

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

68ª Edição | Volume 13
Número 1 | janeiro/2026

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

68ª Edição | Volume 13 | Número 1 | janeiro/2026



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.1, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, janeiro, 2026.

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	7
EDUCAÇÃO	9
- A importância do trabalho de produção textual com alunos do Ensino Fundamental II: contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico (Lucio Mussi Júnior)	11
- A ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Física infantil: impactos no desenvolvimento motor e socioemocional (Luzinete da Silva Mussi)	23
- Consciência fonológica na Educação Infantil: fundamentos teóricos e implicações para o processo de alfabetização (Luzinete da Silva Mussi)	32
- Diferenças culturais e pedagógicas das turmas multisseriadas (Fabíola Taysa da Silva Rodrigues)	44
- Dificuldades e desafios bilíngue nas LIBRAS (Ana Cristina dos Santos Januário)	66
- Interação social na Educação Infantil: desafios e possibilidades em contextos inclusivos (Luize Queterine Kilker)	78
- O direito à aprendizagem: a utilização de jogos na alfabetização de crianças na Educação Infantil e de crianças com transtorno do espectro autista, à luz da legislação brasileira (Ana Paula Ribeiro dos Santos)	90
- Plasticidade Cerebral na Infância: Limites e Possibilidades das Intervenções Educacionais e Terapêuticas (Luzinete da Silva Mussi) ...	107
- x	120
SAÚDE	129
- Análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com transtorno do espectro autista: Potencialidades e Limitações (Léo Ricardo Mussi)	131
- Poda neural, uso Precoce de telas e impactos no neurodesenvolvimento infantil: interfaces com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno do espectro autista (TEA) (Luzinete da Silva Mussi)	144

EDITORIAL

"É no conhecimento que existe uma chance de libertação." (Leandro Karnal)

Conhecer é um ato de coragem que desata amarras, amplia fronteiras e ilumina caminhos. É permitir que o pensamento transcenda limites, questione certezas e se abra para o novo. Cada insight, cada estudo, cada reflexão representa um passo em direção à autonomia intelectual e à emancipação pessoal, um processo contínuo de descoberta que liberta por meio da compreensão.

A profunda reflexão de Leandro Karnal nos lembra que o conhecimento é, em sua essência, um caminho de libertação. Diferente de formas vazias de poder ou de verdades impostas, o verdadeiro saber emancipa, clareia e transforma. Não há liberdade plena sem consciência crítica, pois cada entendimento conquistado se torna uma chave para desbloquear jaulas invisíveis, interpretar o mundo e escrever a própria história com mais autenticidade e propósito.

Na ISCI Revista Científica, acreditamos no conhecimento como força libertadora e motriz da evolução individual e coletiva. Cada artigo publicado, cada pesquisa divulgada e cada debate estimulado são expressões desse compromisso com um saber que liberta: que questiona, que incomoda, que propõe e que abre possibilidades. É um bem que, uma vez compartilhado, não se aprisiona; expande-se e multiplica-se, fortalecendo a sociedade.

Agradecemos a todos que caminham conosco nesta jornada de busca e libertação pelo saber: autores, leitores, pareceristas e colaboradores. Juntos, reafirmamos a certeza de que investir no conhecimento é um ato de fé no futuro e no humano. É um gesto revolucionário que alimenta a mente independente, fortalece o tecido social e constrói, dia após dia, um amanhã mais consciente, justo e verdadeiramente livre.

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 importância do trabalho de produção textual com alunos do Ensino Fundamental II: contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico (Lucio Mussi Júnior)

A importância do trabalho de produção textual com alunos do Ensino Fundamental II: contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico

Lucio Mussi Júnior

DOI: [10.5281/zenodo.18362776](https://doi.org/10.5281/zenodo.18362776)

RESUMO

A produção textual constitui uma das competências fundamentais no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, sendo essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico dos estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do trabalho com a produção textual nessa etapa da escolarização, considerando seus desafios e possibilidades pedagógicas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem teórica de caráter qualitativo, ancorada em autores que concebem a escrita como prática social e processo de construção de sentidos, bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular. Ao longo da discussão, evidenciam-se desafios como a desmotivação dos alunos, a heterogeneidade das turmas e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais. Em contrapartida, destacam-se possibilidades pedagógicas que envolvem o trabalho com gêneros textuais, a abordagem processual da escrita, a mediação docente e o uso de estratégias contextualizadas e colaborativas. Conclui-se que o ensino da produção textual, quando desenvolvido de forma intencional e significativa, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de participar ativamente das práticas sociais.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino Fundamental II. Escrita. Práticas pedagógicas. Linguagem.

Introdução

A produção textual constitui-se como uma das competências centrais no processo de escolarização, especialmente no Ensino Fundamental II, etapa marcada pela ampliação das capacidades linguísticas, cognitivas e críticas dos estudantes. Nessa fase, espera-se que o aluno avance do domínio inicial da escrita para uma utilização mais consciente, reflexiva e funcional da linguagem,

sendo capaz de produzir textos coerentes, coesos e adequados às diferentes situações comunicativas.

No contexto educacional brasileiro, observa-se que muitos estudantes do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades relacionadas à escrita, como limitações na organização das ideias, fragilidade argumentativa, inadequação linguística e baixa autonomia na produção textual. Tais desafios evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas sistematizadas e significativas que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita não apenas como um exercício mecânico, mas como uma prática social, cultural e cognitiva.

A produção textual, compreendida como prática de linguagem, ultrapassa a mera reprodução de normas gramaticais, assumindo um papel fundamental na construção do pensamento, na expressão da subjetividade e na formação do sujeito crítico. Conforme perspectivas teóricas contemporâneas, escrever implica mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais, além de demandar habilidades cognitivas complexas, como planejamento, organização, revisão e reescrita.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a produção textual no Ensino Fundamental II deve ser intencional, contínuo e contextualizado, considerando a diversidade de gêneros textuais, as experiências socioculturais dos alunos e os objetivos comunicativos reais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do desenvolvimento das competências de leitura e escrita como fundamentais para o exercício da cidadania, da criticidade e da participação social.

Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre a importância do trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II, analisando suas contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico dos estudantes. Assim, este artigo tem como objetivo discutir o papel da produção textual no processo educativo, evidenciando sua relevância para a formação integral do aluno e para a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa da linguagem escrita.

Fundamentação Teórica

A produção textual, enquanto prática social da linguagem, ocupa lugar central no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental II, etapa em que os estudantes são desafiados a ampliar suas competências discursivas e argumentativas. De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem se concretiza por meio dos gêneros discursivos, os quais emergem das necessidades comunicativas dos diferentes contextos sociais. Assim, ensinar a produzir textos implica trabalhar com situações reais de uso da língua, respeitando a intencionalidade, o interlocutor e o contexto de circulação.

Nesse sentido, a escrita não deve ser compreendida como um produto final isolado, mas como um processo que envolve planejamento, textualização, revisão e reescrita. Antunes (2003) destaca que o ensino da produção textual precisa superar práticas fragmentadas e normativas, centradas exclusivamente na correção gramatical, para assumir uma perspectiva funcional e interativa da linguagem. A autora defende que escrever é uma atividade cognitiva complexa, que exige do aluno a articulação de ideias, a organização lógica do pensamento e a adequação linguística às finalidades comunicativas.

Soares (2002) contribui para essa discussão ao enfatizar a importância do letramento no contexto escolar. Para a autora, o domínio da escrita não se restringe à alfabetização, mas envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de forma competente nas práticas sociais. No Ensino Fundamental II, esse aspecto torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes precisam desenvolver autonomia para produzir diferentes gêneros textuais, como relatos, artigos de opinião, resenhas, narrativas e textos argumentativos.

Kleiman (2005) reforça que a escola desempenha papel fundamental na mediação dessas práticas, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam o uso significativo da escrita. O trabalho com a produção textual, quando contextualizado e intencional, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da capacidade de reflexão, habilidades essenciais para a formação do cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essas perspectivas ao estabelecer que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma integrada. Para o Ensino Fundamental II, a BNCC orienta que os estudantes sejam incentivados a produzir textos considerando diferentes gêneros, suportes e contextos de uso, valorizando a autoria, a criatividade e a clareza na expressão das ideias (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que o trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II deve estar ancorado em concepções interacionistas e socioculturais da linguagem, reconhecendo o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. O ensino da escrita, quando desenvolvido de maneira sistemática e significativa, contribui não apenas para o aprimoramento linguístico, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos estudantes.

A Produção Textual como Instrumento de Desenvolvimento Cognitivo e Crítico no Ensino Fundamental II

O trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes, uma vez que a escrita exige operações mentais complexas que ultrapassam a simples codificação da linguagem. Ao produzir textos, o aluno é desafiado a organizar ideias, estabelecer relações lógicas, selecionar informações relevantes, argumentar e posicionar-se diante de temas diversos, o que contribui diretamente para a construção do pensamento crítico.

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem exerce função mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o raciocínio, a memória voluntária e a capacidade de abstração. Nesse sentido, a escrita configura-se como uma ferramenta cognitiva essencial, pois possibilita ao estudante refletir sobre o próprio pensamento, reelaborar conceitos e atribuir significados às experiências vividas. No Ensino Fundamental II, essa mediação

torna-se ainda mais significativa, considerando-se o avanço das habilidades metacognitivas próprias dessa fase do desenvolvimento.

A produção textual também favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno aprende a monitorar o próprio processo de aprendizagem, identificando dificuldades e buscando estratégias para superá-las. Conforme aponta Marcuschi (2008), a escrita é uma atividade interativa e dialógica, que envolve escolhas conscientes relacionadas ao gênero textual, ao interlocutor e à intenção comunicativa, estimulando o exercício da autoria e da responsabilidade discursiva.

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais contribui para ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes, permitindo-lhes compreender e atuar de forma crítica nos diversos contextos sociais. A produção de textos argumentativos, por exemplo, favorece o desenvolvimento da capacidade de argumentação, da análise crítica de informações e da defesa de pontos de vista fundamentados, habilidades essenciais para a participação social e o exercício da cidadania.

A BNCC reforça essa perspectiva ao destacar que a produção textual deve promover situações de aprendizagem que estimulem a reflexão, a criatividade e a expressão crítica dos alunos, articulando a linguagem escrita às práticas sociais reais. Dessa forma, o ensino da produção textual no Ensino Fundamental II não se limita ao domínio técnico da escrita, mas contribui para a formação integral do estudante, preparando-o para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de maneira crítica e consciente.

Desafios no Trabalho com a Produção Textual no Ensino Fundamental II

Apesar de sua reconhecida importância, o trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II enfrenta diversos desafios no contexto escolar, os quais impactam diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem da escrita. Entre os principais obstáculos, destacam-se as

dificuldades dos alunos em organizar ideias, estruturar textos coerentes e desenvolver argumentos consistentes, aspectos frequentemente associados a lacunas formadas ao longo das etapas anteriores da escolarização.

Um dos desafios mais recorrentes refere-se à concepção reducionista da escrita, ainda presente em muitas práticas pedagógicas, que privilegiam a correção gramatical em detrimento do processo de produção textual. Conforme aponta Antunes (2003), essa abordagem normativa tende a desmotivar os estudantes, uma vez que não considera a escrita como prática social e discursiva, mas como um exercício mecânico de aplicação de regras. Tal perspectiva limita a autoria e dificulta o desenvolvimento da autonomia na escrita.

Outro fator relevante diz respeito à baixa motivação dos alunos para a produção textual. Muitos estudantes demonstram resistência à escrita por não reconhecerem sentido ou funcionalidade nas atividades propostas. Segundo Kleiman (2005), quando a produção textual não está vinculada a contextos reais de comunicação, o aluno passa a encará-la como uma obrigação escolar desprovida de significado, o que compromete o engajamento e a aprendizagem.

A heterogeneidade das turmas também constitui um desafio significativo. No Ensino Fundamental II, os alunos apresentam diferentes níveis de proficiência leitora e escritora, o que exige do professor estratégias pedagógicas diversificadas e sensibilidade para atender às necessidades individuais. A ausência de práticas de acompanhamento contínuo e de intervenções pedagógicas personalizadas pode acentuar as dificuldades, ampliando as desigualdades no domínio da escrita.

Além disso, fatores estruturais e institucionais, como a carga horária reduzida destinada ao ensino de Língua Portuguesa, o número elevado de alunos por turma e a escassez de formação continuada específica para o trabalho com produção textual, dificultam a implementação de práticas mais efetivas. Esses elementos comprometem o acompanhamento do processo de escrita, especialmente no que se refere à revisão e à reescrita, etapas fundamentais para o desenvolvimento da competência textual.

Diante desses desafios, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas relacionadas à produção textual no Ensino Fundamental II, buscando estratégias que valorizem o processo, promovam a motivação dos alunos e considerem a diversidade presente no ambiente escolar. A superação dessas dificuldades exige um trabalho pedagógico intencional, reflexivo e comprometido com a formação integral do estudante.

Possibilidades Pedagógicas e Estratégias Didáticas para o Trabalho com a Produção Textual no Ensino Fundamental II

Diante dos desafios que permeiam o ensino da produção textual no Ensino Fundamental II, torna-se fundamental adotar práticas pedagógicas que valorizem a escrita como processo, promovendo a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento. Uma das principais possibilidades consiste na adoção de uma abordagem processual da escrita, que contemple as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, permitindo ao aluno compreender que o texto é resultado de um processo contínuo de elaboração e aprimoramento.

O trabalho com gêneros textuais diversificados configura-se como estratégia essencial para tornar a produção textual mais significativa. Conforme Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), os gêneros discursivos refletem práticas sociais concretas e possibilitam ao aluno reconhecer a funcionalidade da escrita nos diferentes contextos de comunicação. Assim, a exploração de gêneros como cartas, relatos, artigos de opinião, resenhas, crônicas e textos digitais contribui para ampliar o repertório linguístico e discursivo dos estudantes, além de estimular a autoria e a criatividade.

Outra estratégia relevante refere-se à contextualização das propostas de escrita. Atividades que partem de temas próximos à realidade dos alunos, de situações-problema ou de projetos interdisciplinares favorecem o engajamento e atribuem sentido à produção textual. Kleiman (2005) destaca que a escrita ganha significado quando vinculada a práticas sociais reais, permitindo ao

aluno perceber-se como sujeito produtor de textos e participante ativo do processo comunicativo.

A mediação pedagógica do professor desempenha papel central nesse processo. Cabe ao docente orientar, acompanhar e intervir de forma construtiva, oferecendo feedbacks qualitativos que valorizem os aspectos discursivos, argumentativos e organizacionais do texto, para além da correção gramatical. Antunes (2003) ressalta que a devolutiva pedagógica é fundamental para que o aluno compreenda seus avanços e dificuldades, fortalecendo a autonomia e a confiança na escrita.

Além disso, o uso de estratégias colaborativas, como a produção textual em pares ou em grupos, contribui para o desenvolvimento da interação, da troca de ideias e da reflexão coletiva sobre a linguagem. Essas práticas favorecem a aprendizagem compartilhada e possibilitam que os alunos aprendam uns com os outros, ampliando suas competências linguísticas e sociais.

Por fim, o uso consciente das tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de trabalho com a produção textual, desde que integrado a objetivos pedagógicos claros. Plataformas digitais, blogs, fóruns e produções multimodais podem estimular a autoria, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, aproximando a escrita escolar das práticas contemporâneas de comunicação.

Discussão

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II é um elemento central para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico dos estudantes, embora ainda enfrente desafios significativos no contexto escolar. A partir da fundamentação teórica apresentada, torna-se possível compreender que tais dificuldades não se restringem às limitações individuais dos alunos, mas estão profundamente

relacionadas às práticas pedagógicas adotadas, às condições institucionais e às concepções de linguagem que orientam o ensino.

Os autores discutidos convergem ao afirmar que a escrita deve ser concebida como prática social e processo contínuo de construção de sentidos. No entanto, observa-se que, em muitas realidades escolares, ainda prevalece uma abordagem tradicional, centrada na correção gramatical e na produção de textos descontextualizados. Essa prática contrasta com as orientações da BNCC, que propõe o desenvolvimento integrado das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, enfatizando a autoria, a criticidade e a funcionalidade da linguagem.

Os desafios identificados, como a baixa motivação dos alunos, a heterogeneidade das turmas e a escassez de tempo pedagógico, reforçam a necessidade de repensar o ensino da produção textual de forma mais intencional e contextualizada. Nesse sentido, as possibilidades pedagógicas apresentadas demonstram que estratégias como o trabalho com gêneros textuais, a abordagem processual da escrita, a mediação qualificada do professor e o uso de práticas colaborativas podem contribuir significativamente para a superação dessas dificuldades.

Além disso, a discussão aponta que o fortalecimento da produção textual no Ensino Fundamental II demanda investimento na formação continuada dos docentes, de modo que estes possam desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às concepções contemporâneas de linguagem. O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, desempenha papel fundamental na construção de ambientes de escrita que valorizem o erro como parte do processo e incentivem a reflexão sobre a linguagem.

Dessa forma, a produção textual assume um caráter formativo que vai além do domínio técnico da escrita, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente das práticas sociais. A articulação entre teoria e prática, conforme evidenciada neste estudo, reforça a necessidade de um ensino da escrita que seja significativo, contextualizado e comprometido com a formação integral do estudante.

Conclusão

O presente artigo evidenciou a relevância do trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental II, destacando sua contribuição para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e crítico dos estudantes. Ao longo da discussão teórica, foi possível compreender que a escrita, enquanto prática social e processo de construção de sentidos, desempenha papel fundamental na formação integral do aluno, ultrapassando a perspectiva meramente normativa da língua.

Os desafios identificados, como a desmotivação dos alunos, a heterogeneidade das turmas e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, revelam a necessidade de ressignificar o ensino da produção textual no contexto escolar. Tais dificuldades não devem ser compreendidas como obstáculos intransponíveis, mas como indicativos da urgência de práticas pedagógicas mais intencionais, contextualizadas e alinhadas às concepções contemporâneas de linguagem.

As possibilidades pedagógicas discutidas demonstram que o trabalho com gêneros textuais diversos, a abordagem processual da escrita, a mediação qualificada do professor e o uso de estratégias colaborativas e contextualizadas podem favorecer a aprendizagem significativa da produção textual. Essas práticas contribuem para o fortalecimento da autoria, da autonomia e da capacidade argumentativa dos estudantes, aspectos essenciais para o exercício da cidadania e da participação social.

Conclui-se, portanto, que o ensino da produção textual no Ensino Fundamental II deve ser compreendido como um compromisso pedagógico contínuo, que exige planejamento, reflexão e formação docente permanente. Ao valorizar a escrita como instrumento de expressão, reflexão e interação social, a escola cumpre seu papel de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar de maneira significativa nos diferentes contextos sociais e acadêmicos.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**- A ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Física infantil:
impactos no desenvolvimento motor e socioemocional (Luzinete da Silva
Mussi)**

A ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Física infantil: impactos no desenvolvimento motor e socioemocional

Luzinete da Silva Mussi²

DOI: [10.5281/zenodo.18329847](https://doi.org/10.5281/zenodo.18329847)

RESUMO

A ludicidade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, especialmente quando integrada às aulas de Educação Física. Este artigo tem como objetivo analisar a ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Física infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento motor e socioemocional das crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da educação, psicologia do desenvolvimento e Educação Física. Os resultados indicam que práticas lúdicas favorecem a aquisição de habilidades motoras fundamentais, a socialização, a autonomia e o equilíbrio emocional. Conclui-se que a ludicidade, quando planejada de forma intencional, constitui um recurso pedagógico essencial para a promoção do desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Física infantil; Desenvolvimento motor; Desenvolvimento socioemocional; Infância.

Introdução

A infância constitui uma fase essencial para o desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, o movimento assume papel central na construção do conhecimento, na expressão corporal e na interação da criança com o meio. A Educação Física infantil, enquanto componente curricular, apresenta-se como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral,

² Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

especialmente quando fundamentada em práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade.

O brincar, compreendido como atividade inerente à infância, transcende o caráter recreativo e assume função estruturante no desenvolvimento infantil. Por meio das atividades lúdicas, a criança explora o próprio corpo, experimenta movimentos, desenvolve habilidades motoras fundamentais e constrói relações sociais, ao mesmo tempo em que elabora emoções, regras e significados. Dessa forma, a ludicidade configura-se como uma estratégia pedagógica potente nas aulas de Educação Física, favorecendo aprendizagens significativas e prazerosas.

