentado na

observação do comportamento da criança, no relato dos pais e responsáveis, e na aplicação de instrumentos específicos validados cientificamente. Entre os principais sinais de alerta que podem indicar o risco de autismo estão: a ausência de balbucios ou tentativas de comunicação verbal aos 6 meses de idade; ausência de gestos comunicativos, como apontar ou acenar, aos 12 meses; ausência de fala funcional com frases de duas ou mais palavras aos 24 meses; e a perda de habilidades previamente adquiridas, tanto verbais quanto não verbais, em qualquer momento do desenvolvimento.

Diante da identificação de tais sinais, o pediatra deve encaminhar a criança para uma avaliação especializada. Nesse contexto, são frequentemente utilizados protocolos e instrumentos padronizados para triagem e apoio ao diagnóstico, como o ADI-R (Entrevista Diagnóstica para o Autismo) e o ADOS-2 (Escala de Observação para Diagnóstico do Autismo). Esses instrumentos permitem uma avaliação estruturada e comparável de comportamentos típicos do espectro autista, aumentando a confiabilidade do diagnóstico (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

Vale ressaltar que a confirmação do TEA nem sempre ocorre de forma precoce, principalmente em países como o Brasil, onde ainda há desigualdades no acesso a serviços especializados. O diagnóstico precoce, entretanto, é fundamental para o prognóstico, pois quanto mais cedo se inicia o processo de intervenção, maiores são as chances de a criança desenvolver habilidades funcionais que favoreçam sua autonomia e inclusão social. Crianças diagnosticadas até os dois ou três anos de idade têm maiores possibilidades de responder positivamente aos tratamentos e de se adaptar ao ambiente escolar e familiar com menor sofrimento emocional (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

Os sintomas do TEA costumam se tornar mais evidentes entre o primeiro e o segundo ano de vida. Em muitos casos, observa-se um período inicial de desenvolvimento aparentemente típico, seguido por uma regressão em aspectos como a linguagem e a interação social. Essa regressão ocorre em cerca de 30% dos casos, conforme relatado por Almeida (2018), e representa uma das maiores preocupações para os pais e educadores. A criança pode

parar de falar palavras que já havia aprendido ou deixar de responder quando chamada pelo nome, além de perder o interesse por brincadeiras interativas.

Além dos sintomas ligados à comunicação e à interação social, o autismo também envolve padrões comportamentais restritos e repetitivos. Esses padrões podem se manifestar de várias formas, como movimentos estereotipados (bater palmas, sacudir as mãos, andar em círculos), repetição de palavras ou frases ou interesse intenso e fixo por determinados objetos ou temas. A ecolalia, por exemplo, é uma forma comum de linguagem repetitiva, em que a criança repete de forma automática o que ouviu, sem necessariamente compreender o significado (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

De acordo com Almeida et al. (2018), outra manifestação importante é a presença de alterações sensoriais, como hipersensibilidade (resposta exagerada) ou hipossensibilidade (resposta diminuída) a estímulos visuais, auditivos, táteis, gustativos ou olfativos. Uma criança com TEA pode reagir com irritação a sons considerados comuns, como o de um aspirador de pó, ou pode não se incomodar com estímulos normalmente dolorosos, como um machucado ou um corte. Esse processamento sensorial atípico contribui para a dificuldade em lidar com ambientes sociais complexos, como escolas e festas, que costumam apresentar uma variedade de estímulos simultâneos.

Em relação ao contexto alimentar, muitas crianças autistas demonstram seletividade alimentar extrema, recusando alimentos com determinadas cores, texturas ou cheiros. Isso pode gerar complicações nutricionais, além de tornar mais difícil a convivência social durante as refeições em casa ou na escola. A rigidez comportamental também se manifesta na necessidade de manter rotinas fixas: mudanças bruscas na organização do dia, como uma alteração no trajeto até a escola, podem gerar crises de ansiedade, irritabilidade ou comportamentos agressivos (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

Estudos de prevalência têm apontado um aumento significativo nos diagnósticos de TEA nas últimas décadas. De acordo com Almeida (2018)

Segundo as estimativas do estudo Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM), a prevalência de TEA em crianças de 8 anos nos Estados Unidos aumentou de 1/150 no ano de 2000, para

1/88 em 2008 e 1/68 no ano de 2012. No Brasil, em 2010, a estimativa foi de 500 mil autistas. O TEA é diagnosticado em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos (ALMEIDA, *et al*, 2018, p. 73).

Mais recentemente, Nunes (2021) aponta que o número pode ter aumentado ainda mais, atingindo 1 em cada 54 crianças. No Brasil, embora os dados sejam escassos e muitas vezes subnotificados, estima-se que cerca de 600 mil pessoas possam estar dentro do espectro autista, segundo a Associação Brasileira de Autismo.