No contexto educacional contemporâneo, observa-se, contudo, a crescente substituição das experiências corporais espontâneas por atividades sedentárias, muitas vezes mediadas por tecnologias digitais. Esse cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que resgatem o movimento, o jogo e a brincadeira como elementos centrais do desenvolvimento físico e socioemocional na infância. A Educação Física escolar, nesse sentido, desempenha papel fundamental na promoção de experiências corporais diversificadas, planejadas e adequadas às necessidades das crianças.

Sob a perspectiva do desenvolvimento motor, as atividades lúdicas contribuem para o aprimoramento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, do esquema corporal e da consciência espacial. Paralelamente, no âmbito socioemocional, o brincar favorece a construção da autonomia, da cooperação, do respeito às regras, da empatia e da autorregulação emocional, aspectos indispensáveis para a formação integral da criança.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a ludicidade como estratégia pedagógica nas aulas de Educação Física infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento motor e socioemocional das crianças. A partir de uma abordagem teórica, busca-se discutir a importância de práticas lúdicas planejadas e intencionais, fundamentadas em pressupostos pedagógicos e

científicos, que reconheçam a criança como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Fundamentação Teórica

A ludicidade ocupa lugar central nas discussões sobre desenvolvimento infantil, sendo reconhecida como elemento essencial para a aprendizagem e para a formação integral da criança. Sob a perspectiva pedagógica e científica, o brincar constitui uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta o mundo, expressa sentimentos e constrói conhecimentos. Nesse sentido, a Educação Física infantil, ao incorporar práticas lúdicas, amplia suas possibilidades educativas, favorecendo o desenvolvimento motor e socioemocional de forma integrada.

Autores clássicos do desenvolvimento humano destacam o papel do brincar como mediador do aprendizado. Piaget compreende o jogo como expressão do desenvolvimento cognitivo, no qual a criança assimila e acomoda a realidade a partir da ação sobre o ambiente. Para o autor, os jogos motores e simbólicos contribuem para a construção das estruturas mentais, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento físico por meio da experimentação do movimento.

Vygotsky, por sua vez, atribui ao brincar um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, a atividade lúdica possibilita a internalização de regras sociais, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das capacidades de autorregulação. No contexto da Educação Física, as brincadeiras coletivas e os jogos com regras promovem interações sociais significativas, favorecendo a cooperação, a empatia e o controle emocional.

Wallon contribui ao enfatizar a indissociabilidade entre movimento, emoção e cognição. Para esse autor, o corpo é o primeiro meio de comunicação da criança com o mundo, e o movimento constitui base para o desenvolvimento afetivo e social. As práticas lúdicas corporais, nesse sentido,

favorecem a expressão emocional, o fortalecimento dos vínculos sociais e a construção da identidade corporal, aspectos essenciais para o equilíbrio socioemocional infantil.

No campo da Educação Física, estudiosos defendem que a ludicidade deve ser compreendida como estratégia pedagógica intencional, e não apenas como recurso recreativo. Kishimoto destaca que o jogo, quando planejado pedagogicamente, contribui para aprendizagens significativas, respeitando o desenvolvimento da criança e promovendo experiências corporais ricas e diversificadas. Essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por organizar situações lúdicas que favoreçam o desenvolvimento motor e social.

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, Gallahue e Ozmun ressaltam que a infância é marcada pela aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, arremessar e equilibrar-se. As atividades lúdicas, quando adequadamente estruturadas, possibilitam a prática dessas habilidades de forma prazerosa e contextualizada, contribuindo para a formação de uma base motora sólida e funcional.

Além disso, estudos da neurociência apontam que o movimento e o brincar estimulam a plasticidade cerebral, favorecendo a integração entre sistemas motores, cognitivos e emocionais. Experiências corporais diversificadas e emocionalmente significativas potencializam as conexões neurais, reforçando a importância de práticas lúdicas na Educação Física infantil como promotoras do desenvolvimento global da criança.

Dessa forma, a fundamentação teórica apresentada evidencia que a ludicidade, quando integrada de maneira intencional às aulas de Educação Física infantil, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento motor e socioemocional. Ao reconhecer o brincar como elemento central do processo educativo, amplia-se a compreensão da Educação Física como campo de atuação comprometido com a formação integral da criança.

Desenvolvimento motor na infância

O desenvolvimento motor na infância constitui um processo contínuo e progressivo, marcado pela aquisição e pelo aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais, que servem de base para movimentos mais complexos ao longo da vida. Esse processo envolve a interação entre fatores biológicos, ambientais e socioculturais, sendo fortemente influenciado pelas experiências corporais vivenciadas pela criança.

Na primeira infância, o movimento assume papel central no desenvolvimento global, permitindo que a criança explore o próprio corpo, o espaço e os objetos ao seu redor. Segundo Gallahue e Ozmun, as habilidades motoras fundamentais — como correr, saltar, arremessar, chutar e equilibrar-se — são desenvolvidas por meio da prática, da experimentação e da repetição em contextos significativos. As aulas de Educação Física, quando estruturadas de forma lúdica, favorecem esse processo ao proporcionar situações variadas e desafiadoras, respeitando o ritmo e as possibilidades individuais das crianças.

A ludicidade, nesse contexto, potencializa o desenvolvimento motor ao transformar a atividade física em uma experiência prazerosa e motivadora. Jogos, brincadeiras e atividades simbólicas estimulam a participação ativa da criança, promovendo a coordenação motora ampla e fina, a lateralidade, o esquema corporal e a percepção espacial. Além disso, o brincar favorece a autonomia motora, permitindo que a criança experimente movimentos de forma espontânea e criativa.

Dessa forma, a Educação Física infantil, ao adotar práticas pedagógicas lúdicas, contribui para a construção de uma base motora sólida, essencial não apenas para o desempenho físico, mas também para a saúde, a autoestima e a participação social da criança.

Impactos socioemocionais da ludicidade

Além de seus benefícios motores, a ludicidade exerce influência significativa sobre o desenvolvimento socioemocional infantil. O brincar constitui um espaço privilegiado para a expressão de emoções, a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento de habilidades relacionais fundamentais para a convivência em grupo.

Nas atividades lúdicas propostas nas aulas de Educação Física, a criança aprende a lidar com regras, limites, frustrações e conquistas, desenvolvendo competências como cooperação, empatia, respeito ao outro e autocontrole emocional. Vygotsky destaca que o brincar possibilita à criança atuar em níveis superiores ao seu comportamento habitual, favorecendo a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da autorregulação.

Wallon enfatiza que o movimento está intrinsecamente ligado à emoção, sendo o corpo um meio essencial de comunicação afetiva. Nesse sentido, as práticas lúdicas corporais favorecem a expressão emocional, a construção da identidade e o fortalecimento da autoestima, contribuindo para o equilíbrio emocional da criança.

A ludicidade também promove a inclusão e a socialização, uma vez que as atividades podem ser adaptadas às diferentes habilidades e necessidades das crianças. Esse aspecto reforça o papel da Educação Física infantil como espaço de convivência, respeito à diversidade e promoção do bem-estar emocional.

Discussão

A análise dos aspectos motores e socioemocionais relacionados à ludicidade na Educação Física infantil evidencia a importância de práticas pedagógicas que integrem movimento, emoção e interação social. Os resultados teóricos discutidos ao longo deste artigo indicam que a ludicidade não deve ser compreendida como mero recurso recreativo, mas como estratégia pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

Observa-se que intervenções baseadas no brincar favorecem tanto o desenvolvimento motor quanto o socioemocional, ao estimular a participação ativa, a motivação e o engajamento das crianças. Em contrapartida, práticas excessivamente mecanizadas ou centradas no desempenho podem limitar a criatividade, a autonomia e a expressão emocional, comprometendo os benefícios educativos da Educação Física infantil.

A discussão reforça ainda a necessidade de formação continuada dos professores de Educação Física, de modo que estejam preparados para planejar e conduzir atividades lúdicas fundamentadas em princípios pedagógicos e científicos. A articulação entre teoria e prática mostra-se essencial para a construção de propostas educativas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil.

Conclusão

A ludicidade configura-se como elemento essencial no contexto da Educação Física infantil, exercendo papel fundamental no desenvolvimento motor e socioemocional das crianças. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o brincar, quando integrado de forma planejada e intencional às práticas pedagógicas, potencializa a aprendizagem, promove o movimento significativo e contribui para a formação integral da criança.

Conclui-se que as aulas de Educação Física baseadas em estratégias lúdicas favorecem a aquisição das habilidades motoras fundamentais, fortalecem as relações sociais e auxiliam no desenvolvimento emocional, respeitando o ritmo e as individualidades infantis. Dessa forma, torna-se imprescindível valorizar o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, reconhecendo a Educação Física como campo de atuação comprometido com a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento humano.

Referências

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- Consciência fonológica na Educação Infantil: fundamentos teóricos e implicações para o processo de alfabetização (Luzinete da Silva Mussi)

Consciência fonológica na Educação Infantil: fundamentos teóricos e implicações para o processo de alfabetização

Luzinete da Silva Mussi³

DOI: [10.5281/zenodo.18483735](https://doi.org/10.5281/zenodo.18483735)

RESUMO

A consciência fonológica constitui uma habilidade essencial para o desenvolvimento da linguagem e para o processo de alfabetização, especialmente na Educação Infantil. Trata-se da capacidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala, como rimas, sílabas e fonemas, favorecendo a compreensão da relação entre oralidade e escrita. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da consciência fonológica na Educação Infantil, destacando seus fundamentos teóricos, suas implicações no processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas que contribuem para seu desenvolvimento. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento da linguagem, a psicogênese da língua escrita e as bases cognitivas da alfabetização. Os resultados da análise indicam que o estímulo intencional e lúdico da consciência fonológica, por meio de jogos, cantigas, rimas e atividades de escuta, favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças e contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conclui-se que o trabalho com a consciência fonológica na Educação Infantil é um fator determinante para a prevenção de dificuldades de alfabetização, devendo ser planejado de forma sistemática, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e as diretrizes educacionais.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Desenvolvimento da linguagem. Práticas pedagógicas. Estímulo intencional e lúdico. Diretrizes educacional.

Introdução

³ [1] Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

A Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas que servirão de base para o processo de alfabetização. Entre essas habilidades, a consciência fonológica destaca-se como um dos principais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que envolve a capacidade da criança de perceber, identificar e manipular os sons da fala.

A consciência fonológica compreende um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem à criança reconhecer que a linguagem oral é composta por unidades sonoras menores, como palavras, sílabas e fonemas. Essas habilidades começam a se desenvolver ainda na primeira infância, por meio de interações orais, brincadeiras, cantigas, rimas e jogos linguísticos, sendo potencializadas no contexto educativo quando trabalhadas de forma intencional e lúdica.

Diversos estudos apontam que crianças que desenvolvem adequadamente a consciência fonológica na Educação Infantil apresentam maior facilidade no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à correspondência entre fonemas e grafemas. Por outro lado, a ausência ou fragilidade dessas habilidades pode resultar em dificuldades na leitura e na escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a importância de intervenções pedagógicas precoces.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel estratégico ao promover experiências que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, respeitando as características do desenvolvimento infantil e evitando práticas escolarizantes precoces. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao enfatizar o trabalho com a oralidade, a escuta atenta e as experiências linguísticas como direitos de aprendizagem das crianças.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da consciência fonológica na Educação Infantil, apresentando seus fundamentos teóricos e suas contribuições para o processo de alfabetização. Busca-se, assim, refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam o

desenvolvimento dessa habilidade de forma lúdica, significativa e adequada à faixa etária das crianças.

Fundamentação Teórica

A consciência fonológica é compreendida como a habilidade metalinguística que permite à criança perceber e manipular os sons da fala, reconhecendo que a linguagem oral pode ser segmentada em unidades menores, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Trata-se de uma competência fundamental para o processo de alfabetização, uma vez que estabelece a base para a compreensão do princípio alfabético e da correspondência entre fonemas e grafemas.

Segundo Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica não surge de forma espontânea e completa, mas desenvolve-se gradualmente por meio de experiências linguísticas significativas, sendo fortemente influenciada pelas interações sociais e pelas práticas pedagógicas. As autoras destacam que habilidades como identificar rimas, segmentar sílabas e reconhecer sons iniciais e finais das palavras são essenciais para o avanço da leitura e da escrita.

Goswami e Bryant (1990) afirmam que a consciência fonológica é um dos principais preditores do sucesso na alfabetização, sobretudo nos sistemas de escrita alfabética, como o português. Para os autores, o domínio das habilidades fonológicas permite que a criança compreenda que as letras representam sons, facilitando o processo de decodificação e a construção da leitura fluente.

No contexto da Educação Infantil, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ocorrer de maneira lúdica e contextualizada, respeitando as características do desenvolvimento infantil. De acordo com Morais (2012), atividades como jogos de palavras, cantigas, parlendas, rimas e brincadeiras sonoras favorecem a percepção dos sons da fala sem antecipar formalmente o

ensino da leitura e da escrita, evitando práticas escolarizantes inadequadas para essa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao enfatizar a oralidade e a escuta como eixos estruturantes da Educação Infantil. O documento destaca que experiências com a linguagem oral, como brincar com sons, ritmos e entonações, constituem direitos de aprendizagem das crianças e contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica (BRASIL, 2018).

Além disso, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001) oferece importante contribuição para a compreensão desse processo, ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e cultural. Assim, as interações verbais e as práticas pedagógicas intencionais desempenham papel central no desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica, ampliando as possibilidades de aprendizagem da criança.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a consciência fonológica é uma habilidade essencial a ser desenvolvida na Educação Infantil, não como ensino formal da leitura, mas como preparação linguística e cognitiva para a alfabetização. O trabalho pedagógico intencional, lúdico e contextualizado constitui-se, portanto, como elemento-chave para favorecer o desenvolvimento integral da criança e prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Consciência Fonológica e sua Relação com o Processo de Alfabetização

A relação entre consciência fonológica e alfabetização é amplamente reconhecida na literatura científica como um dos fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica possibilita à criança compreender que a língua falada é composta por unidades sonoras menores, o que constitui a base para a compreensão do sistema

alfabético e para o estabelecimento da correspondência entre fonemas e grafemas.

De acordo com Moraes (2012), o domínio das habilidades fonológicas permite que a criança avance da linguagem oral para a escrita de forma mais segura, uma vez que compreende que as letras representam sons e que esses sons podem ser combinados para formar palavras. Tal compreensão favorece tanto a decodificação quanto a codificação da escrita, contribuindo para a leitura inicial e para a produção escrita.

Goswami e Bryant (1990) destacam que crianças que apresentam bom desempenho em tarefas de consciência fonológica tendem a aprender a ler com maior facilidade, enquanto aquelas que demonstram dificuldades nessas habilidades podem enfrentar obstáculos no processo de alfabetização. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil atua como fator preventivo, reduzindo o risco de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que trabalhar a consciência fonológica na Educação Infantil não significa antecipar o ensino formal da leitura e da escrita. Conforme ressalta Soares (2016), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém complementares, e o desenvolvimento das habilidades fonológicas deve ocorrer de maneira integrada às experiências de linguagem oral, respeitando o ritmo e a maturidade das crianças.

A BNCC reforça essa compreensão ao orientar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil promovam experiências de escuta, oralidade e brincadeiras com sons, palavras e ritmos, criando condições favoráveis para a alfabetização futura. Dessa forma, a consciência fonológica emerge como um elo fundamental entre a linguagem oral e a linguagem escrita, contribuindo para uma transição mais fluida e significativa entre essas duas modalidades.

Portanto, a relação entre consciência fonológica e alfabetização evidencia a importância de intervenções pedagógicas precoces e intencionais, que favoreçam o desenvolvimento linguístico das crianças sem comprometer o caráter lúdico da Educação Infantil. Ao fortalecer essas habilidades desde os primeiros anos, a escola contribui para a construção de bases sólidas para a

aprendizagem da leitura e da escrita, promovendo maior equidade e sucesso escolar.

Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica na Educação Infantil

O desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil deve ocorrer por meio de práticas pedagógicas intencionais, lúdicas e contextualizadas, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Nessa etapa, o foco não está na alfabetização formal, mas na ampliação das experiências linguísticas que possibilitam à criança perceber, explorar e refletir sobre os sons da fala de maneira natural e prazerosa.

Entre as práticas mais indicadas, destacam-se as atividades que envolvem rimas, aliteraões e jogos sonoros. Cantigas, parlendas, poemas infantis e músicas favorecem a percepção dos sons semelhantes e dos padrões rítmicos da língua, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica de forma espontânea. Segundo Capovilla e Capovilla (2000), essas atividades auxiliam na identificação e discriminação dos sons, habilidades essenciais para a alfabetização posterior.

As brincadeiras com segmentação silábica também configuram estratégias eficazes. Atividades como bater palmas para cada sílaba das palavras, separar palavras em partes sonoras ou identificar sílabas iniciais e finais permitem que a criança compreenda a estrutura sonora da linguagem de maneira concreta. Essas práticas podem ser integradas à rotina escolar, associadas a histórias, jogos e situações do cotidiano da criança.

Outra prática pedagógica relevante envolve os jogos de identificação de sons iniciais e finais das palavras, estimulando a atenção auditiva e a consciência fonêmica inicial. Brincadeiras como “qual palavra começa com o mesmo som?” ou “qual objeto termina com o mesmo som?” favorecem o desenvolvimento dessas habilidades sem recorrer à escrita formal, mantendo o caráter lúdico das atividades.

A contação de histórias também desempenha papel fundamental nesse processo. Ao ouvir histórias, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a escuta atenta e é exposta a diferentes estruturas sonoras da língua. O professor pode explorar, de forma intencional, rimas, repetições e jogos de palavras presentes nos textos, promovendo a consciência fonológica de maneira significativa.

Além disso, a mediação do professor é essencial para potencializar essas práticas. Cabe ao docente criar um ambiente linguístico rico, incentivar a participação das crianças, valorizar suas produções orais e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Conforme a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001), a interação social e a mediação pedagógica são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem.

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil devem priorizar experiências lúdicas, interativas e significativas, promovendo a linguagem oral como base para a aprendizagem futura da leitura e da escrita. Ao integrar essas práticas à rotina escolar, a escola contribui para a construção de bases sólidas para o processo de alfabetização, respeitando os direitos de aprendizagem das crianças.

Discussão

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a consciência fonológica ocupa papel central no desenvolvimento linguístico das crianças na Educação Infantil, configurando-se como uma habilidade fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da fundamentação teórica apresentada, observa-se que o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de maneira espontânea e homogênea, mas é fortemente influenciado pelas experiências linguísticas e pelas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar.

Os autores discutidos convergem ao afirmar que a consciência fonológica atua como um dos principais preditores do sucesso no processo de alfabetização, especialmente em sistemas de escrita alfabética. No entanto, a discussão aponta para a necessidade de compreender essa habilidade para além de um viés tecnicista ou antecipatório da alfabetização. Trabalhar a consciência fonológica na Educação Infantil não significa escolarizar precocemente a criança, mas criar condições para que ela amplie sua percepção sonora da linguagem por meio de práticas lúdicas, interativas e socialmente significativas.

Nesse sentido, a BNCC reforça a importância de experiências com a linguagem oral como direito de aprendizagem das crianças, alinhando-se às concepções teóricas que defendem o desenvolvimento da consciência fonológica a partir da oralidade, da escuta atenta e das interações sociais. A discussão evidencia que práticas pedagógicas baseadas em jogos sonoros, rimas, cantigas e contação de histórias favorecem o desenvolvimento dessas habilidades sem comprometer o caráter lúdico da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. A atuação docente intencional, sensível e fundamentada teoricamente é essencial para potencializar o desenvolvimento da consciência fonológica, respeitando os diferentes ritmos e singularidades das crianças. A ausência de planejamento e de intencionalidade pedagógica pode limitar as oportunidades de aprendizagem, enquanto práticas bem estruturadas contribuem para a prevenção de dificuldades futuras no processo de alfabetização.

A discussão também aponta que o fortalecimento da consciência fonológica na Educação Infantil pode contribuir para a promoção da equidade educacional, uma vez que oferece às crianças, independentemente de seu contexto sociocultural, oportunidades de desenvolver habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, investir em práticas pedagógicas que favoreçam essas habilidades representa um compromisso com a qualidade da educação e com o sucesso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conclusão

O presente artigo evidenciou a importância da consciência fonológica na Educação Infantil como base fundamental para o processo de alfabetização. Ao longo da discussão teórica, foi possível compreender que essa habilidade metalinguística, relacionada à percepção e manipulação dos sons da fala, desempenha papel central no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os estudos analisados demonstram que o desenvolvimento da consciência fonológica não ocorre de forma espontânea, sendo fortemente influenciado pelas experiências linguísticas e pelas práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Nesse sentido, a Educação Infantil assume papel estratégico ao promover situações de aprendizagem que favoreçam a oralidade, a escuta atenta e as interações verbais, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e evitando práticas de escolarização precoce.

As práticas pedagógicas discutidas reforçam que o trabalho com a consciência fonológica deve ocorrer de maneira lúdica, contextualizada e intencional, por meio de jogos sonoros, rimas, cantigas, contação de histórias e brincadeiras linguísticas. Tais estratégias contribuem para o fortalecimento das habilidades fonológicas e para a construção de bases sólidas para a alfabetização, sem comprometer o caráter formativo e integral da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que investir no desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil representa uma ação pedagógica preventiva e promotora de aprendizagem, capaz de reduzir dificuldades futuras no processo de alfabetização e favorecer o sucesso escolar. Dessa forma, torna-se fundamental que educadores compreendam a relevância dessa habilidade e planejem práticas pedagógicas alinhadas às concepções contemporâneas de linguagem e às diretrizes educacionais vigentes.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 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, 1996.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMBERT, J. E. Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, J.; ALVES MARTINS, M.; COSTA, P. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SILVA, A. P.; CAPELLINI, S. A. Consciência fonológica e desempenho em leitura e escrita. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 256–266, 2011.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

- Diferenças culturais e pedagógicas das turmas multisseriadas (Fabíola Taysa da Silva Rodrigues)

Diferenças culturais e pedagógicas das turmas multisseriadas

Fabíola Taysa da Silva Rodrigues

DOI: 10.5281/zenodo.18261683

As discussões acerca da educação do campo têm crescido bastante nos últimos tempos no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, impulsionadas de forma significativa pela persistência dos movimentos sociais e militantes, que lutam incansavelmente tanto por uma escolarização que contemple as suas necessidades, quanto para condições dignas de viver no campo.

Percebe-se que existe uma concordância entre as ideias desses sujeitos, quando discutem sobre a necessidade de projetos educacionais e socioculturais que contemplem as necessidades dos povos do campo. Porém, essa construção não é uma tarefa simples, visto que o cenário brasileiro apresenta uma realidade marcada pela diversidade que envolve as transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas e ambientais que ocorrem diariamente, resultando em novas formas do mundo se relacionar.

Marilena Chauí (1995) discorre em seu livro “Convite à Filosofia”, no capítulo 8 sobre a cultura, onde tivemos a oportunidade de refletir através de seus escritos acerca da cultura camponesa, no qual a autora ressalta que existem dois modos de vida coletiva: a vida comunitária e a vida em sociedade.

Isso nos leva a compreender que a cultura vive em constante movimento, uma vez que ela emerge das formas que os indivíduos existem, se relacionam entre si e com o mundo. As relações dentro das comunidades rurais são profundamente marcadas pela convivência e pelo compartilhamento de saberes do cotidiano das famílias.

De Souza (2020) diz que ao nos depararmos com a situação das comunidades rurais brasileiras, notamos que além dos diversos desafios

sociais e econômicos enfrentados diariamente, é possível notar uma vasta diversidade cultural nessas regiões, mas que historicamente são ignorados, principalmente em relação às políticas públicas direcionadas à educação. “Os discursos difundidos acerca do campo evidenciam, na maioria das vezes, os aspectos negativos relacionados à pobreza e ao subdesenvolvimento, negando suas riquezas e potencialidades” (De Souza, 2020, p. 554).

Diante disso, não podemos negar os efeitos que essas desigualdades causam na sociedade, mas de forma especial, em grupos sociais menos favorecidos como as classes populares que habitam nas áreas rurais. Essa reflexão envolve pensar nas ações, mudanças, relações sociais, visto que esses aspectos vão muito além de um padrão a ser seguido. A partir dessa perspectiva, iremos discutir sobre a diversidade cultural e pedagógica que marca território rural brasileiro, evidenciando a as turmas multisseriadas do campo em relação ao modelo seriado dos centros urbanos.

Molina e De Jesus (2004) ressaltam em suas pesquisas que aspectos como a imigração, questões de gênero, de sexualidade, raça, etnia, religião e os territórios diversos, são pontos mais despertam debates acerca da diversidade, tornando-se os principais motivos das desavenças e discriminação de alguns grupos sobre outros, sobretudo pelas suas condições ou modos de viver.

Isso nos leva a refletir que as pessoas não são e nem pensam de forma igual, então a partir desse contexto, é fundamental buscar diversos conhecimentos que contemplem o modo de aprender de cada aluno para superar as dificuldades enfrentadas na educação, principalmente em espaços rurais.

A chegada de uma criança na escola traz diversos saberes culturais relacionados a sua existência na comunidade, e isso precisa fazer parte dos processos educativos na escola. Por isso, trabalhar sobre os aspectos culturais de uma comunidade dentro da escola, envolve o reconhecimento dos saberes desses povos, não apenas os conteúdos formais para trabalhar com os alunos camponeses.

Em contrapartida a isso, muitas vezes as escolas ignoram esse aprendizado, negando a identidade do aluno do campo. O modelo urbano presente nas escolas multisseriadas do campo, voltado para o livro didático e cadeiras enfileiradas, cria um ambiente descontextualizado, distante da realidade local, como se o modo de vida do campo fosse menos importante que o urbano. “A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.” (Arroyo *et al.*, 1999, p. 23).

De acordo com as colocações do autor, percebe-se que o campo é muitas vezes visto de forma equivocada, onde em alguns momentos, o mesmo é idealizado, e em outros tem seu valor reduzido. Essas formas de ver o campo, acabam ignorando os vastos saberes construídos pelos trabalhadores rurais, que nascem da natureza e do trabalho na terra.

Dentro da realidade do campo pesquisado, isso é mais evidente quando os saberes locais da comunidade, como por exemplo a agricultura familiar e o extrativismo, pouco aparecem no currículo escolar. Isso quer dizer que considerável parcela das escolas do campo, trabalham conteúdos distantes realidade do educando, e isso reforça a ideia de que o conhecimento do campo é inferior ao urbano. A valorização das práticas cotidianas do sujeito, é fundamental para reafirmar a identidade do aluno, bem como reconhecer seu o território como espaço de construção de saberes e cultura.

4.1 Escola do campo e escola urbana

Além dos fatores de localização geográfica, existem diversos aspectos que diferenciam as escolas do campo e da zona urbana. Nessa última, as escolas funcionam seguindo padrão: prédios bem estruturados, divisão por turmas seriadas, horários definidos, alunos organizados por padrões, entre outros. A realidade em que o campo se encontra é bem diferente, pois em

diversas vezes o espaço e o tempo precisam ser adaptados e geralmente existe apenas uma única turma dividida em diversas séries e níveis diferentes.

Hage e Reis (2018), apontam que as escolas do campo, principalmente as multisseriadas, são frequentemente vistas de forma negativa em relação às escolas urbanas, reforçando a ideia equivocada o campo é sinônimo de fracasso. Conforme os autores, isso se dá em decorrência dos baixos índices de aprendizagem, associado ao modo de organização das turmas ou de sua estrutura física, e não nas desigualdades socioculturais que marcam esses locais.

Percebe-se, então, que as escolas do campo foram e ainda são pensadas dentro do modelo urbano, e isso está fortemente associado a uma visão de negação do campo, onde o capitalismo insiste na ideia que o campo é um lugar de atraso ou improdutivo. Conforme aponta Souza e Santos (2007, p.2013), “[...] tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada.”

Diante disso, De Souza (2020, p. 553) ressalta que:

[...] as práticas culturais cultivadas na relação dos sujeitos com o campo têm uma relevância na vida dos camponeses uma vez que norteiam e alimentam seus projetos de vida e fortalecem as lutas em defesa dos direitos, na construção dos sonhos e utopias. As celebrações construídas nas comunidades rurais em torno da religiosidade, das festividades, nos rituais de produção, nos mutirões, dentre outros, ampliam os laços de solidariedade, fraternidade e união entre os grupos locais, bem como renovam as esperanças na luta pela construção de um mundo melhor.

O autor ressalta que a forma de viver e se organizar das pessoas, está relacionada ao lugar quem elas vivem. Algumas práticas, como por exemplo, os festejos das comunidades, são tradições que marcam a história das comunidades e favorecem a manutenção da cultura local, além de reafirmar a identidade cultural dos moradores.

Caldart (2004) aponta que o campo não se limita apenas a um local de produção agrícola, mas como um espaço marcado pela diversidade cultural, política e econômica. Essa diversidade está em constante transformação, construída e reconstruída pelos grupos que vivem e trabalham nessa área.

Cada pessoa tem sua própria história, seus próprios modos de viver, de produzir, de cuidar da terra e se organizar como comunidade.

Hage (2005) ressalta que ao nos depararmos diante da realidade amazônica, marcada por vivências complexas relacionadas a biodiversidade, as múltiplas formas de vida e os diferentes saberes construídos pelos moradores das comunidades, é inaceitável que a educação continue sendo padronizada. Esses saberes locais e práticas geradas pelo contato com a natureza e com os outros, moldam as populações rurais e não devem ser desconsideradas nos processos formativos.

Como preconiza Araújo (2012) em suas pesquisas, as famílias que habitam na zona rural de Cametá, enfrentam diariamente uma realidade marcada pela mistura de diferentes culturas, saberes e formas de viver. Porém, essa diversidade cultural acontece em meio a profundas desigualdades sociais, que implicam diretamente na vida desses povos.

As considerações do autor ressaltam também que as distâncias entre as comunidades são longas e o acesso é bastante precário, principalmente na época das chuvas, o que dificulta o acesso a serviços básicos e limita o contato entre as comunidades, resultando no isolamento das famílias. Percebe-se então, que essas características influenciam e determinam os modos viver, existir e produzir das populações do campo, como no lócus de nossa pesquisa (Cametá).

Hage (2005), na obra intitulada “Educação do Campo na Amazônia: Retratos da realidade das escolas multisseriadas do Pará”, realiza uma análise realidade enfrentada pela multissérie no cenário paraense, reunindo elementos fundamentais para compreendermos os aspectos que marcam sua existência.

O autor discorre sobre a percepção dos camponeses acerca desse modelo de organização escolar multisseriado, das dificuldades cotidianas, e os fatores que afetam a qualidade e o funcionamento da escola em espaços rurais. Outros fatores importantes que ele cita são as longas distâncias enfrentadas, as dificuldades com o transporte escolar e a merenda escolar que nem sempre tem sua oferta regular na escola.

Um aspecto fundamental citado por Hage (2005), a ser tratado na dimensão das classes multisseriadas do campo é a questão do transporte escolar. Seu papel é garantir que os alunos cheguem até a escola, mas em contrapartida, isso acaba se tornando uma justificativa para a nucleação/fechamento das escolas multisseriadas, levando os alunos para escolas polos, quase sempre localizadas em áreas mais distantes de suas comunidades de origem.

Hage (2014), por intermédio das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, nos leva a compreensão de que a elevação do padrão de qualidade da educação em escolas multisseriadas do campo está diretamente relacionada com o enfrentamento dos desafios que existem nesses ambientes. A luta que emerge da multisseriação é um reflexo dos desafios enfrentados pelas escolas, e a busca por soluções é fundamental para assegurar que os educandos das áreas rurais tenham acesso a oportunidades educacionais.

Diante desse cenário, percebe-se que para além das questões didáticas nas escolas multisseriadas, compreendemos que existem também fatores de cunho social e cultural que devem ser considerados diante dessa realidade, sobretudo ao considerarmos a condição da mulher como professora do campo. Essa experiência nos permite refletir criticamente sobre os desafios do dia a dia, especialmente quando relacionamos a corpos femininos, historicamente marcados pela sobrecarga das exigências sociais, familiares e profissionais, conforme aponta, Louro (1997).

Diante de tais fatos, percebemos que o trabalho docente no campo, expressivamente marcado por deslocamentos exaustivos e as condições precárias de trabalho, apresenta-se também como um ambiente de resistência e reafirmação do papel feminino em busca de uma educação do campo pautada em princípios democráticos e de qualidade.

Ao observarmos o contexto das salas de aula multisseriadas, é possível notar a presença marcante de figuras femininas como professora. A imagem da professora do campo, está ligada ao histórico da educação do campo, como

notamos através do texto de Louro (1997) onde olhamos no retrovisor e entendemos o surgimento do trabalho docente feminino.

Louro (1997) aponta que a escola primária foi marcada pela chegada das mulheres como professoras, onde suas funções eram automaticamente associadas com as de cuidar e ensinar ao mesmo tempo. Mas, percebemos que o papel da professora do campo vai muito além dos cuidados e do ensino, ele tem a ver também com os desafios diários que a docência impõe, como o trajeto até a escola, o isolamento, a falta de recursos, a desvalorização, entre outros.

Diante disso, percebemos que o trabalho educativo da professora em classes multisseriadas exerce grande influência nos valores associados à cultura local, uma vez que não ensinam apenas a ler e a escrever, mas tem a ver também com o respeito, aos princípios, ao compartilhamento e principalmente à escuta atenta. “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (Molina; De Jesus, 2004, p. 42).

Portanto, o conhecimento vivo que emerge da comunidade camponesa não pode se desintegrar das práticas escolares e nem ser tido como uma ferramenta de improviso, mas sim considerada, acima de tudo, uma prática respeitosa que dá sentido ao ensino e aprendizagem.

4.2 A conexão da escola com a cultura local e estratégias docente

A escola rural não é negada pela população ou pelos profissionais da educação por ser multisseriada. A negação é contra problemas do próprio sistema educativo que privilegia questões de ordem econômica, secundarizando questões mais relevantes de ordem pedagógica (Parente, 2014, p. 78).

De acordo com as considerações de Parente (2014), percebe-se que o problema não está no fato da escola ser multisseriada, mas sim nas condições em que marcam a sua existência. O problema está no fato das políticas públicas educacionais não darem atenção ao que importa, por exemplo, a qualidade do que está sendo ensinado nessas escolas, a valorização, a

formação dos profissionais que atuam nessas instâncias da educação, e principalmente se as necessidades pedagógicas e culturais dos alunos estão sendo respeitadas.

Diante disso, a conexão com a cultura local fortalece a identidade dos alunos, pois percebem que aquilo que está sendo trabalhado na sala de aula está ligado à sua vida fora da escola, ao seu modo de falar, à sua família, às suas tradições, e isso demonstra o verdadeiro papel social da escola, não com um lugar isolado, mas parte viva do território

As escolas multisseriadas do campo possuem um contexto histórico vasto, mas notamos que elas necessitam de atenção em aspectos de políticas públicas educacionais, uma vez que possuem características totalmente distintas quando relacionadas ao modelo seriado das cidades, pois diversos fatores estão envolvidos, como socioeconômicas, culturais e geográficos, principalmente.

Arroyo *et al.* (1999), aponta que mesmo diante do avanço da industrialização, o campo se mantém como um lugar vivo de tradições e cultura popular. As marcas culturais como por exemplo as músicas e costumes, são vivas até mesmo nas escolas da zona urbana, devido a sua existência resistir ao tempo, e a cultura urbana é atravessada por tensões e diversas modificações no cotidiano.

Souza e Santos (2007), discorrem acerca dos desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas no cenário brasileiro rural. Os autores evidenciam que o funcionamento dessas escolas se dá de modo precário, e quase sempre sob ameaça de fechamento, principalmente pelo baixo quantitativo de alunos, desconsiderando a realidade em que as comunidades do campo se encontram, onde a população é distribuída em áreas distantes da zona urbana e apresentam baixa densidade demográfica.

As turmas multisseriadas do campo e as turmas regulares dos centros urbanos, demonstram grande diferença tanto nos fatores culturais quanto pedagógicos. Nas escolas urbanas a organização e funcionamento apresenta-se de forma homogênea e de certa forma isso facilita o planejamento docente, por outro lado, os aspectos de socialização de saberes relacionados ao mundo

externo, acaba sendo limitada, pois há um cronograma, uma grade curricular a ser seguida.

Parente (2014), argumenta em seus estudos que a multissérie é vista de forma negativa em decorrência de seu funcionamento estar acompanhado da ausência de planejamento, de investimentos, de formação docente, de infraestrutura adequada, entre outros fatores.

Apesar das dificuldades, a autora ainda ressalta que grande parte dos professores enxergam nessas turmas multisseriadas grandes possibilidades para trabalhar de forma diversificada, a partir da coletividade dos alunos, explorando as vivências e as trocas de experiências.

Essas colocações nos levam a compreender que a diferença cultural e pedagógica que mais marca as turmas multisseriadas do campo e da cidade, está na forma tanto de ensinar quanto de aprender, uma vez que no campo, não se pode seguir um roteiro fixo pois a rotina varia, e cada aluno ou grupo de alunos possui suas próprias necessidades e ritmos de aprendizagem, diferente a cidade, onde o tempo e a rotina já são pré-estabelecidos.

De acordo com as considerações de Hage (2009), a heterogeneidade que marca as turmas multisseriadas é um elemento potencializador na mediação do ensino e da aprendizagem. As crianças das áreas rurais precisam interagir em sala de aula com a sua própria rotina, ou seja, devem ser criados cenários dentro da escola que favoreça o aprendizado através de experiências relacionadas ao próprio Campo, visto que suas vivências estão associadas ao trabalho na terra, no pescado, na criação de animais, entre outros.

Essas diferenciações estão “[...] relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc; são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para o país.” (Hage, 2009, p. 10). Nesse sentido, as especificidades que constituem as práticas pedagógicas dos professores nas turmas multisseriadas devem de antemão possuir um planejamento bastante diversificado, contextualizado, interdisciplinar e flexível, que contemple a heterogeneidade das turmas multisseriadas do campo.

As iniciativas educacionais desenvolvidas em escolas do campo devem estabelecer estratégias que dialoguem com os povos, reconhecendo a importância do saber popular para o fortalecimento da identidade cultural e a construção de uma sociedade democrática, mas isso só é possível quando a diversidade for reconhecida como produtora de ciência e cultura.

O modelo seriado urbano possui uma organização mais tradicional, contendo uma única turma composta por alunos da mesma idade e série, e tal fator permite que o professor utilize planejamentos, materiais e abordagens pedagogicamente menos complexas. Já na escola seriada urbana, a gestão de recursos e tempo é mais estruturada, possui materiais acessíveis, e a infraestrutura permitindo o uso de aparato tecnológico, e professor pode realizar o planejamento para a turma toda, sem atividades diferenciadas, exceto em casos de alunos da educação inclusiva.

À luz dessa perspectiva, citamos os aspectos socioculturais como diferenças que marcam as turmas multisseriadas em relação às turmas seriadas. A educação do campo está diretamente relacionada a práticas tradicionais, e os alunos quase possuem vínculo as atividades manuais ou agrícolas, onde a integração dos conhecimentos diários dos alunos ao currículo escolar, resulta em uma escolarização conectada às suas vivências.

As práticas pedagógicas devem levar em consideração a complexidade do sistema de escolarização pressuposto por uma sociedade capitalista dividida em classes sociais, para que tenhamos noção da amplitude de seu funcionamento. É imprescindível o reconhecimento de que a educação deve estar pautada diretamente com a realidade local, especificamente quando tratamos do ensino multisseriado. Arroyo *et al.* (1999), nos diz que a escola e os saberes que emergem dela são um direito dos camponeses, e esses saberes não podem ser construídos apenas dentro da escola, mas sim diante do que acontece fora do ambiente escolar.

Diante dessas colocações, vemos que o impacto das turmas multisseriadas no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos é um aspecto bastante complexo e que é pouco compreendido pela sociedade urbana. A existência das escolas multisseriadas do campo representa mais do

que uma simples organização, elas simbolizam a cultura de um povo, que luta diariamente por condições básicas de viver.

Hage (2014) aponta que a docência no campo demonstra um déficit em fatores básicos para a escolarização. Exemplificamos a precariedade infraestrutural de considerável parcela das escolas multisseriadas do campo, a unidocência desamparada pelas secretarias de educação, onde não é disposto ao professor o mínimo de recursos para ministrar suas aulas, e, também não possui cursos de formação continuada para a Educação do Campo. As educadoras e educadores do campo precisam ser multifuncionais, atendendo os alunos de diferentes níveis de forma unânime, porém oferecendo devida atenção aos que mais necessitam.

Araújo (2012), aponta que nas escolas multisseriadas, onde há a presença de alunos de diferentes séries estudando na mesma sala, a forma de organização do ensino insiste em seguir o modelo urbano/tradicional, dividido por séries em cada sala de aula, e conteúdos divididos por disciplinas. E o professor prepara atividades específicas para cada turma, como se estivesse ministrando várias aulas diferentes ao mesmo tempo, dentro de uma mesma sala de aula.