A literatura também revela que há uma incidência significativamente maior do TEA entre meninos do que entre meninas. A proporção é estimada em cerca de 4 para 1, o que levou a escolha da cor azul como símbolo internacional do autismo. Além disso, estudos genéticos mostram que irmãos de crianças autistas têm maior probabilidade de também desenvolverem o transtorno, com risco de recorrência até 25% quando dois irmãos já foram diagnosticados (ALMEIDA, *et al.*, 2018).

O reconhecimento da importância do diagnóstico e da inclusão de pessoas com TEA levou a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, a instituir o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. A data visa promover a informação, combater o preconceito e mobilizar a sociedade para garantir os direitos das pessoas com autismo, estimulando políticas públicas mais eficazes de saúde, educação e assistência social (PEDROSA, 2015).

2.3 TRATAMENTO

O tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem abrangente, individualizada e multidisciplinar, uma vez que cada indivíduo apresenta manifestações distintas do transtorno, que variam em intensidade e forma. Atualmente, não há cura para o autismo e nem medicamentos específicos que eliminem os sintomas centrais do TEA, como os déficits na comunicação social e os comportamentos repetitivos. No entanto, é possível melhorar significativamente a qualidade de vida da criança e de sua

família por meio de intervenções precoces e contínuas, adaptadas às necessidades particulares de cada caso (PEDROSA, 2015).

Apesar da inexistência de uma medicação própria para o autismo em si, em muitos casos são prescritos medicamentos com o objetivo de controlar sintomas associados, como hiperatividade, crises de agressividade, ansiedade, insônia, depressão, distúrbios do humor e comportamentos autolesivos, assim afirmado por Pedrosa (2015),

Existem diversas medicações, desenvolvidas para outras situações que são eficientes para tratar alguns dos sintomas e dos comportamentos encontrados frequentemente nas pessoas com autismo. Alguns destes sintomas incluem: ansiedade, impulsividade, dificuldades de atenção e hiperatividade (Pedrosa, 2015, apud Brasil, 2013). Dentre os fármacos usados para o tratamento são: Paxil, Ritalin, Risperal, Prozac, Addrerall, tendo ainda Desipramina e Nortipytalina (anti-depressivos tricíclicos), estabilizadores de humor (Valproate, Lítio), beta bloqueadores (Nadolol, Clonidina), a Clomipramina e a Fluoxetina. O objetivo da medicação é diminuir estes comportamentos para permitir que as pessoas com autismo tenham vantagem nos tratamentos educacionais e comportamentais (PEDROSA, 2015, p. 9, apud VARGAS; SCHIMIDT, 2011).

Entretanto, é fundamental destacar que a prescrição de medicamentos deve ser cuidadosamente avaliada por um profissional habilitado, com monitoramento contínuo dos efeitos adversos. O uso de remédios é considerado apenas uma parte do tratamento e, sozinho, não proporciona avanços significativos em aspectos essenciais, como a aquisição da linguagem, a interação social e o desenvolvimento cognitivo. Por isso, o enfoque principal do tratamento do TEA recai sobre as terapias comportamentais, educacionais e de desenvolvimento (MESQUITA, 2013).

Segundo Mesquita (2013), o sucesso das intervenções depende da precocidade do diagnóstico, do nível de comprometimento da criança e da qualificação dos profissionais envolvidos. A atuação de uma equipe multidisciplinar é imprescindível, pois o tratamento do autismo exige integração entre diferentes especialidades, como psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e neurologia.

Dentre as terapias utilizadas, destaca-se a fonoaudiologia, que tem um papel fundamental no tratamento de crianças com autismo, sobretudo em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. A comunicação é uma das áreas mais afetadas no TEA, e muitos pais procuram ajuda ao perceberem que seus filhos não desenvolvem a fala de forma esperada. A terapia fonoaudiológica trabalha o aumento do vocabulário, a emissão de sons, a construção de frases e a interpretação dos contextos comunicativos. De acordo com Mesquita (2013), essa abordagem tem apresentado resultados expressivos, com ganhos qualitativos e quantitativos na linguagem após intervenções adequadas, como o aumento no número de palavras emitidas, maior uso espontâneo da fala e melhoria na entonação.

Além disso, diversas abordagens terapêuticas têm sido criadas ou adaptadas para atender às necessidades específicas de indivíduos com TEA. Um exemplo é o **PECS (Picture Exchange Communication System)**, um sistema de comunicação alternativa baseado na troca de figuras. Ele permite que a criança autista se comunique apontando ou entregando imagens que representam desejos, sentimentos ou objetos, facilitando a interação com o ambiente e com as pessoas. Esse método é bastante utilizado para crianças não verbais ou com dificuldades severas na fala, promovendo avanços importantes na comunicação funcional (MESQUITA, 2013).