À luz dessa perspectiva, o fator de organização do espaço e do tempo escolar deve ser analisado minuciosamente na organização de turmas multisseriadas. Ao reunir estudantes de diferentes saberes em um mesmo espaço, a sala de aula se transforma em um espaço propício para troca de aprendizado, fortalecendo a cooperação, a empatia e a responsabilidade, aspectos que pouco se sobressaem em ambientes tradicionais/urbanos.

De acordo com Molina e De Jesus (2004), a reação entre os principais sujeitos envolvidos nos processos educativos (aluno e professor), não deve ser apenas um encontro de personalidades dentro de sala de aula, mas sim como um encontro de costumes, culturas, e os mais diversos contextos. Isso se torna um instrumento facilitador para o estreitamento dos vínculos dentro da escola.

A dificuldade de acesso até a escola também é uma característica bastante comum no campo, onde grande parte dos alunos percorre longos caminhos para estudar ou até mesmo chegar até o transporte escolar que leva

até a escola, e isso acaba dificultando a sua frequência regular. O acesso à escola na zona urbana é de certa forma mais facilitado, principalmente pelo fato de as escolas serem mais próximas de suas casas.

As comunidades rurais enfrentam incontáveis desafios, e é necessário compreendemos que as esferas governamentais precisam cada vez mais implementar políticas públicas educacionais com o intuito de reduzir essas disparidades, visando a melhoria na qualidade de vida das populações camponesa, uma vez que há um árduo caminho a ser percorrido na garantir de acesso a direitos/serviços essenciais no país.

Lutar pela Educação do Campo compreende na defesa e valorização dos profissionais que atuam nessas instituições, visto que o trabalho docente media os conhecimentos com os alunos. Para a efetivação dessa escolarização aqui pautada, é necessário que haja de princípio o reconhecimento de que a Educação do Campo emerge do próprio campo, e que o ensino deve ser diferenciado do currículo urbano.

Libâneo (2017), ressalta que o docente deve sempre estar atento à realidade em que seu aluno está inserido, principalmente aqueles que enfrentam desvantagens socioeducacionais, buscando sempre auxiliá-los de forma simples, que desperte o interesse pelo aprendizado e apontando caminhos para mudanças de vida. O autor destaca um aspecto fundamental para o trabalho docente, principalmente no campo:

Outro aspecto fundamental da aprendizagem em relação ao meio social é a linguagem. A linguagem é o veículo para a formação e expressão dos nossos pensamentos. As formas de linguagem expressam as condições sociais e culturais de vida das pessoas (modalidades de relacionamento entre as pessoas, costumes, crenças, modos de pensar sobre o mundo e a vida etc.). Não é difícil compreender a importância da combinação entre a linguagem do professor e linguagem dos alunos. Por outro lado, é principalmente pela via da linguagem que os alunos podem assimilar os conhecimentos sistematizados (Libâneo, 2017, p. 94).

As falas do autor nos convidam a refletir sobre a forma de comunicação com os alunos. Compreender e respeitar as formas que o aluno demonstra de se expressar em sala de aula, é fundamental para a construção de uma relação

respeitosa e de confiança, visto a linguagem faz parte da cultura do lugar que ele pertence.

Diante disso, percebe-se que o ensino e o aprendizado no campo, precisam contribuir para que os sujeitos no processo de compreensão da linguagem possam interpretar o mundo, as relações na sociedade em que estão inseridos e também com a natureza que os cerca, e tudo aquilo que é produzido pela humanidade.

O trabalho pedagógico na Educação do Campo requer olhares e ações diferenciadas capazes de nos fazer entender esse diferencial pensando o campo e nas práticas que ocorrem nestes espaços não como redutor de possibilidades, mas como estímulo de superação das condições complexas existentes.

Como consequência da negação de um currículo específico capaz de abranger as especificidades da Educação do Campo, os conteúdos pedagógicos do modelo de seriação das escolas municipais urbanas acabam sendo estendidos automaticamente até a zona rural, fator que resulta na exclusão de aspectos básicos das vivências dos alunos camponeses, promovendo assim a desvinculação e desvalorização de suas origens.

De acordo com Arroyo *et al.* (1999, p. 25), nem todo conhecimento que se aprende na vida em sociedade está presente no currículo escolar. Isso nos leva a perceber que não faz sentido aplicar o padrão urbano nas escolas localizadas em espaços rurais, pois o campo possui as suas próprias formas de existir e até mesmo de aprender, da mesma forma que as cidades têm características que marcam seu cotidiano.

Portanto, constatamos que as especificidades que marcam a existência das turmas multisseriadas do campo, não são melhores ou piores quando comparada ao modelo urbano. Elas precisam apenas ter as suas diferenças reconhecidas, respeitadas e valorizadas, diante de sua complexidade.

4.3 O trabalho docente e a parceria com as famílias camponesas

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola (Arroyo, *et al.*, 1999, p. 21).

Valemo-nos da reflexão de Arroyo (1999), para olharmos a dimensão que o campo está inserido, não somente como um lugar de plantio e de colheita, mas como um espaço de saberes a serem produzidos. O território camponês envolve a formação humana dos sujeitos, e isso nos obriga a repensar o papel da escola dentro desse contexto. Nesse sentido, o trabalho do professor que atua nesse espaço também deve ser repensado, visto que a sua função social e pedagógica envolve a sensibilidade, a escuta e compromisso com uma educação que não exclui, e sim acolhe as experiências diversas dos estudantes.

Diante disso, ao considerarmos as práticas pedagógicas nas escolas turmas multisseriadas, não podemos deixar de pensar o quanto essa realidade desafia o modelo de educação tradicional que os alunos possuem a mesma idade e estão em um mesmo contexto de aprendizagem. As turmas multisseriadas reúnem alunos de diferentes idades e níveis dentro de um mesmo espaço e tempo, e isso aponta para o uso de estratégias e metodologias diferenciadas, demonstrando que não existe apenas uma única maneira aprender nem de ensinar.

A presença desses aspectos exige práticas pedagógicas específicas para atender os estudantes dessas comunidades, uma vez que não há como seguir o modelo tradicional de ensino das cidades, pois o campo possui seu tempo e ritmo próprio, e o ensino deve partir do próprio campo, e não de um modelo transplantado das cidades. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Molina; De Jesus, 2004, p. 28).

Conforme as considerações de Ximenes-Rocha e Colares,

[...] é possível inferir, que a existência de tal forma de organização, está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento

econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. Atualmente há um privilégio do agronegócio para atender ao mercado global e uma marginalização da agricultura familiar. Assim, para manter o homem no campo, qualquer escola, qualquer educação servem (Ximenes-Rocha; Colares 2013, p. 92).

De acordo com Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 94), considerável parcela dos professores precisa atuar sem uma base teórica específica para atender as necessidades dessas comunidades rurais e recorrem à sua própria experiência para desenvolver práticas que lidem essa diversidade específica do campo.

Essa lacuna carrega um desafio ainda maior ao professor de criar estratégias de ensino que viabilizem o aprendizado escolar dos alunos conforme seus tempos e ritmos na comunidade. A ausência desse cuidado, reproduz práticas distantes da realidade do território, dificultando não somente o processo de aprendizagem, mas também a valorização da identidade cultural do aluno.

Souza (2007), em “Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada”, também à tona esse debate, ressaltando que muitas escolas do campo funcionam em condições precárias, sem a disposição de materiais adequados para desenvolver as aulas, além da burocracia imposta pela gestão. Esses fatores perduram junto com a escola, e acabam ficando dentro da normalidade, ao invés de lutarem por melhores condições de trabalho.

A mediação do professor é indispensável para o desenvolvimento do aluno, pois é através desse trabalho que os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes são relacionados, favorecendo seu pleno aprendizado. Mas para que essa mediação aconteça na prática, é necessário que as parcerias entre a família e a escola sejam em diálogo.

Arroyo *et al.* (1999) destaca a importância que o professor exerce em valorizar a cultura dos povos tradicionais, integrando esses aspectos ao projeto pedagógico da escola, reconhecendo que essa cultura é constante e moldada pelas lutas que emergem do próprio campo.

De Souza (2005), também descreve em seus estudos as práticas pedagógicas como parte de um processo social, onde diversos espaços e relações produzem aprendizagens. A escola precisa ser um espaço de

constante socialização de saberes, não só de disciplinas. O papel da escola baseia-se em fortalecer o conhecimento dos alunos, favorecer relações democrática, propiciar um ambiente solidário, e valorizar a diversidade.

Ao pensarmos em uma proposta de Educação do Campo eficaz, é necessário analisar a localidade que a escola está situada, pois é através dessa diagnose que seremos capazes de compreender as demandas e os fatores socioculturais da comunidade. A ideia de currículo pronto ou urbanizado é irrelevante para trabalhar na Educação do Campo, uma vez que ela contempla especificidades religiosas, culturais, sociais, de deslocamento, entre outras na localidade.

Diante desse cenário, em decorrência da falta de suporte para desenvolver o seu trabalho pedagógico, é necessário que o professor se apoie no livro didático, porém grande parte dos livros foram produzidos para os alunos da cidade, e os alunos do campo sentem dificuldades pois aquela não é a realidade em que eles estão habituados. Em relação a isso, Hage aponta que:

Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (Hage, 2009, p. 3).

As informações trazidas pelo autor apontam para as dificuldades enfrentadas por professores do campo no ato de planejar o trabalho pedagógico, especialmente na multissérie. Em decorrência da diversidade de níveis e idades, considerável parcela dos docentes, fundamentam seus planejamentos no livro didático. Porém, essas ações resultam em um currículo distanciado dos modos de vida do campo, o que acaba fragilizando as bases

construtivas de uma educação condizente com a realidade das comunidades rurais.

Assim, para o desenvolvimento das aulas em turmas multisseriadas do campo, é necessário o uso de estratégias específicas para lidar com a realidade de cada um, pois encontramos diversos fatores no caminho que dificultam esse processo, como a falta de formação do professor do campo, ausência de materiais, dificuldade de acesso a recursos tecnológicos, pouca participação da família na escola, a geografia local, a diferença de idades e níveis de conhecimentos dos alunos, entre outros fatores.

Por isso, é fundamental buscar conhecer os educandos, fazer um bom diagnóstico para tratar as falhas, realizar um planejamento que associado à sua realidade, criar regras para um convívio cordial, e com muita dedicação é possível criar um ambiente favorável e acolhedor. De acordo com Hage,

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecerem na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma de escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (Hage, 2008, p. 125).

A reflexão do autor aponta para o cotidiano de muitas escolas do campo, evidenciadas pela precariedade tanto pedagógicas quanto estruturais. Ao passo em que professores e alunos enfrentam diariamente uma realidade marcada pela falta de recursos e valorização, a permanência na escola deixa de ser acolhedora e se torna apenas obrigação. Diante disso, a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento em relação à comunidade em que se vive, torna-se uma realidade distante.

Outro fator importante refere-se a um estigma histórico e social relacionado ao campo como reprodutor de uma escolarização depreciada e sem valor. Isso reforça a ideia de que a solução para os problemas educacionais enfrentados no campo esteja nas escolas da cidade, fazendo com que diversas famílias migrem da zona rural para a zona urbana. Esses

fatores contribuem significativamente para o enfraquecimento da cultura e da identidade do campo, a desvalorização do território e as desigualdades.

As práticas pedagógicas nas escolas do campo demonstram inúmeras dificuldades em suas vivências, principalmente na busca por estratégias que valorizem esse trabalho e tornem o ensino e o aprendizado mais significativos, tanto para os alunos quanto para os professores do campo. De princípio, essas experiências podem parecer até mesmo desestimulantes, porém precisam ser vistas como oportunidades de construir práticas pedagógicas emancipadoras.

De acordo com Molina (2014), os processos formativos do educador do campo devem capacitá-lo a exercer práticas pedagógicas que desenvolvem estratégias de ampliação das perspectivas do ensino nas escolas, buscando superar por meio do aprendizado a fragmentação dos conhecimentos. A conexão dos saberes do currículo com a realidade da comunidade que a escola está inserida, é parte fundamental nessa construção.

A Educação do Campo perpassa por diversos desafios de existência, e essa configuração afeta significativamente os professores dessas áreas que quase sempre estão sobrecarregados por executar inúmeras funções, “[...] implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas” (Hage, 2009, p. 3), devido o encurtamento em decorrência de outras atribuições como o preparo da merenda escolar, limpeza e organização do ambiente escolar, trabalho administrativo, etc. Ainda sobre as considerações do mesmo autor, outro fator a ser citado nessa discussão é a intensificação das secretarias de educação em aprovação máxima de alunos para amenizar o índice de fracasso nas escolas, principalmente no campo.

Caldart (2003) ressalta a participação dos movimentos sociais na preocupação com a formação de educadores do campo, visando garantir o acesso à educação básica dos moradores dessas áreas, pautando também a organização de práticas pedagógicas articuladas com a realidade desses sujeitos. Diante disso, compreendemos a formação dos professores não deve se concentrar apenas na docência, mas necessita de um envolvimento nas questões sociais e econômicas que a comunidade emerge.

Compreender e respeitar os valores que os educandos trazem dos lares, é fundamental para conectar esses saberes com o conhecimento científico, propondo novas formas de reflexão sobre a formação humana. “A pedagogia acompanha ao longo da história as indagações do fazer-nos problema e nós mesmos, do como formar-nos” (Arroyo, 2003, p. 35).

As considerações Arroyo (2003), nos fazem perceber que a pedagogia que emerge do campo deve ser construída de forma concreta junto com próprios moradores das comunidades, se atentando para fatores como seu contexto histórico, a realidade que estão inseridos, e o que almejam.

Diante desse cenário, um fator que se destaca nessa construção é a importância da participação da família, uma vez que os processos educativos não caminham de forma isolada, e a família é parte fundamental para que os vínculos tanto dentro da escola quando na comunidade se fortaleçam.

Nesse sentido, Bonatto *et al.* (2012) ressalta que aquilo que é compartilhado na escola, não permanece somente dentro de sala de aula, ele se estende ao seio familiar. As interações escolares acompanham os alunos nas vivências com suas famílias, exercendo influência também na sua vida em sociedade.

Em áreas onde as escolas encontram-se distantes dos centros urbanos e necessitam de infraestrutura adequada, as ações coletivas entre a escola e a família é fundamental na busca pela superação das dificuldades diárias, principalmente na multissérie, onde o processo é mais complexo. Com isso, a participação da família é norteadora no desenvolvimento na motivação e acolhimento do aluno, o que resulta na promoção de um ambiente escolar favorável para a aprendizagem.

Portanto, a escola precisa ser um espaço aberto ao diálogo, para que possa haver a construção coletiva para a solução dos problemas existentes tanto na escola com na comunidade. A superação das dificuldades existentes no campo exige esforços conjuntos, onde a escola e a família devem agir juntas na construção de uma educação justa, inclusiva e equitativa.

Referências

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de *et al.* A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no Município de Cametá. 2012. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 15/07/2025.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 03/02/2025.

BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de pesquisa em educação da região sul, v. 9, p. 1-12, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 15/03/2025.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia [em linha]. mar. 1995. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 15/10/2025.

DE SOUZA LIMA, Elmo. Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo. Revista Espaço Pedagógico, v. 27, n. 2, p. 549-563, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 07/07/2025.

HAGE, S. A. M. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. FAGED/UFBA. Salvador, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 12/02/2025.

HAGE, S. A. M. et al. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, v. 1, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/>. Acesso em: 21/06/2025.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 03/07/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez editora, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *História das mulheres no Brasil*, v. 2, p. 443-481, 1997. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 10/07/2025.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Por uma educação do campo. 2004. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 23/01/2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, p. 57-88, 2014. Disponível em <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 15/06/2025.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. *Revista Diálogo Educacional*, v. 7, n. 22, p. 211-227, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 29/06/2025.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. *Revista Histedbr on-line*, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.pt/>. Acesso em: 28/06/2025.

**- Dificuldades e desafios bilíngue nas LIBRAS (Ana Cristina dos Santos
Januário)**

Dificuldades e desafios bilíngue nas LIBRAS

Ana Cristina dos Santos Januário

DOI: 10.5281/zenodo.18318572

RESUMO

Inicialmente, ao se deparar com o aluno que está frente as adversidades pode se haver uma sensação de distanciamento dele em relação ao conhecimento e a estrutura programada para o ensino que ao invés de simplesmente ignorar esta sentença e dar continuidade ao padrão coloquial do idioma, deve analisar o real nível e formatação adequada para se trabalhar com cada aluno sendo aferida uma sensível compreensão do ser humano. Neste artigo como um de seus objetivos é apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores que estarão atuando em qualquer ambiente educacional, como intérprete de Libras, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se abram para o surdo de maneira complexa visto que não se cobre dele um idioma falado e sim o idioma visual. Estamos certos de que este material assim como outros diante de poucos ajudará professores intérpretes para a melhoria do atendimento e do respeito a diversidade linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país.

Palavras-Chave: Deficiência auditiva. Educação. Libras.

Introdução

A educação é um processo funcional que com o passar do tempo se torna natural tanto para o aluno como para o educador. Porém essa faceta deve ser analisada de maneira peculiar quando se trata de um aluno bilíngue, que por sua vez tem a sua língua materna a Libras ou sendo um atendido que ainda por sua vez que tenha características de propriedade Surda, mas por alguma razão não teve um processo completa da sua alfabetização em Libras.

Ao analisarmos o período histórico anterior ao século XVI, deparamo-nos com práticas profundamente cruéis contra pessoas que nasciam com alguma

deficiência. Vítimas da ignorância e do preconceito, elas eram comumente abandonadas à própria sorte ou, em casos extremos, executadas em praças públicas sob a falsa alegação de serem "obras do mal".

Na contemporaneidade, a deficiência, incluindo a auditiva, passou a ser compreendida sob a ótica dos direitos humanos, impulsionando um forte movimento global pela inclusão. No entanto, ainda persistem desafios significativos no diagnóstico precoce. A deficiência auditiva, que se manifesta em diferentes graus, de leve a profundo, muitas vezes só é identificada quando a criança ingressa na escola. Esse atraso no diagnóstico pode comprometer o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem, evidenciando a necessidade urgente de ampliar e fortalecer os programas de triagem auditiva neonatal. Como objetivo deste artigo pretende-se analisar a inclusão do deficiente na educação, e qual a importância que Pedagogia pode trazer para esses alunos. Como objetivos específicos, iremos explicar o conceito de deficiência auditiva, libras e explicar o diagnóstico, etiologia, ambiente familiar e as implicações da pedagogia nestes tipos de deficiência.

O método a ser utilizado será o de referências bibliográficas em livros como os que estão apresentados abaixo. Faz-se necessário também a busca de informações através de livros, revistas, reportagens, pesquisas e internet.

CAPITULO 1 - A deficiência auditiva

Observa-se, nas últimas décadas, que as instituições de ensino e seus profissionais se deparam com um desafio contemporâneo primordial: efetivar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas turmas do ensino regular. Assim, as famílias das pessoas com necessidades especiais bem como eles próprios consideram a escola uma barreira quase que intransponível. Precisamos conhecer pouco das características e das causas desta barreira lamentável ficando assim mais fácil encarar e auxiliar nessa dura realidade.

1.1 Conceito

Denomina-se pessoa surda o indivíduo que apresenta surdez e compartilha uma identidade, cultura, história e língua próprias.

A partir da década de 1970, emergiu uma nova perspectiva sobre a surdez, que passou a ser compreendida sob um viés antropológico e sociolinguístico. Nessa concepção, o sujeito surdo é visto como membro de uma comunidade linguística minoritária, por fazer uso de uma língua distinta da utilizada pela maioria ouvinte. Como apontam estudiosos da área, o cerne da questão não estaria na surdez em si, mas nas representações sociais hegemônicas que a circundam (BUENO, 1993, p. 21). Desse modo, a abordagem antropológica tem como um de seus objetivos primordiais garantir o acesso dos surdos à língua de sinais, entendida como sua língua natural de aquisição e desenvolvimento.

É nesse contexto de afirmação identitária e cultural que se insere a comemoração do Dia Mundial do Surdo, celebrado mundialmente, no último domingo de setembro, por surdos e ouvintes aliados. A data simboliza a luta histórica da comunidade surda, entre outras pautas, pelo reconhecimento oficial das línguas de sinais nas diversas nações (BUENO, 1993, p. 23).

Em contraponto a essa visão sociocultural, o termo “deficiência auditiva” ancora-se em uma concepção clínico-patológica. Sua etimologia remete ao latim *deficientia*, carregando conotações de insuficiência, falha ou imperfeição. Tal terminologia, no entanto, é considerada limitada por muitos autores, pois reduz a experiência surda a um déficit orgânico, não dando conta das dimensões identitárias, linguísticas e culturais, e podendo erroneamente associar a condição a um baixo rendimento cognitivo, pressuposto amplamente refutado pelas evidências atuais.

1.2 Inclusão na educação

A Educação Infantil, etapa que compreende a faixa etária de zero a cinco anos, é um direito garantido a todas as crianças no Brasil. Seu fundamento legal está disposto na Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (DECHICHI, 2001, p. 28).

Conforme essa legislação, é assegurado às crianças o direito à matrícula na rede regular de ensino, onde devem receber cuidados apropriados à sua idade e ter acesso a uma proposta pedagógica que atenda às suas necessidades específicas. A Lei de Diretrizes e Bases, em seu espírito, apresenta a inclusão como uma proposta alinhada à igualdade de direitos e à oferta de oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis (DECHICHI, 2001, p. 36). Contudo, há uma distinção crítica entre a previsão legal e a efetivação prática desse direito, que nem sempre se concretiza como garantia para todos os cidadãos.

Para operacionalizar esse princípio, a elaboração de um plano pedagógico individualizado torna-se essencial. Tal instrumento deve definir as necessidades individuais e únicas da criança, bem como os tipos de apoio necessários para atendê-las. Paralelamente, é fundamental que esse planejamento considere e enquadre as necessidades da família, capacitando pais e outros membros para atuarem como agentes facilitadores no desenvolvimento infantil.

Neste contexto, o conceito de acessibilidade transcende a mera remoção de barreiras físicas. Como aponta Edler-Carvalho (1993, p. 98), as barreiras arquitetônicas não limitam apenas a mobilidade da pessoa com deficiência; elas impactam profundamente sua subjetividade e a dimensão psicológica de sua vida cotidiana. Portanto, a promoção da acessibilidade exige a reconfiguração dos ambientes através de diferentes arranjos, permitindo seu uso de múltiplas formas. O objetivo final é a criação de espaços que estimulem a autonomia e eliminem a frustração inerente à experiência de ambientes que, pela sua inadequação, intimidam e excluem.

1.3 LEI Nº 8.213

A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, estabelece, em seu Artigo 93, a obrigatoriedade de que empresas com cem ou mais empregados preencham uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência habilitadas ou beneficiários reabilitados. A reserva legal varia de 2% a 5% do total de vagas, conforme a dimensão do quadro de pessoal, conforme a seguinte proporção escalonada:

- I - Até 200 empregados: 2%;
- II - De 201 a 500: 3%;
- III - De 501 a 1.000: 4%;
- IV - A partir de 1.001 empregados: 5%.

Conforme analisa Mazzotta (1996, p. 87), o alcance da legislação se estende para além da previsão de cotas. Seu §1º regulamenta um mecanismo de estabilidade relativa, ao determinar que a dispensa de um trabalhador reabilitado ou com deficiência habilitada somente é admitida em duas situações específicas: ao término de um contrato por prazo determinado superior a noventa dias, ou em caso de dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado. Em ambos os casos, a rescisão está condicionada à prévia contratação de um substituto que se encontre em condição semelhante.

CAPÍTULO 2 - As dificuldades e os desafios bilíngues dentro das libras

As Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas.

2.1 Conceito e história

Ao contrário do que muitos imaginam as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para

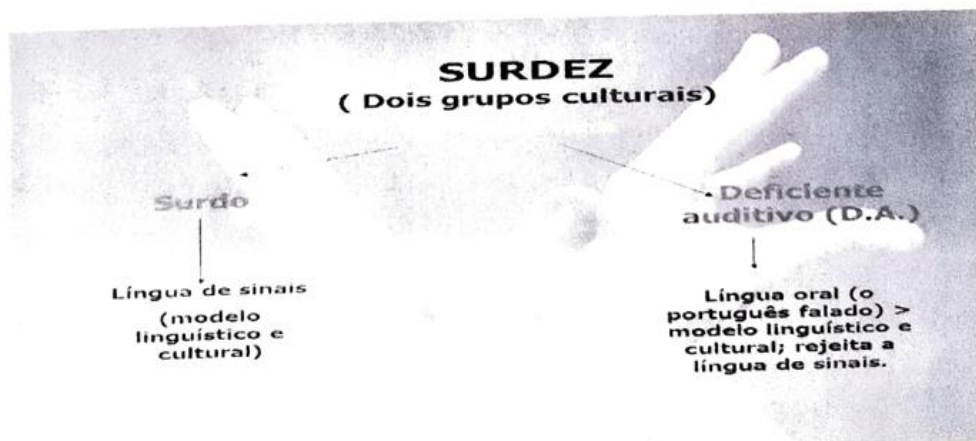
facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua, porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. As LIBRAS não é a simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte, como o comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente, a língua gestual portuguesa (LGP).

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, ela é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. No final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos; Pessoas ouvintes tentaram ensinar aos surdos. Nos séculos seguintes alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos. Esses professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro) e outros que utilizavam a língua de sinais - já conhecida pelos alunos - e o ensino da fala (Método Combinado);

2.2 Nivelando o aluno

No Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 dentro do capítulo 1 Art. 2º diz que "...considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Na figura abaixo encontramos dois modelos de alunos:



O primeiro grupo (o primeiro da esquerda para a direita) facilmente encontrado inserido na nossa sociedade é o "Surdo" que somente utiliza a libras para se comunicar. O segundo grupo (o segundo da esquerda para a direita) é o Deficiente auditivo (D.A.) como língua materna o português um não usuário da Libras.

Neste primeiro momento facilmente conseguimos avaliar a melhor forma de ajuda-los. Porém o "Surdo" este sim ainda possui outros nivelamentos necessários para serem investigados para que ele possa progredir no seu conhecimento. A partir de agora seguiremos para uma linha atenua que ressalta os valores de cada indivíduo e a variedade de "Surdos" ressaltando assim a importância de se atentar a cada um deles resguardando a identidade e a cultura.

O que muitos pensam sobre o Surdo e a Libras é que se trata de um complemento da nossa língua oralizada sendo que não se trata simplesmente disto, mas de outro idioma completo com estruturas e ideias bem diferentes do Português. Culturalmente o nosso idioma gosta de piadas com conotações que possuam trocadilhos e referências da língua. Ao traduzir para o mundo Surdo não possui o mesmo efeito, pois a Língua é visual e a essência da graça está no idioma. Porque muitas séries Britânicas não tem popularidade no Brasil? Obviamente porque a essência da piada é Regional, ou seja, quem mora lá entende.

2.3 Fundamentos das libras

Os fundamentos da educação de surdos passaram a ser compreendidos a partir da cultura surda, que envolve a língua de sinais, a história cultural, as identidades surdas, a pedagogia surda, a literatura própria e diferentes formas de perceber o mundo. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional, que tratava as experiências surdas apenas como empíricas, e passa a valorizar os Estudos Culturais e os Estudos Surdos como base teórica da educação.

Historicamente, os sujeitos surdos foram considerados intelectualmente inferiores, sendo excluídos do convívio social e educacional. Com o reconhecimento de sua capacidade de aprendizagem, surgiram pesquisas e metodologias adaptadas de ensino. Atualmente, a educação de surdos fundamenta-se na valorização da diferença cultural e da identidade surda, defendendo uma educação intercultural que promova a subjetivação, as trocas culturais e o fortalecimento da identidade própria do surdo, sem submissão ao modelo ouvinte.

Um marco negativo na história da educação de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880, no qual a língua de sinais foi oficialmente proibida na educação. O evento foi dominado por defensores do oralismo, principalmente franceses e italianos, e teve forte influência de Alexander Graham Bell, causando impactos duradouros e prejudiciais à educação e à cultura surda.

Considerações finais

A deficiência intelectual é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, sociais e práticas. Sua etiologia é multifatorial, sendo as causas mais comuns de ordem genética, complicações gestacionais ou perinatais e fatores pós-natais. Um dos grandes desafios da pesquisa contemporânea é a identificação precoce de marcadores de risco ainda durante a gestação.

Embora muitos sinais possam ser observados na primeira infância, o diagnóstico da deficiência intelectual frequentemente só é confirmado quando a criança ingressa no sistema escolar. Essa demora ocorre porque a condição se apresenta em um continuum de gravidade – leve, moderado, grave e profundo –, e suas manifestações mais sutis podem não ser captadas por instrumentos de avaliação padronizados na tenra idade. No contexto educacional, com o aumento das demandas intelectuais e sociais, as dificuldades tornam-se mais explícitas.

A intervenção eficaz requer uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, incluindo o acompanhamento médico, psicológico, fonoaudiológico, terapêutico ocupacional e pedagógico, entre outros. O objetivo é promover o desenvolvimento máximo das potencialidades e a inclusão social. Nesse sentido, o diagnóstico precoce é fundamental para a implementação de programas de estimulação essencial e intervenção precoce, técnicas conduzidas por profissionais da saúde e da educação visando otimizar o desenvolvimento neuropsicomotor e melhorar a qualidade de vida.

Como a condição afeta as funções intelectuais, pode haver impactos concomitantes no desenvolvimento global e no comportamento adaptativo. Isso se reflete em desafios nas esferas da comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, saúde, segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e, posteriormente, vida profissional. Por definição, a deficiência intelectual tem seu início no período do desenvolvimento, anterior aos dezoito anos de idade. Distingue-se, portanto, de condições neurodegenerativas como as demências, pois seu cerne são os transtornos do desenvolvimento e não processos de declínio ou degeneração cognitiva adquiridos na idade adulta.

A educação desejada pela comunidade surda fundamenta-se em pressupostos culturais, como identidade, alteridade, cultura e diferença surda. A cultura surda é construída por significados compartilhados e expressa por meio das narrativas surdas, que revelam diferentes dimensões da experiência surda.

Entre essas narrativas, destacam-se as pedagógicas, que defendem estratégias de ensino visuais, o uso da língua de sinais e a presença de professores surdos; as políticas, relacionadas às leis e às políticas educacionais e de saúde; as linguísticas, que valorizam a autenticidade da

língua de sinais; as identitárias, que reforçam o reconhecimento do sujeito como surdo; e as artísticas, como literatura, teatro e poesia, que celebram a língua de sinais, fortalecem a identidade cultural e promovem a troca de experiências. Essas narrativas evidenciam a riqueza, diversidade e expressividade da cultura surda.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. Instituto Inclusão Brasil. Disponível em: inclusao.brasil@iron.com.br. Acesso em 31 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Ministério da Educação, 1996. 126p.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 231p.

A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. 98p.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente auditivo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 126p.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993. 105p.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência auditiva. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. 109p.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente auditivo no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992. 125p.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 169p.

MENDES, E. G. Deficiência auditiva: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 147p,

MOURA, E. Biologia Educacional. São Paulo: Moderna, 1980. 121p.

OLIVEIRA. Ni Além do lugar Comum Emoções e trabalho. Dezembro. 2001. 207p.

PESSOTTI, I. Deficiência auditiva: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 98p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de janeiro: WVA, 1997. 121p.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 134p.

- Interação social na Educação Infantil: desafios e possibilidades em contextos inclusivos (Luize Queterine Kilker)

Interação social na Educação Infantil: desafios e possibilidades em contextos inclusivos

Luize Queterine Kilker

DOI: [10.5281/zenodo.18499220](https://doi.org/10.5281/zenodo.18499220)

RESUMO

A interação social desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, constituindo-se como elemento central para a construção de conhecimentos, habilidades socioemocionais e valores necessários à convivência em sociedade. Em contextos inclusivos, essa interação torna-se ainda mais significativa, uma vez que a diversidade de sujeitos exige práticas pedagógicas que promovam a participação, o respeito às diferenças e a equidade no processo educativo. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da interação social na Educação Infantil, discutindo os principais desafios e possibilidades presentes em contextos inclusivos. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem teórica de caráter bibliográfico, com base em autores clássicos e contemporâneos da educação e da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky, Wallon e Piaget, além de documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil. A análise evidencia que, embora existam desafios relacionados à formação docente, às barreiras estruturais e às diferenças individuais, é possível promover interações sociais significativas por meio de práticas pedagógicas intencionais, como a organização do ambiente, o uso da brincadeira e a mediação do professor. Conclui-se que a promoção da interação social em contextos inclusivos contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Interação social. Educação Infantil. Inclusão. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas.

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere às dimensões social, emocional, cognitiva e linguística. Nesse contexto, a interação social assume lugar central, pois é por meio das relações estabelecidas com adultos e com seus pares que a criança

constrói conhecimentos, desenvolve habilidades socioemocionais e aprende a conviver em sociedade.

A perspectiva sociointeracionista compreende a criança como um sujeito ativo, histórico e social, cuja aprendizagem ocorre nas relações que estabelece com o outro e com o meio. Autores como Vygotsky, Wallon e Piaget destacam que o desenvolvimento infantil não acontece de forma isolada, mas é mediado pelas interações sociais, pelas experiências compartilhadas e pela participação em práticas culturais significativas. Na Educação Infantil, essas interações são potencializadas por meio das brincadeiras, das atividades coletivas e da mediação intencional do professor.

Em contextos inclusivos, a interação social torna-se ainda mais relevante, uma vez que a diversidade de ritmos, habilidades, culturas e necessidades educativas exige práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a participação de todas as crianças. A inclusão não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, mas envolve a construção de ambientes acolhedores, nos quais cada criança possa interagir, comunicar-se e aprender de forma significativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da interação social na Educação Infantil, discutindo os principais desafios e possibilidades presentes em contextos inclusivos. Busca-se refletir sobre o papel do professor como mediador das relações sociais, bem como sobre as estratégias pedagógicas que favorecem a convivência, a cooperação e o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Fundamentação Teórica

A interação social constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, especialmente na infância, período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Na Educação Infantil, as relações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos

assumem papel central na construção do conhecimento, na formação da identidade e no desenvolvimento das competências sociais.

A abordagem sociointeracionista, fundamentada principalmente nos estudos de Lev Vygotsky, compreende o desenvolvimento infantil como um processo mediado socialmente. Para o autor, as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente no plano social, por meio das interações interpessoais, para posteriormente serem internalizadas pelo indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem precede o desenvolvimento e ocorre na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço em que a criança, com o apoio do outro mais experiente, é capaz de realizar atividades que ainda não conseguiria de forma independente (VYGOTSKY, 1998).

Henri Wallon também contribui significativamente para a compreensão da interação social na infância ao enfatizar a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre por meio das relações afetivas estabelecidas com o meio social, sendo a emoção um elemento central na construção das relações interpessoais. Na Educação Infantil, a interação com pares e adultos favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do autocontrole, aspectos essenciais para a convivência social (WALLON, 2007).

Jean Piaget, por sua vez, destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento moral e cognitivo da criança. Embora sua teoria enfatize a ação do sujeito sobre o meio, Piaget reconhece que a interação com os pares possibilita o confronto de pontos de vista, contribuindo para a construção do pensamento lógico e para o desenvolvimento da autonomia moral. As situações de cooperação e de resolução de conflitos no ambiente escolar favorecem a descentração e a construção de regras compartilhadas (PIAGET, 1994).

No contexto da Educação Infantil inclusiva, a interação social ganha contornos ainda mais relevantes. A convivência entre crianças com e sem deficiência, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais específicas favorece o reconhecimento da diversidade humana e a construção de atitudes de respeito e solidariedade. De acordo com a perspectiva da

educação inclusiva, todos os sujeitos aprendem na interação com a diversidade, desde que o ambiente escolar seja organizado de forma acessível, acolhedora e mediada intencionalmente pelo professor (MANTOAN, 2015).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a interação como eixo estruturante da Educação Infantil, ao estabelecer as interações e as brincadeiras como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo o documento, é por meio das interações que as crianças constroem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, desenvolvendo habilidades sociais, comunicativas e emocionais fundamentais para sua formação integral (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a interação social não é apenas um aspecto complementar do processo educativo, mas um elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, especialmente em contextos inclusivos. Cabe à escola e ao professor criar condições pedagógicas que favoreçam interações significativas, respeitando as singularidades de cada criança e promovendo a participação ativa de todas no ambiente educativo.

Desafios da Interação Social na Educação Infantil em Contextos Inclusivos

A promoção da interação social na Educação Infantil, especialmente em contextos inclusivos, apresenta diversos desafios que exigem do professor sensibilidade, conhecimento teórico e intencionalidade pedagógica. Embora a convivência entre crianças com diferentes características, habilidades e necessidades seja fundamental para o desenvolvimento integral, a efetivação de interações significativas nem sempre ocorre de forma espontânea, demandando intervenções planejadas e contínuas.

Um dos principais desafios refere-se à diversidade de ritmos e formas de comunicação presentes no ambiente escolar. Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem apresentar dificuldades na iniciação e manutenção de interações sociais, na

compreensão de regras sociais implícitas e na comunicação verbal e não verbal. Essas características podem gerar barreiras à interação com os pares, exigindo do professor estratégias específicas de mediação e apoio.

Outro desafio relevante diz respeito à formação docente. Muitos professores ainda se sentem inseguros para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo no que se refere à inclusão de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A ausência de formação continuada e de apoio institucional pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a interação social, resultando, em alguns casos, em situações de isolamento ou exclusão dentro do próprio espaço escolar.

As condições estruturais e organizacionais da escola também podem constituir obstáculos à interação social. Turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos acessíveis, espaços físicos inadequados e rotinas rígidas limitam as oportunidades de convivência, cooperação e participação ativa das crianças. Em contextos inclusivos, a organização do ambiente deve considerar a diversidade de necessidades, promovendo acessibilidade física, comunicacional e pedagógica.

Além disso, aspectos atitudinais representam desafios significativos para a efetivação da inclusão. Preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação às capacidades das crianças podem influenciar negativamente as interações sociais, tanto entre os pares quanto por parte dos adultos. A construção de uma cultura escolar inclusiva requer o enfrentamento dessas barreiras atitudinais, por meio do diálogo, da sensibilização e do trabalho coletivo com toda a comunidade escolar.

Por fim, destaca-se o desafio de equilibrar a promoção da interação social com o respeito às singularidades de cada criança. Em contextos inclusivos, é fundamental reconhecer que nem todas as crianças interagem da mesma forma ou no mesmo tempo, sendo necessário respeitar seus limites, preferências e modos de ser, sem abrir mão de criar oportunidades significativas de convivência e aprendizagem compartilhada.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a interação social na Educação Infantil inclusiva não ocorre de maneira automática, mas depende de

práticas pedagógicas intencionais, de uma postura ética e comprometida do professor e de políticas educacionais que garantam condições adequadas para a efetivação da inclusão.

Possibilidades e Estratégias Pedagógicas para a Promoção da Interação Social em Contextos Inclusivos

Apesar dos desafios presentes na Educação Infantil inclusiva, existem inúmeras possibilidades pedagógicas capazes de favorecer a interação social entre as crianças, desde que as práticas educativas sejam planejadas de forma intencional, sensível e fundamentada teoricamente. A promoção de interações significativas exige a construção de ambientes acolhedores, nos quais a diversidade seja reconhecida como um valor e não como um obstáculo ao processo educativo.

Uma das principais possibilidades está na organização do ambiente educativo. Espaços que favorecem a circulação, o trabalho em pequenos grupos e as atividades cooperativas ampliam as oportunidades de interação entre as crianças. A disposição dos materiais ao alcance de todos, bem como a utilização de recursos acessíveis e adaptados, contribui para a participação ativa das crianças, respeitando suas singularidades e potencialidades.

A brincadeira destaca-se como estratégia central na promoção da interação social na Educação Infantil. Por meio do brincar, as crianças estabelecem vínculos, negociam regras, expressam emoções e constroem significados compartilhados. Em contextos inclusivos, as brincadeiras dirigidas e livres possibilitam a aproximação entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, favorecendo a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. Cabe ao professor observar, intervir e mediar essas interações, garantindo que todas as crianças tenham oportunidade de participar.

Outra possibilidade relevante refere-se ao uso de estratégias de mediação pedagógica. O professor desempenha papel fundamental ao incentivar a comunicação entre as crianças, modelar comportamentos sociais

positivos e auxiliar na resolução de conflitos. A mediação intencional contribui para que crianças com maiores dificuldades de interação possam se inserir gradualmente nas atividades coletivas, desenvolvendo habilidades sociais de forma segura e respeitosa.