Outra técnica amplamente utilizada é o **TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)**, que foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. O TEACCH enfatiza a organização do ambiente físico, o uso de apoios visuais (como quadros de rotina, agendas e painéis) e a previsibilidade das atividades diárias, com o objetivo de diminuir a ansiedade e aumentar a autonomia da criança. Essa abordagem prioriza o ensino estruturado, respeitando o ritmo e os interesses do indivíduo autista. Segundo Cavalcanti (2014, apud Cunha, 2011), o TEACCH também tem como meta adaptar o ambiente à criança e não forçá-la a se adaptar a um padrão rígido, o que é extremamente relevante diante das dificuldades de flexibilidade comportamental características do TEA.

A **linguagem pragmática e sócio-pragmática** é outro campo explorado nas terapias de comunicação, focando no uso da linguagem em contextos reais e sociais. O objetivo dessas intervenções é ensinar a criança a se comunicar de maneira funcional, compreendendo o contexto, o momento certo para falar, e o uso adequado da linguagem corporal e da entonação. De acordo com Mesquita (2013),

Em estudos realizados durante a terapia da linguagem, contextos que forneciam atenção e jogos compartilhados maximizavam o uso comunicativo da linguagem, ao passo que contextos pobres (com cadeiras e mesas, por exemplo) não atingiam o mesmo efeito (MESQUITA, 2013, p. 327).

Assim, contextos ricos em interações sociais, como atividades lúdicas e brincadeiras compartilhadas, são os que mais favorecem o desenvolvimento da linguagem pragmática, em comparação com situações formais ou estruturadas de forma rígida (MESQUITA, 2013).

Além dessas estratégias, destaca-se a **Análise Comportamental Aplicada (ABA - Applied Behavior Analysis)**, uma das abordagens mais estudadas e utilizadas no tratamento do autismo. O método ABA baseia-se na identificação e modificação de comportamentos, reforçando positivamente aqueles socialmente adequados e reduzindo os comportamentos inadequados ou disfuncionais. A ABA é composta por programas estruturados, com objetivos específicos, definidos de forma individualizada, e que são constantemente avaliados e ajustados conforme o progresso da criança. Conforme afirma Cavalcante (2014, p. 8),

O método ABA permite que a criança aprenda de forma mais agradável por meio de estímulos, onde os comportamentos inadequados são analisados antes de qualquer intervenção na perspectiva de descobrir o que promove esses comportamentos. Esses estímulos são relevantes para que se compreenda a melhor forma de lidar com cada criança com foco em suas necessidades subjetivas.

A escolha da intervenção adequada deve levar em consideração fatores como idade, nível de comprometimento, habilidades pré-existentes e histórico

familiar. Em muitos casos, é necessário ensinar habilidades básicas do dia a dia, como o uso do banheiro, a alimentação independente e a autorregulação emocional em situações desafiadoras. Para isso, elabora-se um Plano de Intervenção Individualizado, que define metas terapêuticas específicas e estratégias para alcançá-las, considerando o potencial de desenvolvimento da criança. Pedrosa (2015, apud Surós, 2009; Borges et al., 2010) reforça que essas intervenções devem ser adaptadas sempre que necessário, principalmente quando não apresentam os resultados esperados.

Outro aspecto importante do tratamento é o uso de métodos lúdicos, como jogos, histórias e atividades simbólicas, que estimulam a criatividade, a cognição e a socialização, assim afirmado por Pedrosa (2015)

No caso das Habilidades como a Comunicativa Verbal (HCV) são necessárias abordagens diferentes como inserir atividades lúdicas, jogos com regras e contos de histórias, Aumentativa e Alternativa (CAA) para desenvolver a linguagem oral, além de usar o sistema temporal, aonde as sessões vão diminuindo sistematicamente à medida que os resultados aparecem. (PEDROSA, 2015, apud PESSIM; HAFNER, 2011; DRUMMOND, 2013)

Esses recursos permitem que a criança aprenda de forma mais leve e prazerosa, facilitando o desenvolvimento da linguagem e da empatia. Pedrosa (2015) também aponta que o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como o uso de figuras, gestos e sinais, pode ser essencial para desenvolver a linguagem oral, especialmente em crianças não verbais. Tais recursos são aplicados gradualmente, conforme os avanços da criança, com sessões sistematicamente ajustadas ao progresso individual.

Por fim, é importante destacar que o prognóstico do TEA depende de três fatores principais: a idade em que a criança recebe o diagnóstico, a precocidade do início do tratamento e o grau de comprometimento nas áreas da linguagem, cognição e interação social. Quanto mais precoce e intensa for a intervenção, maiores são as chances de desenvolvimento de habilidades e de uma vida mais funcional e independente para a criança. Portanto, é essencial que pais, educadores e profissionais da saúde estejam atentos aos sinais do

autismo e atuem de maneira colaborativa, garantindo um suporte eficaz e humanizado (MESQUITA, 2013).

CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados e das evidências analisadas por meio da revisão bibliográfica, foi possível compreender de forma mais aprofundada que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa do neurodesenvolvimento, que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento de forma variável, exigindo uma abordagem diferenciada para cada indivíduo. A prevalência crescente do TEA, conforme apontam as estatísticas nacionais e internacionais, indica uma necessidade urgente de se ampliar o debate público e científico sobre o transtorno, bem como de garantir políticas públicas voltadas para o diagnóstico precoce, tratamento eficaz e inclusão social.

O autismo deixou de ser uma condição rara, e hoje compreende uma diversidade de perfis e manifestações, o que justifica o uso da terminologia "espectro". Este aspecto destaca a importância de se observar os sinais desde os primeiros meses de vida, uma vez que o diagnóstico precoce possibilita o início imediato das intervenções, o que está diretamente relacionado a melhores prognósticos no desenvolvimento da criança. O reconhecimento e a compreensão dos sintomas, como os déficits na linguagem, dificuldades na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, são fundamentais para que pais, cuidadores e profissionais da saúde possam agir com agilidade e precisão.

Ao longo do trabalho, foi possível observar que não existe um tratamento único e definitivo para o autismo, mas sim um conjunto de estratégias terapêuticas que, quando bem aplicadas, proporcionam melhorias significativas na qualidade de vida da pessoa com TEA e de sua família. As intervenções variam desde o uso de medicamentos para tratar sintomas associados até terapias comportamentais, fonoaudiológicas e métodos educacionais estruturados, como ABA, TEACCH e PECS. Essas abordagens devem ser

planejadas de forma individualizada, levando em consideração o grau de comprometimento, as habilidades específicas da criança e seu histórico familiar e social.

Outro aspecto fundamental é a atuação de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de diferentes áreas, que atuam de maneira integrada para promover o desenvolvimento global da criança. O envolvimento da família também é imprescindível, pois ela exerce um papel de apoio, continuidade e reforço das práticas terapêuticas fora do ambiente clínico ou escolar.

Além disso, destaca-se a importância da conscientização social sobre o autismo, combatendo o preconceito e promovendo a inclusão das pessoas com TEA em todos os espaços da sociedade. A celebração do Dia Mundial da Conscientização do Autismo, instituído pela ONU em 2 de abril, é uma das formas de mobilizar a sociedade em torno dessa causa, mas é necessário que o engajamento seja contínuo e vá além de uma data simbólica.

Portanto, embora não exista um caminho único, a chave para o sucesso do tratamento está na individualização das intervenções, na detecção precoce dos sintomas, na atuação interdisciplinar e no compromisso da sociedade com a inclusão. Investir em pesquisas, formação profissional e políticas públicas voltadas para o TEA é uma medida não apenas necessária, mas urgente, para garantir uma vida mais digna, plena e funcional às pessoas com autismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. S. A.; MAZETE, B. P. G. S.; BRITO, A. M.; VASCONCELOS, M. M. Transtorno Do Espectro Autista. Residência Pediátrica - a Revista do Pediatra, v. 8, supl. 1, 2018. Disponível em <https://residenciapediatria.com.br/detalhes/345/transtorno%20do%20espectro%20autista>. Acesso em 02 de maio de 2025.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto; MICHELS Lísia Regina Ferreira. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2015 Disponível em

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2025.

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975, 2012. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2025.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo : intervenções psicoeducacionais. Rev Bras Psiquiatr, Porto Alegre, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02 de maio de 2025.

BRASILIENSE, I. C. S.; FLORES, E. P.; BARROS, R. S.; SOUZA, C. B. A. Aprendizagem Observacional em Crianças com Autismo: Efeitos do Ensino de Respostas de Monitoramento via Videomodelação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5kYchVjXFF99SgVMB9mjBpj/?lang=pt>. Acesso em 02 de maio de 2025.

MESQUITA, Wanessa Santos; PEGORARO, Renata Fabiana. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. Unip, [S. l.], p. 1-6, 2013. Disponível em http://repositorio.unip.br/wp-content/uploads/2020/12/V31_n3_2013_p324a329.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2021, vol.27, e0212. Epub 15-Jun-2021. ISSN 1980-5470. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382021000100405&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 de setembro de 2022.

PEDROSA, D. H. A.; SANTIAGO, D. M. G.; SEDÍCIAS, E. G.; SILVA, L. M. O Transtorno Do Espectro Autista (TEA) e A Inclusão Escolar. Semana Acadêmica - Revista Científica, v. 1, 2018. Disponível em <https://semanaacademica.org.br/artigo/transtorno-do-espectro-autista-tea-e-inclusao-escolar>. Acesso em 17 de setembro de 2022.