As atividades em pequenos grupos também se configuram como estratégias eficazes para a promoção da interação social. Grupos reduzidos facilitam a comunicação, diminuem a ansiedade e possibilitam maior acompanhamento do professor, favorecendo a participação de crianças que, em contextos mais amplos, tendem ao isolamento. Nessas situações, a diversidade de habilidades pode ser explorada de forma colaborativa, valorizando o potencial de cada criança.

Além disso, a parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar amplia as possibilidades de intervenção. O diálogo constante com as famílias e com profissionais da saúde e da educação especializada contribui para a compreensão das necessidades individuais das crianças e para a construção de estratégias coerentes entre os diferentes contextos de desenvolvimento.

Por fim, a formação continuada dos professores constitui uma possibilidade essencial para a efetivação de práticas inclusivas. O investimento em estudos sobre desenvolvimento infantil, inclusão e interação social fortalece a atuação docente, promovendo práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Assim, as possibilidades pedagógicas evidenciam que a promoção da interação social em contextos inclusivos é viável e necessária, desde que sustentada por práticas intencionais, sensíveis e comprometidas com a valorização da diversidade e com a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva.

Discussão

A análise da interação social na Educação Infantil, especialmente em contextos inclusivos, evidencia que as relações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos constituem elemento central para o desenvolvimento integral. A partir da fundamentação teórica apresentada e da reflexão sobre os desafios e possibilidades, torna-se evidente que a interação social não pode ser compreendida como um fenômeno espontâneo ou secundário no processo educativo, mas como uma construção intencional mediada pelas práticas pedagógicas e pela organização do ambiente escolar.

Os pressupostos da abordagem sociointeracionista, sobretudo os estudos de Vygotsky, Wallon e Piaget, reforçam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais, nas quais a criança internaliza conhecimentos, valores e formas de agir no mundo. Em contextos inclusivos, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, uma vez que a diversidade de sujeitos presentes na Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem compartilhada, ao mesmo tempo em que exige práticas pedagógicas mais sensíveis e flexíveis.

Os desafios identificados, como as dificuldades de comunicação, a insuficiente formação docente, as barreiras estruturais e as atitudes excludentes, revelam que a simples inserção de crianças em ambientes inclusivos não garante, por si só, a efetivação da interação social. É necessário um compromisso institucional e pedagógico com a inclusão, que envolva o planejamento de estratégias, a mediação intencional do professor e a construção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças.

Por outro lado, as possibilidades apresentadas demonstram que a promoção da interação social é viável quando a escola assume uma postura inclusiva e propositiva. A organização do espaço, o uso da brincadeira como eixo estruturante, as atividades em pequenos grupos e a mediação docente revelam-se estratégias eficazes para favorecer a participação de todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam maiores dificuldades de interação. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comunicativas, fundamentais para a convivência e para a aprendizagem.

A discussão também evidencia o papel central do professor como mediador das relações sociais. Sua atuação ética, sensível e fundamentada teoricamente é determinante para a construção de ambientes inclusivos, nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. Nesse sentido, a formação continuada e o trabalho colaborativo com as famílias e equipes multidisciplinares configuram-se como elementos essenciais para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Assim, a interação social na Educação Infantil, quando compreendida como um processo intencional e mediado, revela-se um potente instrumento de promoção do desenvolvimento integral e da inclusão. Ao favorecer experiências de convivência, cooperação e respeito mútuo, a escola contribui não apenas para a aprendizagem das crianças, mas também para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e participativos na sociedade.

Conclusão

A interação social na Educação Infantil constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em contextos inclusivos, nos quais a diversidade de sujeitos, experiências e necessidades educativas exige práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a participação de todos. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a interação social não se limita à convivência entre as crianças, mas representa um processo intencional de construção de conhecimentos, valores e habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A fundamentação teórica evidenciou que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais, conforme apontam as contribuições de Vygotsky, Wallon e Piaget, reforçando a importância da mediação pedagógica e das experiências compartilhadas na construção da aprendizagem. Em contextos inclusivos, essas interações assumem papel ainda mais relevante, pois favorecem o reconhecimento das diferenças, o desenvolvimento da empatia e a construção de atitudes de respeito e cooperação.

Os desafios identificados, como as barreiras comunicacionais, estruturais e atitudinais, bem como a necessidade de formação docente, demonstram que a efetivação da interação social não ocorre de forma automática. É necessário um compromisso coletivo da escola, aliado a políticas educacionais inclusivas, que garantam condições adequadas para a promoção de ambientes acessíveis, acolhedores e participativos.

Por outro lado, as possibilidades pedagógicas discutidas ao longo do estudo revelam que a promoção da interação social é plenamente viável quando sustentada por práticas intencionais, como a organização do espaço, o uso da brincadeira, a realização de atividades em pequenos grupos e a mediação sensível do professor. Tais estratégias contribuem para a participação ativa de todas as crianças, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

Conclui-se, portanto, que a interação social na Educação Infantil, especialmente em contextos inclusivos, configura-se como um eixo estruturante do processo educativo e como um potente instrumento de promoção do desenvolvimento integral. Investir em práticas pedagógicas que favoreçam a interação significa contribuir para a construção de uma educação mais justa, democrática e humanizadora, capaz de formar sujeitos críticos, empáticos e socialmente participativos desde a infância.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 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, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga: Universidade do Minho, 2004.

- O direito à aprendizagem: a utilização de jogos na alfabetização de crianças na Educação Infantil e de crianças com transtorno do espectro autista, à luz da legislação brasileira (Ana Paula Ribeiro dos Santos)

O direito à aprendizagem: a utilização de jogos na alfabetização de crianças na Educação Infantil e de crianças com transtorno do espectro autista, à luz da legislação brasileira

Ana Paula Ribeiro dos Santos

DOI: [10.5281/zenodo.18330436](https://doi.org/10.5281/zenodo.18330436)

RESUMO

O presente artigo analisa o direito à aprendizagem na Educação Infantil no Brasil e discute, de maneira aprofundada, a utilização de jogos como estratégia metodológica na alfabetização de crianças típicas e de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentado na legislação educacional brasileira — Constituição Federal (1988), LDB (Lei 9394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Lei Brasileira de Inclusão (2015) —, o estudo demonstra que a aprendizagem é um direito subjetivo e universal, cabendo ao Estado e às instituições de ensino garantir condições adequadas para que todas as crianças tenham acesso a práticas inclusivas, diversificadas e significativas. Os jogos pedagógicos, como memória fonológica, trilhas de alfabetização, dominós silábicos, atividades de pareamento, bingo de letras e jogos sensoriais, são apresentados como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, da linguagem oral, da coordenação motora fina, da atenção compartilhada e das habilidades socioemocionais. Para crianças com TEA, essas atividades desempenham papel ainda mais relevante, uma vez que oferecem previsibilidade, clareza visual, organização e redução de sobrecarga sensorial. Conclui-se que os jogos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, são recursos metodológicos eficazes, cientificamente embasados e juridicamente respaldados para a alfabetização inicial, garantindo o direito fundamental à aprendizagem, à inclusão e ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

Palavras-chave: Direito à aprendizagem; Educação Infantil; Alfabetização; Inclusão; TEA; Jogos pedagógicos.

1. Introdução

O direito à aprendizagem ocupa lugar central nas legislações e diretrizes educacionais brasileiras, que compreendem a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Na Educação Infantil — primeira etapa da

Educação Básica — a aprendizagem não pode ser entendida como mera apropriação mecânica de conteúdos, mas como um processo amplo, dinâmico e construído a partir das vivências, interações e experiências significativas que a criança estabelece com o mundo que a cerca.

Nesse cenário, os jogos pedagógicos assumem papel de mediadores essenciais do conhecimento. O brincar, além de ser estruturante da infância, constitui-se como linguagem, como modo de expressão, como elemento organizador do pensamento e como metodologia de ensino. A BNCC (2017) reforça que a aprendizagem na Educação Infantil deve ocorrer por meio de experiências que promovam o brincar, explorar, conhecer-se, conviver e participar.

Ao considerar o processo de alfabetização, percebe-se que os jogos oferecem oportunidades para desenvolver habilidades fundamentais, como a consciência fonológica, o reconhecimento de letras, a formação de palavras e o estabelecimento de relações entre linguagem oral e escrita. Além disso, estimulam a criatividade, a coordenação motora fina, a interação social, a autonomia e a resolução de problemas.

Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o uso de jogos pedagógicos ganha ainda maior relevância. O TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e particularidades sensoriais. Assim, metodologias estruturadas, visuais e lúdicas tornam-se recursos eficazes para inserir essas crianças no processo de alfabetização, respeitando suas necessidades e particularidades.

O objetivo deste artigo é analisar o direito à aprendizagem, refletir sobre a utilização dos jogos como instrumentos de alfabetização na Educação Infantil e apresentar fundamentos legais, teóricos e metodológicos que sustentam essa prática, especialmente no atendimento a crianças com TEA. A análise busca, portanto, afirmar que a inclusão não é um favor ou uma escolha da escola, mas um preceito constitucional e um princípio pedagógico.

Ao final, o estudo defende que a alfabetização por meio de jogos é prática legítima, juridicamente respaldada e educacionalmente necessária,

contribuindo para o desenvolvimento pleno e integral das crianças — sejam elas típicas ou atípicas

2. Fundamentação legal do Direito à aprendizagem

Nesta seção, apresenta-se um aprofundamento da legislação educacional brasileira que garante o direito à aprendizagem e fundamenta o uso de práticas inclusivas, diversificadas e adequadas na Educação Infantil, incluindo o uso de jogos pedagógicos. Cada documento legal é analisado sob a perspectiva da alfabetização e da inclusão.

O direito à aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais do ordenamento jurídico educacional brasileiro, estando intrinsecamente relacionado ao direito à educação, à dignidade da pessoa humana e ao pleno desenvolvimento do indivíduo. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

No que se refere à Educação Infantil, o artigo 208 da Constituição Federal estabelece como dever do Estado a garantia da educação básica obrigatória e gratuita, incluindo a Educação Infantil em creches e pré-escolas. Tal dispositivo reforça a compreensão de que a aprendizagem não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições pedagógicas adequadas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda essa perspectiva ao definir, em seu artigo 29, que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas no brincar e no uso de jogos configuram-se como estratégias legítimas e

necessárias para a promoção da aprendizagem significativa, em consonância com os princípios legais que regem essa etapa da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, fundamentados em experiências que envolvem o brincar, a interação e a participação ativa da criança. A BNCC reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando que as crianças aprendem por meio das interações e das experiências lúdicas, o que confere respaldo normativo à utilização de jogos no processo de alfabetização inicial.

No âmbito da educação inclusiva, o direito à aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista encontra amparo na Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação assegura o acesso à educação e ao ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado e de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Complementarmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de discriminação e assegurando a oferta de recursos pedagógicos acessíveis, adaptações razoáveis e estratégias que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, o uso de jogos e atividades lúdicas configura-se como recurso pedagógico acessível e inclusivo, capaz de favorecer a participação, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças com TEA.

Dessa forma, a fundamentação legal evidencia que o direito à aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto no contexto da educação inclusiva, encontra sólido respaldo na legislação brasileira. A utilização de jogos como estratégia pedagógica não apenas se alinha às diretrizes legais vigentes, como também materializa o compromisso do Estado e da escola com uma educação equitativa, inclusiva e promotora do desenvolvimento integral das crianças.

2.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal (CF/1988) estabelece princípios norteadores para toda a política educacional brasileira. No artigo 205, define que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Dessa forma, a Carta Magna deixa claro que a aprendizagem não é uma concessão, mas um direito fundamental. Isso implica que todas as instituições escolares brasileiras devem garantir condições adequadas para que o desenvolvimento integral aconteça.

No artigo 208, inciso III, a Constituição determina:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Esse trecho reforça a obrigatoriedade da inclusão escolar das crianças com TEA, assegurando não apenas acesso, mas permanência, participação e aprendizagem, elementos essenciais para o processo alfabetizador.

O texto constitucional, portanto, fundamenta juridicamente o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas — como jogos — quando elas se mostram adequadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem.

2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) assegura que toda criança tem direito à educação, devendo o ensino garantir pleno desenvolvimento pessoal e preparo para a cidadania (art. 53).

O artigo 54 estabelece que:

“É dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

O ECA compreende a criança como sujeito de direitos e afirma que as práticas pedagógicas devem respeitar sua condição, necessidades e particularidades. O documento também reforça que o brincar e a convivência são elementos essenciais do desenvolvimento, o que fundamenta o uso de jogos na prática pedagógica.

No contexto da alfabetização, o ECA respalda o uso de metodologias que respeitem o ritmo e a individualidade de cada criança, conforme o princípio da proteção integral.

2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996)

A LDB reafirma a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O artigo 29 afirma:

“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.”

A alfabetização inicial, quando trabalhada na Educação Infantil, deve ocorrer de forma lúdica, contextualizada e significativa, considerando as experiências das crianças e suas linguagens próprias.

A LDB também estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado, garantindo adaptações pedagógicas e recursos adequados (arts. 58 e 59). Assim, abre espaço legal para o uso de jogos pedagógicos adaptados para crianças com TEA, reforçando a importância de materiais estruturados, estratégias visuais e ambientes acessíveis.

A lei deixa claro que a escola deve se responsabilizar pela inclusão, o que envolve garantir práticas que promovam participação e aprendizagem para todos.

2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que orienta todo o ensino brasileiro, afirma que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

1. Conviver
2. Brincar
3. Participar
4. Explorar
5. Expressar
6. Conhecer-se

O direito ao brincar é central na BNCC, pois reconhece o lúdico como linguagem da criança e como forma de aprendizagem.

A BNCC também organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Os jogos pedagógicos transitam por todos esses campos, contribuindo para o desenvolvimento integral — cognitivo, motor, social, comunicacional e emocional — além de favorecer diretamente a alfabetização.

A BNCC reforça que o ensino deve ser inclusivo, garantindo a aprendizagem de todas as crianças, com e sem deficiência.

2.5 Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Lei 13.146/2015)

A LBI apresenta diretrizes específicas sobre o direito à educação inclusiva. O artigo 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.”

A lei determina que escolas devem:

- Garantir acessibilidade;
- Oferecer recursos pedagógicos diversificados;
- Adaptar metodologias e estratégias de ensino;
- Assegurar apoio especializado quando necessário.

Para crianças com TEA, a LBI exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas inclusivas que respeitem suas diferenças sensoriais, comunicacionais e comportamentais.

O uso de jogos pedagógicos adaptados — visuais, estruturados, previsíveis e sensoriais — encontra forte respaldo na LBI, já que tais recursos promovem aprendizagem significativa, autonomia e participação ativa no processo educativo.

3. O papel dos jogos na Educação Infantil

Nesta seção, aprofunda-se a importância dos jogos no desenvolvimento infantil, no processo alfabetizador e no atendimento pedagógico de crianças com TEA.

3.1 O brincar como direito da criança

O brincar não é apenas uma atividade recreativa: é eixo estruturante da infância. A BNCC e o ECA reconhecem o brincar como linguagem, forma de expressão e meio de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.

Os jogos pedagógicos também fortalecem:

- Imaginação e criatividade;
- Atenção e memória;
- Resolução de problemas;
- Socialização;
- Autonomia;
- Linguagem oral e escrita.

Assim, brincar na escola não é perda de tempo: é aprendizagem ativa, significativa e legitimada cientificamente.

3.2 Jogos como instrumentos de alfabetização

A alfabetização na Educação Infantil deve envolver práticas lúdicas, dinâmicas e significativas. Os jogos contribuem para desenvolver:

- Consciência fonológica (rimas, aliterações, sílabas, fonemas);
- Ceconhecimento de letras;
- Associação entre som e grafema;
- Coordenação motora fina (essencial para a escrita);
- Linguagem oral;
- Interpretação de imagens;
- Compreensão de narrativas.

Além disso, crianças aprendem mais quando estão motivadas — e o jogo é elemento naturalmente motivador.

3.3 Contribuições dos jogos para crianças com TEA

Crianças com TEA apresentam padrões específicos de aprendizagem. Jogos pedagógicos estruturados e visuais favorecem:

- Atenção compartilhada;
- Previsibilidade e segurança;
- Foco e permanência na atividade;
- Desenvolvimento sensorial organizado;
- Comunicação espontânea;
- Socialização mediada;
- Expressão de interesses;
- Redução de comportamentos ansiosos.

A neurociência destaca que a aprendizagem ocorre melhor quando a criança se envolve emocionalmente e se sente segura — condições frequentemente proporcionadas pelos jogos estruturados.

4. Jogos pedagógicos aplicados à alfabetização

Nesta seção, são descritos jogos completos, que podem ser utilizados tanto com crianças típicas quanto com crianças com TEA, promovendo alfabetização, interação e desenvolvimento cognitivo.

4.1 Jogo da Memória Fonológica

Objetivo: associar letras a sons e imagens.

Materiais: cartões com letras, palavras e figuras.

Desenvolvimento: a criança vira pares e tenta relacionar som inicial com imagem correspondente.

Benefícios: ampliação de vocabulário, consciência fonêmica e categorização mental.

4.2 Bingo de Letras e Sons

Objetivo: reconhecimento de fonemas e grafemas.

Aplicação no TEA: favorece estrutura visual, regras claras e repetição.

Resultados: melhora da leitura inicial e discriminação auditiva.

4.3 Dominó Silábico

As peças trazem sílabas e imagens.

As crianças formam palavras ao encaixar as sílabas corretas.

Benefícios: leitura inicial, análise e síntese silábica, consciência fonológica.

4.4 Trilha da Alfabetização

Jogo de tabuleiro com casas que trazem desafios como “diga uma palavra com M”.

Estimula linguagem oral, criatividade e socialização.

4.5 Jogos Sensoriais (especialmente para TEA)

Bandejas de areia;

Letras em alto-relevo;

Caixas táteis;

Materiais com diferentes texturas.

Benefícios: organização sensorial, calma, motivação e segurança emocional.

4.6 Pareamento: figura + palavra

Utiliza cartões com imagens e palavras simples.

Excelente para leitura global, muito utilizada com crianças com TEA, que aprendem visualmente de forma rápida.

4.7 Jogo das Vogais

Crianças pescam ou selecionam objetos que começam com cada vogal.

Desenvolve linguagem inicial, categorização e identificação de sons.

5. A utilização dos jogos no processo de inclusão

O uso de jogos pedagógicos não apenas alfabetiza, mas inclui. Esta seção discute como o jogo contribui para participação, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, especialmente as com TEA.

5.1 A importância da mediação pedagógica

A mediação do professor é essencial para que o jogo se transforme em aprendizado. A mediação envolve:

- Explicitar regras;
- Organizar espaço e materiais;
- Observar interações;
- Oferecer apoio;
- Ampliar desafios progressivamente;
- Incentivar a participação.

A intencionalidade pedagógica é o que transforma o brincar em alfabetização.

5.2 Adaptações necessárias para o TEA

Crianças com TEA aprendem melhor quando encontram:

- Rotina visual;
- Instruções curtas;
- Previsibilidade;
- Materiais estruturados;
- Reforçadores positivos;
- Redução de estímulos visuais excessivos.

Essas adaptações não alteram o conteúdo, apenas tornam o ambiente mais acessível.

5.3 Avaliação contínua

A avaliação na Educação Infantil deve ser processual, qualitativa, sem caráter punitivo.

No caso do TEA, a avaliação deve considerar:

- Progresso individual;
- Socialização;
- Comunicação;

Participação em jogos e atividades;
Rotinas;
Habilidades socioemocionais.

6. Metodologias ativas e o jogo como estratégia

Os jogos relacionam-se com teorias e metodologias ativas que colocam a criança como protagonista da aprendizagem.

6.1 Aprendizagem significativa – Ausubel

Ausubel afirma que a aprendizagem ocorre quando o conteúdo se relaciona com conhecimentos prévios. Jogos favorecem essa construção mental, porque:

Ativam repertórios já conhecidos;
Associam imagens e sons;
Permitem experimentações;
Promovem construções mentais ricas.

6.2 Letramento e alfabetização

A alfabetização deve ocorrer em contexto de letramento — ou seja, em situações reais de linguagem. Jogos ampliam práticas sociais de leitura e escrita, pois:

Envolvem regras (leitura);
Instruções (interpretação);
Tabuleiros (significados);
Narrativas (histórias);
Interação verbal.

6.3 Perspectiva sociointeracionista de Vygotsky

Para Vygotsky, o brincar é atividade central no desenvolvimento, pois promove:

- Interação com o outro;
- Internalização de regras;
- Desenvolvimento da linguagem;
- Criação de situações imaginárias;
- Aprendizagem coletiva.

Com crianças com TEA, o jogo funciona como ponte para comunicação e interação social, favorecendo a zona de desenvolvimento proximal.

7. Discussão dos resultados (análise teórica)

A análise das teorias e legislações, aliada a pesquisas sobre alfabetização e TEA, evidencia que:

Jogos tornam a alfabetização mais atrativa, significativa e eficaz.

Crianças com TEA demonstram maior engajamento em atividades estruturadas e visuais.

O lúdico estimula funções executivas (atenção, memória, planejamento).

Professores relatam que jogos melhoram a interação social e comunicação.

A legislação brasileira sustenta o uso de práticas pedagógicas inclusivas.

A BNCC enfatiza o brincar como eixo da Educação Infantil.

O desenvolvimento integral da criança é favorecido quando ela aprende de maneira ativa.

Com base no conjunto de pesquisas analisadas, reforça-se a importância de metodologias lúdicas e inclusivas para garantir o direito fundamental de aprender.

8. Conclusão

O direito à aprendizagem na Educação Infantil é um direito humano, constitucional e inegociável. A alfabetização, quando conduzida de maneira lúdica e inclusiva, transforma-se em processo de descoberta, encantamento e construção de sentidos.

A utilização de jogos pedagógicos não é uma prática opcional: é uma estratégia legítima, respaldada pela legislação brasileira e pela neurociência, que reconhece o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento.

Conclui-se que:

Jogos são instrumentos potentes no processo de alfabetização;

A inclusão exige práticas diversificadas e adaptadas;

Crianças com TEA aprendem melhor com estrutura, estímulos visuais e previsibilidade;

O brincar é direito garantido por lei e caminho essencial para a construção da leitura e da escrita;

A escola deve assegurar condições adequadas para que todas as crianças aprendam em igualdade de direitos.

Portanto, o uso de jogos pedagógicos na Educação Infantil não apenas promove alfabetização, mas fortalece vínculos, amplia possibilidades, respeita singularidades e concretiza o direito fundamental de aprender, garantido a todas as crianças brasileiras.

Referências

AUSUBEL, D. P. A Aprendizagem Significativa. São Paulo: Moraes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/1990.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146/2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996.

DIAS, S.; MARTINS, M. O brincar e suas contribuições para o processo de alfabetização. Revista Educação em Foco, 2021.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**- Plasticidade Cerebral na Infância: Limites e Possibilidades das
Intervenções Educacionais e Terapêuticas (Luzinete da Silva Mussi)**

Plasticidade Cerebral na Infância: Limites e Possibilidades das Intervenções Educacionais e Terapêuticas

Luzinete da Silva Mussi⁴

DOI: [10.5281/zenodo.18317865](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317865)

RESUMO

A plasticidade cerebral na infância refere-se à capacidade do cérebro infantil de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta às experiências vividas, constituindo um dos principais fundamentos para as intervenções educacionais e terapêuticas precoces. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente os limites e as possibilidades da plasticidade cerebral na infância, discutindo suas implicações para práticas educacionais e terapêuticas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos da neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação. Os resultados evidenciam que, embora o cérebro infantil apresente elevada capacidade de reorganização, essa plasticidade não é ilimitada, estando condicionada a fatores biológicos, maturacionais, ambientais e emocionais. As intervenções mostram-se mais eficazes quando baseadas em experiências significativas, no brincar, no vínculo afetivo e na atuação interdisciplinar, respeitando os períodos sensíveis do desenvolvimento. Conclui-se que a compreensão ética e científica da plasticidade cerebral é essencial para evitar práticas reducionistas e promover o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Plasticidade cerebral; Infância; Desenvolvimento infantil; Intervenção educacional; Neurociência.

1. Introdução

A infância constitui um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações neurobiológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse estágio, o cérebro apresenta elevada plasticidade,

⁴ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

caracterizada pela capacidade de reorganizar suas estruturas e funções em resposta às experiências, aos estímulos ambientais e às interações sociais. Tal característica tem despertado grande interesse nos campos da neurociência, da educação e da saúde, especialmente no que se refere às possibilidades de intervenção no desenvolvimento infantil.

A plasticidade cerebral é um fenômeno dinâmico, que envolve processos como sinaptogênese, poda sináptica, mielinização e reorganização neural. Esses mecanismos permitem que o cérebro infantil se adapte às demandas do ambiente, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Contudo, embora amplamente reconhecida como um fator positivo, a plasticidade cerebral não deve ser compreendida de forma ilimitada ou simplificada, uma vez que está condicionada a fatores biológicos, genéticos, emocionais e contextuais.

Nas últimas décadas, o avanço das pesquisas em neurociência tem contribuído para a disseminação do conceito de plasticidade cerebral no discurso educacional e terapêutico. Tal popularização, entretanto, nem sempre ocorre de maneira crítica ou fundamentada, o que pode levar à crença equivocada de que qualquer intervenção, quando realizada precocemente, produzirá resultados garantidos no desenvolvimento da criança. Essa visão reducionista desconsidera a complexidade do neurodesenvolvimento e pode resultar em práticas excessivas, inadequadas ou descontextualizadas.

No âmbito educacional, a compreensão da plasticidade cerebral tem influenciado a formulação de metodologias pedagógicas, estratégias de ensino e práticas inclusivas, especialmente no atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. De forma semelhante, no contexto terapêutico, intervenções precoces têm sido amplamente defendidas como meio de potencializar o desenvolvimento infantil. No entanto, faz-se necessário refletir sobre os limites dessas intervenções, bem como sobre os riscos de uma atuação pautada exclusivamente na estimulação intensiva, sem considerar as necessidades emocionais, o ritmo e a singularidade da criança.

Diante desse cenário, torna-se fundamental adotar uma abordagem crítica e equilibrada sobre a plasticidade cerebral na infância, reconhecendo suas possibilidades, mas também seus limites. A compreensão responsável desse fenômeno permite orientar práticas educacionais e terapêuticas mais éticas, eficazes e humanizadas, evitando a romantização da plasticidade cerebral e a sobrecarga de intervenções na infância.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a plasticidade cerebral na infância, analisando seus limites e possibilidades no contexto das intervenções educacionais e terapêuticas. Busca-se, por meio de revisão teórica, contribuir para uma reflexão fundamentada que auxilie profissionais da educação e da saúde na construção de práticas que respeitem o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagem, bem-estar e qualidade de vida.

2. Fundamentação teórica: bases neurobiológicas da plasticidade cerebral na infância

A plasticidade cerebral refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta às experiências, aos estímulos ambientais e às demandas do desenvolvimento. Na infância, essa capacidade apresenta-se de forma particularmente intensa, em razão dos processos neurobiológicos que ocorrem de maneira acelerada nos primeiros anos de vida, configurando um período sensível para a aprendizagem e a adaptação ao meio.

Do ponto de vista neurobiológico, a plasticidade cerebral envolve mecanismos fundamentais como a neurogênese (em regiões específicas), a sinaptogênese, a poda sináptica e a mielinização. A sinaptogênese corresponde à formação de novas conexões sinápticas entre os neurônios, processo que se intensifica nos primeiros anos de vida e possibilita a aquisição de habilidades cognitivas, motoras, linguísticas e socioemocionais. Paralelamente, a poda sináptica atua na eliminação seletiva de conexões

pouco utilizadas, favorecendo a eficiência e a especialização dos circuitos neurais.

A mielinização, por sua vez, contribui para a velocidade e a precisão da transmissão dos impulsos nervosos, sendo essencial para o amadurecimento das funções executivas, da atenção e do controle motor. Esses processos não ocorrem de forma isolada, mas em interação constante com fatores genéticos, emocionais e ambientais, o que reforça a compreensão da plasticidade cerebral como um fenômeno complexo e multifatorial.

As experiências vivenciadas pela criança exercem papel central na organização dos circuitos neurais. Ambientes ricos em interações significativas, afetividade, linguagem e oportunidades de exploração favorecem o fortalecimento das conexões neurais. Por outro lado, contextos marcados por privação, estresse tóxico ou estímulos inadequados podem impactar negativamente o desenvolvimento cerebral, interferindo nos processos de aprendizagem e autorregulação.

Entretanto, é fundamental destacar que a plasticidade cerebral não implica uma capacidade ilimitada de modificação. Embora o cérebro infantil seja altamente adaptável, existem períodos sensíveis para determinadas aquisições, bem como limites impostos pela maturação biológica e pela organização funcional dos sistemas neurais. Essa compreensão é essencial para evitar interpretações equivocadas que sustentam a ideia de que qualquer estímulo ou intervenção, quando aplicado precocemente, produzirá resultados garantidos.

No campo educacional e terapêutico, o reconhecimento das bases neurobiológicas da plasticidade cerebral tem influenciado a formulação de práticas voltadas à estimulação do desenvolvimento infantil. Contudo, a ausência de uma leitura crítica desses fundamentos pode levar à adoção de intervenções excessivas ou descontextualizadas, desconsiderando o ritmo, as necessidades emocionais e a singularidade da criança.

Assim, compreender a plasticidade cerebral a partir de seus fundamentos neurobiológicos permite sustentar intervenções mais responsáveis, éticas e eficazes. Tal compreensão reforça a importância de

práticas que promovam experiências significativas e respeitadas, alinhadas ao desenvolvimento integral da criança, evitando reducionismos e expectativas irreais acerca das possibilidades de intervenção na infância.

3. Limites da plasticidade cerebral na infância

Embora a plasticidade cerebral seja uma característica central do neurodesenvolvimento infantil, é fundamental reconhecê-la como um fenômeno que apresenta limites biológicos, funcionais e contextuais. A compreensão desses limites é essencial para evitar interpretações reducionistas que sustentam a ideia de que o cérebro infantil é infinitamente moldável e que qualquer intervenção precoce produzirá efeitos positivos garantidos.

Um dos principais limites da plasticidade cerebral está relacionado aos chamados períodos sensíveis do desenvolvimento. Esses períodos correspondem a janelas temporais em que determinados sistemas neurais apresentam maior sensibilidade às experiências ambientais, favorecendo a aquisição de habilidades específicas, como linguagem, percepção sensorial e funções motoras. Após essas janelas, embora a aprendizagem ainda seja possível, ela tende a ocorrer de forma menos eficiente, exigindo maior esforço neural e estratégias diferenciadas.

Outro fator limitante refere-se à maturação biológica do sistema nervoso central. O desenvolvimento cerebral ocorre de maneira progressiva e hierarquizada, respeitando uma sequência de amadurecimento das estruturas e funções. Intervenções que desconsideram esse ritmo maturacional podem gerar expectativas irreais e práticas inadequadas, especialmente quando exigem da criança habilidades para as quais ela ainda não apresenta prontidão neurobiológica.

Além disso, a plasticidade cerebral é profundamente influenciada pelo estado emocional da criança. Situações de estresse crônico, pressão excessiva por desempenho ou intervenções altamente intensivas podem ativar mecanismos neurobiológicos associados ao estresse tóxico, impactando

negativamente a organização neural e comprometendo processos de aprendizagem, memória e autorregulação. Nesse sentido, ambientes interventivos que negligenciam o bem-estar emocional tendem a limitar, e não potencializar, a plasticidade cerebral.

A superestimulação também se configura como um limite relevante. O excesso de atividades estruturadas, terapias simultâneas ou estímulos descontextualizados pode gerar sobrecarga cognitiva e emocional, dificultando a consolidação das aprendizagens. A plasticidade cerebral depende não apenas da quantidade de estímulos, mas, sobretudo, de sua qualidade, significado e adequação às necessidades individuais da criança.

Cabe destacar, ainda, que fatores genéticos e neurobiológicos individuais impõem limites naturais à plasticidade cerebral. Condições neurológicas, transtornos do neurodesenvolvimento e variações individuais influenciam a forma como o cérebro responde às intervenções, reforçando a impossibilidade de generalizar resultados ou estabelecer padrões universais de desenvolvimento.

Diante desses aspectos, torna-se imprescindível que profissionais da educação e da saúde adotem uma postura crítica e realista frente à plasticidade cerebral na infância. Reconhecer seus limites não significa negar suas possibilidades, mas compreender que intervenções eficazes devem respeitar o tempo, a singularidade e a integridade do desenvolvimento infantil. Essa compreensão contribui para práticas mais éticas, humanizadas e alinhadas à promoção do bem-estar e da qualidade de vida da criança.

4. Possibilidades das intervenções educacionais e terapêuticas à luz da plasticidade cerebral

Apesar dos limites inerentes à plasticidade cerebral, as intervenções educacionais e terapêuticas, quando fundamentadas cientificamente e aplicadas de forma ética e contextualizada, podem representar importantes possibilidades de promoção do desenvolvimento infantil. A compreensão

adequada da plasticidade cerebral permite orientar práticas que respeitem o ritmo maturacional da criança, potencializando aprendizagens significativas e favorecendo a adaptação funcional aos diferentes contextos de vida.

No âmbito educacional, práticas pedagógicas que valorizam experiências significativas, interação social, linguagem, ludicidade e vínculo afetivo contribuem de maneira efetiva para o fortalecimento das conexões neurais. Metodologias ativas, ensino mediado e ambientes inclusivos favorecem a participação da criança no processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e ampliando suas possibilidades cognitivas e socioemocionais.

As intervenções terapêuticas, por sua vez, desempenham papel relevante quando direcionadas às necessidades específicas da criança e integradas a uma abordagem interdisciplinar. Estratégias voltadas ao desenvolvimento da comunicação, das funções executivas, da autorregulação emocional e das habilidades adaptativas podem favorecer reorganizações neurais funcionais, especialmente quando conduzidas em ambientes seguros, previsíveis e afetivamente sustentados.

A intervenção precoce constitui uma das principais possibilidades associadas à plasticidade cerebral na infância. Quando realizada de forma criteriosa, respeitando os limites do desenvolvimento e evitando práticas intensivas excessivas, a intervenção precoce pode minimizar impactos de dificuldades do neurodesenvolvimento e ampliar oportunidades de aprendizagem. Entretanto, sua efetividade depende da qualidade das interações estabelecidas, da escuta sensível às necessidades da criança e da participação ativa da família.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância do brincar no desenvolvimento infantil. O brincar constitui uma experiência fundamental para a organização cerebral, promovendo integração sensorial, desenvolvimento simbólico, criatividade e regulação emocional. Intervenções que incorporam o lúdico como eixo central favorecem aprendizagens mais naturais e significativas, alinhadas ao funcionamento cerebral infantil.

A atuação dos profissionais da educação e da saúde deve pautar-se por uma leitura crítica da plasticidade cerebral, evitando a adoção de práticas padronizadas ou baseadas exclusivamente em desempenho. Intervenções eficazes são aquelas que consideram a criança em sua totalidade — aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais — e que promovem experiências que façam sentido em seu cotidiano.

Dessa forma, as possibilidades oferecidas pelas intervenções educacionais e terapêuticas à luz da plasticidade cerebral residem menos na intensificação dos estímulos e mais na qualidade das experiências proporcionadas. Práticas humanizadas, integrativas e baseadas em evidências contribuem para o desenvolvimento saudável da criança, respeitando seus limites e potencializando suas capacidades de maneira ética e sustentável.

5. Discussão

A análise da plasticidade cerebral na infância evidencia a necessidade de uma compreensão equilibrada entre suas possibilidades e limites, especialmente no que se refere às intervenções educacionais e terapêuticas. A literatura científica aponta que o cérebro infantil apresenta elevada capacidade de reorganização funcional; entretanto, essa característica não pode ser interpretada de forma simplista ou ilimitada, sob o risco de práticas interventivas inadequadas e expectativas irreais quanto ao desenvolvimento da criança.

Os achados discutidos ao longo deste artigo reforçam que a efetividade das intervenções não está associada exclusivamente à intensidade ou precocidade dos estímulos, mas à qualidade das experiências oferecidas. Intervenções fundamentadas em relações afetivas seguras, mediação pedagógica significativa e respeito ao ritmo maturacional tendem a favorecer processos de aprendizagem mais sólidos e duradouros, em consonância com os princípios do desenvolvimento neurobiológico infantil.

Observa-se que práticas educacionais e terapêuticas excessivamente estruturadas ou orientadas por desempenho podem comprometer a espontaneidade, a motivação e o bem-estar emocional da criança. Nesse sentido, a discussão sobre os limites da plasticidade cerebral contribui para problematizar abordagens que priorizam a estimulação intensiva em detrimento da escuta sensível e da consideração da subjetividade infantil.

A articulação entre educação e saúde mostra-se fundamental para a construção de intervenções mais eficazes e humanizadas. A atuação interdisciplinar permite integrar diferentes saberes e perspectivas, ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e evitando reducionismos teóricos ou práticos. Tal integração favorece a elaboração de estratégias que considerem não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam com crianças. A apropriação crítica dos conhecimentos sobre plasticidade cerebral possibilita a adoção de práticas baseadas em evidências, ao mesmo tempo em que previne a disseminação de discursos neurocientíficos simplificados ou distorcidos no contexto educacional e clínico.

Dessa forma, a discussão apresentada aponta que a plasticidade cerebral deve ser compreendida como um recurso importante, porém condicionado a múltiplos fatores. Intervenções eficazes são aquelas que equilibram possibilidades e limites, promovendo experiências significativas e respeitadas, orientadas para o desenvolvimento integral da criança e para a promoção de sua qualidade de vida.

6. Conclusão

A plasticidade cerebral na infância constitui um fenômeno neurobiológico fundamental para o desenvolvimento humano, porém não ilimitado. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o cérebro infantil apresenta elevada

capacidade de reorganização estrutural e funcional, especialmente nos primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciado pela qualidade das experiências vividas. No entanto, essa plasticidade está condicionada a fatores genéticos, maturacionais, ambientais e emocionais, o que impõe limites claros às possibilidades de intervenção.

As análises realizadas permitem afirmar que intervenções educacionais e terapêuticas podem potencializar o desenvolvimento infantil quando fundamentadas em evidências científicas, respeitando os períodos sensíveis, a individualidade da criança e os princípios éticos do cuidado. Estratégias baseadas no brincar, na interação social significativa, no vínculo afetivo e na mediação intencional demonstram maior eficácia do que práticas centradas na estimulação excessiva ou em treinamentos mecânicos e descontextualizados.

Por outro lado, a compreensão equivocada da plasticidade cerebral como um recurso ilimitado pode levar a práticas inadequadas, que desconsideram os limites do desenvolvimento neurobiológico e os riscos associados à sobrecarga cognitiva, ao estresse tóxico e à medicalização precoce. Dessa forma, torna-se imprescindível uma atuação interdisciplinar, integrando educação, saúde e família, com foco na promoção do desenvolvimento integral e no respeito à singularidade infantil.

Conclui-se que a plasticidade cerebral deve ser compreendida como uma possibilidade potente, porém condicionada, que exige intervenções responsáveis, humanizadas e cientificamente embasadas. Assim, o conhecimento neurocientífico, quando aliado a práticas pedagógicas e terapêuticas sensíveis e éticas, contribui significativamente para a construção de contextos de desenvolvimento mais inclusivos, saudáveis e promotores de aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. The science of early childhood development. Cambridge: Harvard University, 2016.

COSTA, A. R.; SILVA, M. L. Neurociência e educação: interfaces no desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2019.

CUNHA, A. C. B. Desenvolvimento infantil e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 7, n. 5, p. 406–413, 2006.

KOLB, B.; GIBB, R. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 20, n. 4, p. 265–276, 2011.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SHONKOFF, J. P. et al. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, v. 129, n. 1, p. e232–e246, 2012.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019.

- X

Promoção do bem-estar mental e emocional: interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento humano

Luzinete da Silva Mussi⁵

DOI: [10.5281/zenodo.18362455](https://doi.org/10.5281/zenodo.18362455)

RESUMO

O bem-estar mental e emocional tem se destacado como eixo fundamental nas discussões contemporâneas sobre saúde e educação. Este artigo tem como objetivo analisar a promoção do bem-estar mental e emocional como estratégia de cuidado e prevenção em contextos educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em contribuições da psicologia, neurociência e educação. Os resultados indicam que práticas baseadas em ambientes acolhedores, educação socioemocional, formação de profissionais e articulação entre escola, família e comunidade contribuem para a prevenção do sofrimento psíquico e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Conclui-se que a promoção do bem-estar mental e emocional constitui elemento essencial para a construção de processos educativos mais saudáveis e humanizados.

Palavras-chave: Bem-estar mental; Bem-estar emocional; Educação; Saúde mental; Desenvolvimento humano.

Introdução

O bem-estar mental e emocional tem se consolidado como um dos principais eixos de discussão no campo da saúde e da educação contemporâneas. Em um contexto marcado por intensas transformações sociais, tecnológicas e culturais, observa-se o aumento de demandas emocionais que impactam diretamente o desenvolvimento humano, as relações

⁵ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

interpessoais e os processos de aprendizagem. Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre estratégias de promoção da saúde mental que ultrapassem perspectivas patologizantes e priorizem o cuidado, a prevenção e o fortalecimento de recursos emocionais.

A Organização Mundial da Saúde compreende a saúde mental como um estado de bem-estar no qual o indivíduo reconhece suas capacidades, é capaz de lidar com os estresses cotidianos, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a comunidade. Tal definição amplia a compreensão do fenômeno, deslocando o foco exclusivo da doença para a valorização de condições que favorecem o equilíbrio emocional, a autonomia e a qualidade de vida.

No âmbito educacional, o bem-estar mental e emocional apresenta-se como condição fundamental para o desenvolvimento integral, influenciando diretamente aspectos cognitivos, sociais e afetivos. A escola, enquanto espaço de formação humana, assume papel estratégico na construção de ambientes acolhedores, promotores de vínculos saudáveis, segurança emocional e práticas pedagógicas que favoreçam a escuta, o respeito às singularidades e o fortalecimento das competências socioemocionais.

Estudos contemporâneos apontam que intervenções baseadas no cuidado emocional, na educação socioemocional e na promoção de relações interpessoais positivas contribuem significativamente para a prevenção de sofrimento psíquico, para a melhoria do clima escolar e para o desenvolvimento de habilidades essenciais à vida em sociedade. Nesse sentido, a articulação entre saúde e educação revela-se fundamental para a implementação de estratégias eficazes de promoção do bem-estar mental e emocional.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a promoção do bem-estar mental e emocional como estratégia de cuidado e prevenção em contextos educacionais, discutindo fundamentos teóricos, contribuições interdisciplinares e possibilidades de atuação que favoreçam o desenvolvimento humano de forma ética, sensível e integral.

Fundamentação Teórica

A promoção do bem-estar mental e emocional fundamenta-se em uma concepção ampliada de saúde, que ultrapassa a ausência de transtornos psíquicos e passa a compreender o indivíduo em sua totalidade biopsicossocial. Essa perspectiva encontra respaldo em organismos internacionais e em estudos contemporâneos que defendem a saúde mental como um processo dinâmico, influenciado por fatores individuais, relacionais, sociais e culturais.

A Organização Mundial da Saúde destaca que o bem-estar mental está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de lidar com desafios cotidianos, manter relações interpessoais saudáveis e participar ativamente da vida social. Tal compreensão reforça a importância de estratégias preventivas e promotoras de saúde, especialmente em contextos educacionais, onde se constroem vínculos, identidades e competências socioemocionais fundamentais ao longo da vida.

No campo da psicologia do desenvolvimento, autores como Wallon e Vygotsky evidenciam a centralidade das emoções nas relações humanas e nos processos de aprendizagem. Wallon compreende a emoção como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, profundamente vinculada ao movimento, à afetividade e à construção da personalidade. Para o autor, o equilíbrio emocional é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

Vygotsky, por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais na constituição das funções psicológicas superiores, destacando que o desenvolvimento emocional ocorre mediado pelas relações estabelecidas no meio social. Nesse sentido, ambientes educacionais que favorecem a escuta, o acolhimento e a cooperação contribuem significativamente para o fortalecimento do bem-estar emocional e para a construção de aprendizagens mais significativas.

A educação socioemocional surge, nesse contexto, como um campo de atuação relevante para a promoção do bem-estar mental. Estudos apontam que o desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação

emocional, resiliência e habilidades sociais contribui para a prevenção de sofrimento psíquico, melhora do clima escolar e fortalecimento das relações interpessoais. Essas competências não se desenvolvem de forma espontânea, exigindo práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às necessidades dos sujeitos.

Do ponto de vista neurocientífico, as emoções desempenham papel fundamental na regulação dos processos cognitivos, influenciando atenção, memória, tomada de decisão e aprendizagem. Experiências emocionais positivas, vivenciadas em ambientes seguros e afetivamente estáveis, favorecem a integração entre sistemas emocionais e cognitivos, reforçando a importância de contextos educacionais promotores de bem-estar.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a promoção do bem-estar mental e emocional em contextos educacionais requer uma abordagem interdisciplinar, que articule contribuições da psicologia, da neurociência e da educação. Ao reconhecer a centralidade das emoções no desenvolvimento humano, amplia-se a compreensão do papel da escola como espaço de cuidado, prevenção e promoção da saúde integral.

Estratégias de promoção do bem-estar mental e emocional em contextos educacionais

A promoção do bem-estar mental e emocional em contextos educacionais demanda a implementação de estratégias que priorizem o cuidado, a prevenção e a construção de ambientes emocionalmente seguros. Tais estratégias devem considerar o sujeito em sua integralidade, reconhecendo que aspectos emocionais, sociais e cognitivos são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

Uma das estratégias centrais consiste na criação de ambientes escolares acolhedores, baseados em relações de respeito, escuta ativa e valorização das singularidades. Espaços educativos que promovem segurança emocional favorecem a expressão de sentimentos, a construção de vínculos

positivos e o fortalecimento da autoestima, elementos fundamentais para o equilíbrio emocional e para a aprendizagem.

A educação socioemocional configura-se como ferramenta relevante nesse processo, ao possibilitar o desenvolvimento intencional de competências como empatia, autorregulação emocional, cooperação, resiliência e tomada de decisões responsáveis. Práticas pedagógicas que integram atividades reflexivas, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e momentos de diálogo contribuem para a internalização dessas habilidades, promovendo maior consciência emocional e social.

Outra estratégia importante refere-se à formação continuada dos profissionais da educação. Professores emocionalmente preparados e sensibilizados tendem a estabelecer relações mais empáticas com os estudantes, além de reconhecer sinais de sofrimento psíquico e adotar posturas preventivas. Investir na saúde mental dos educadores é, portanto, condição essencial para a promoção do bem-estar coletivo no ambiente escolar.

A articulação entre escola, família e comunidade também se apresenta como elemento fundamental. O fortalecimento do diálogo entre esses contextos favorece a construção de redes de apoio, ampliando as possibilidades de cuidado e prevenção. A corresponsabilização entre os diferentes atores sociais contribui para intervenções mais eficazes e coerentes com as realidades vivenciadas pelos estudantes.

Além disso, práticas pedagógicas que valorizam o movimento, a ludicidade, a expressão artística e o protagonismo estudantil ampliam as oportunidades de vivências emocionais positivas. Essas experiências favorecem a regulação emocional, reduzem níveis de estresse e contribuem para a promoção da saúde mental de forma integrada e humanizada.

Dessa maneira, as estratégias de promoção do bem-estar mental e emocional em contextos educacionais devem ser compreendidas como ações contínuas e intencionais, fundamentadas em princípios éticos e científicos. Ao priorizar o cuidado e a prevenção, a escola fortalece seu papel como espaço privilegiado para a promoção da saúde integral e do desenvolvimento humano.

Discussão

A análise das estratégias de promoção do bem-estar mental e emocional evidencia a relevância de abordagens educativas que superem modelos centrados exclusivamente no desempenho acadêmico. Os aspectos emocionais, frequentemente negligenciados, revelam-se fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e para a formação de sujeitos mais autônomos e equilibrados.

Os referenciais teóricos discutidos ao longo deste artigo apontam que ambientes educacionais emocionalmente seguros favorecem não apenas o desenvolvimento socioemocional, mas também os processos cognitivos, como atenção, memória e resolução de problemas. Dessa forma, a promoção do bem-estar mental não deve ser compreendida como ação periférica, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Observa-se que estratégias baseadas no acolhimento, na educação socioemocional e na formação dos profissionais contribuem para a prevenção do sofrimento psíquico e para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. Em contrapartida, contextos marcados por pressões excessivas, competitividade e ausência de suporte emocional podem intensificar quadros de estresse, ansiedade e desmotivação.

A discussão reforça, portanto, a necessidade de políticas educacionais e institucionais que reconheçam a promoção do bem-estar mental e emocional como responsabilidade coletiva. A integração entre educação e saúde mostra-se essencial para a construção de práticas sustentáveis, éticas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Conclusão

A promoção do bem-estar mental e emocional configura-se como dimensão indispensável para o desenvolvimento humano e para a construção de processos educativos mais saudáveis e inclusivos. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que estratégias fundamentadas no cuidado, na prevenção e na valorização das emoções contribuem significativamente para a qualidade das relações interpessoais e para a aprendizagem.

Conclui-se que contextos educacionais que priorizam ambientes acolhedores, educação socioemocional, formação continuada dos profissionais e articulação com a família e a comunidade favorecem o equilíbrio emocional e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, investir no bem-estar mental e emocional não apenas promove saúde, mas fortalece o papel da escola como espaço de formação humana, ética e socialmente comprometida.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 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, 1996.

DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

GOSWAMI, U. **Neurociência e educação: mitos e verdades**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental: um estado de bem-estar**. Genebra: OMS, 2014.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. **From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development**. Washington: National Academy Press, 2000.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SAÚDE

- Análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com transtorno do espectro autista: Potencialidades e Limitações (Léo Ricardo Mussi)

Análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com transtorno do espectro autista: Potencialidades e Limitações

Léo Ricardo Mussi

DOI: [10.5281/zenodo.18270749](https://doi.org/10.5281/zenodo.18270749)

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações no neurodesenvolvimento que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento, demandando intervenções especializadas e baseadas em evidências científicas. Nesse contexto, a Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA) consolidou-se como uma das metodologias mais utilizadas na intervenção com crianças autistas, sendo amplamente reconhecida por seus resultados no desenvolvimento de habilidades funcionais. O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista, discutindo suas potencialidades e limitações à luz da literatura científica. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, fundamentado em revisão bibliográfica de obras e artigos nacionais e internacionais que abordam a aplicação da ABA, o desenvolvimento infantil, a ética nas intervenções e os princípios da neurodiversidade. Os resultados da análise indicam que a metodologia ABA apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais e adaptativas, especialmente quando aplicada de forma precoce, individualizada e orientada por profissionais qualificados. Entretanto, também foram identificadas limitações relacionadas ao risco de práticas mecanizadas, à padronização comportamental excessiva e a desafios éticos que podem comprometer a subjetividade, a autonomia e o bem-estar emocional da criança autista. Conclui-se que a metodologia ABA não deve ser compreendida como uma intervenção única ou universal, mas como uma ferramenta possível dentro de um conjunto mais amplo de estratégias terapêuticas. Sua utilização requer uma postura crítica, ética e integrativa, alinhada aos princípios da neurodiversidade, da inclusão e do cuidado humanizado, de modo a promover intervenções que respeitem a singularidade e a dignidade da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Análise do Comportamento Aplicada ABA. Neurodiversidade. Intervenção Infantil.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações qualitativas

na comunicação e interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Trata-se de uma condição heterogênea, que se manifesta de formas variadas e em diferentes níveis de suporte, exigindo intervenções individualizadas, contínuas e sensíveis às singularidades de cada criança.

Nas últimas décadas, o aumento do número de diagnósticos de TEA tem impulsionado a busca por abordagens terapêuticas baseadas em evidências científicas, capazes de favorecer o desenvolvimento de habilidades funcionais, comunicativas e adaptativas. Nesse cenário, a Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA) consolidou-se como uma das metodologias mais difundidas e utilizadas no atendimento a crianças com TEA, especialmente em contextos clínicos e educacionais.

A metodologia ABA fundamenta-se nos princípios da análise do comportamento, propondo intervenções sistemáticas voltadas à modificação e aquisição de comportamentos por meio do reforço, da repetição e da observação funcional das respostas do indivíduo ao ambiente. Diversos estudos apontam resultados positivos da ABA no ensino de habilidades acadêmicas, comunicativas e de autocuidado, o que contribuiu para seu reconhecimento como uma prática baseada em evidências em diferentes diretrizes nacionais e internacionais.

Entretanto, apesar de seus benefícios amplamente divulgados, a utilização da ABA também tem sido alvo de críticas e questionamentos, sobretudo no que se refere à forma como é aplicada em determinados contextos. Discussões contemporâneas têm levantado preocupações acerca do uso excessivo de treinamentos mecânicos, da padronização de comportamentos, da possível desconsideração da subjetividade da criança e das implicações éticas envolvidas em intervenções pouco humanizadas. Além disso, relatos de adultos autistas têm contribuído para ampliar o debate sobre os limites e impactos dessas práticas ao longo do desenvolvimento.

Diante desse panorama, torna-se fundamental adotar uma postura crítica e reflexiva em relação à metodologia ABA, reconhecendo suas contribuições, mas também problematizando suas limitações e desafios. Uma

análise equilibrada permite evitar posicionamentos polarizados, favorecendo intervenções mais éticas, integrativas e centradas na criança, em consonância com os princípios da neurodiversidade e do cuidado humanizado.

Assim, o presente artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista, discutindo suas potencialidades e limitações à luz da literatura científica. Busca-se contribuir para uma compreensão mais ampla e responsável sobre o uso dessa abordagem, subsidiando profissionais da saúde e da educação na tomada de decisões interventivas que respeitem o desenvolvimento, a dignidade e a singularidade da criança autista.

2. Fundamentação teórica da metodologia ABA

A Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA) tem suas origens no behaviorismo radical, proposto por B. F. Skinner, cuja ênfase recai sobre a observação sistemática do comportamento e a análise das relações funcionais entre estímulos ambientais, respostas e consequências. A partir dessa perspectiva, o comportamento humano é compreendido como produto da interação contínua entre o indivíduo e o ambiente, podendo ser modificado por meio de intervenções planejadas e baseadas em princípios científicos.

A ABA caracteriza-se pela aplicação prática desses princípios com o objetivo de promover mudanças socialmente significativas no comportamento. Entre seus fundamentos centrais destacam-se o reforço positivo, a modelagem, a análise funcional do comportamento, a repetição sistemática e o uso de dados para monitoramento contínuo dos avanços obtidos. Essas características conferem à metodologia um caráter estruturado, mensurável e orientado por objetivos específicos.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, a ABA passou a ganhar destaque a partir das décadas de 1960 e 1970, especialmente com os estudos de Lovaas, que apontaram melhorias no desempenho cognitivo, comunicativo e

adaptativo de crianças submetidas a programas intensivos de intervenção comportamental. Desde então, a abordagem vem sendo amplamente utilizada em programas de intervenção precoce, clínicas especializadas e ambientes educacionais, sendo frequentemente recomendada por diretrizes internacionais como uma prática baseada em evidências.

Os programas de intervenção em ABA costumam ser individualizados, considerando as necessidades, habilidades e dificuldades específicas da criança. As habilidades trabalhadas abrangem áreas como comunicação verbal e não verbal, interação social, autocuidado, habilidades acadêmicas e redução de comportamentos considerados disfuncionais. A intervenção pode ocorrer em diferentes contextos, como domicílio, clínica ou escola, envolvendo, em muitos casos, a participação ativa da família.

Outro aspecto relevante da metodologia ABA é a utilização de procedimentos como o Discrete Trial Training (DTT), o ensino incidental e o Natural Environment Teaching (NET), os quais variam quanto ao grau de estruturação e ao contexto em que as habilidades são ensinadas. Essas estratégias buscam favorecer a aquisição e a generalização dos comportamentos aprendidos, ampliando sua funcionalidade no cotidiano da criança.

Apesar de sua ampla disseminação e reconhecimento científico, a fundamentação teórica da ABA também suscita debates no campo do desenvolvimento humano e da educação inclusiva. Questiona-se, sobretudo, até que ponto a ênfase na modificação comportamental pode limitar a expressão da subjetividade, da autonomia e da singularidade da criança com TEA. Assim, compreender as bases conceituais da ABA é essencial para uma aplicação crítica, ética e contextualizada dessa metodologia, evitando reducionismos e práticas que desconsiderem a complexidade do neurodesenvolvimento.

3. Potencialidades da metodologia ABA na intervenção com crianças com TEA

A metodologia ABA apresenta diversas potencialidades quando aplicada de forma ética, individualizada e baseada em evidências científicas, especialmente no contexto da intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Um de seus principais pontos fortes reside na sistematização do ensino, que permite a definição clara de objetivos, o acompanhamento contínuo dos avanços e a adaptação das estratégias conforme as necessidades da criança.

Entre as contribuições mais relevantes da ABA destaca-se o desenvolvimento de habilidades funcionais, particularmente nas áreas da comunicação, interação social e autonomia. A utilização de procedimentos estruturados e progressivos favorece a aquisição de comportamentos essenciais para a participação da criança em diferentes contextos sociais, educacionais e familiares, ampliando sua funcionalidade no cotidiano.

Outro aspecto positivo da ABA refere-se à possibilidade de intervenção precoce. Estudos indicam que programas iniciados nos primeiros anos de vida podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e adaptativo da criança com TEA. A precocidade da intervenção potencializa a plasticidade cerebral, favorecendo a aprendizagem e a consolidação de novas habilidades, especialmente quando as estratégias são ajustadas ao ritmo e às características individuais da criança.

A mensuração objetiva dos comportamentos e o uso sistemático de dados constituem também uma potencialidade relevante da metodologia ABA. O registro contínuo do desempenho permite avaliar a eficácia das intervenções, identificar padrões de resposta e tomar decisões fundamentadas em evidências, reduzindo práticas intuitivas ou descontextualizadas. Esse aspecto contribui para a transparência do processo terapêutico e para o aprimoramento constante das estratégias adotadas.

Além disso, a ABA possibilita a participação ativa da família no processo interventivo, promovendo a generalização das habilidades aprendidas para diferentes ambientes. A orientação aos cuidadores favorece a continuidade das

intervenções no cotidiano da criança, fortalecendo vínculos e ampliando as oportunidades de aprendizagem naturalizada.

Cabe destacar, ainda, que abordagens contemporâneas dentro da própria ABA têm buscado integrar práticas mais naturalistas e sensíveis à subjetividade da criança, como o ensino em ambientes naturais e estratégias baseadas no interesse do indivíduo. Essas adaptações contribuem para uma intervenção mais humanizada, reduzindo a rigidez metodológica e promovendo maior engajamento da criança.

Dessa forma, quando aplicada de maneira criteriosa, flexível e ética, a metodologia ABA pode representar uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento de crianças com TEA, favorecendo a aquisição de habilidades significativas e a melhoria da qualidade de vida. Contudo, tais potencialidades dependem diretamente da formação dos profissionais, da contextualização das práticas e do respeito à singularidade de cada criança, aspectos que reforçam a necessidade de uma análise crítica contínua.

4. Limitações, críticas e desafios éticos da metodologia ABA

Apesar das contribuições amplamente reconhecidas da metodologia ABA, sua aplicação na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista tem sido alvo de críticas e reflexões no campo científico, educacional e ético. Tais questionamentos não negam seus possíveis benefícios, mas apontam limites importantes que precisam ser considerados para evitar práticas reducionistas, mecanizadas ou desumanizadas.

Uma das principais críticas refere-se ao risco de excessiva padronização comportamental. Em determinadas aplicações, a ênfase na modificação de comportamentos pode levar à tentativa de normalização da criança autista, desconsiderando suas particularidades, modos próprios de comunicação e expressão, bem como sua identidade neurodiversa. Essa perspectiva pode reforçar uma visão deficitária do TEA, centrada na correção de

comportamentos considerados inadequados, em detrimento da valorização das singularidades do indivíduo.

Outra limitação apontada diz respeito ao uso intensivo de treinamentos repetitivos e altamente estruturados, especialmente em modelos mais tradicionais da ABA, como o Discrete Trial Training (DTT). Quando aplicados de forma rígida e prolongada, esses procedimentos podem gerar fadiga, desmotivação e respostas mecanizadas, com pouca generalização para contextos naturais. Além disso, há o risco de comprometer o prazer, a espontaneidade e o engajamento da criança no processo de aprendizagem.

Questões éticas também emergem em relação ao uso de reforçadores e ao controle do comportamento. O emprego inadequado de reforços, especialmente quando desvinculados do interesse genuíno da criança, pode resultar em práticas coercitivas ou excessivamente diretivas. Tais abordagens levantam preocupações sobre o respeito à autonomia, ao consentimento e ao bem-estar emocional da criança, aspectos fundamentais em qualquer intervenção em saúde e educação.

Ademais, relatos de adultos autistas têm contribuído de forma significativa para o debate crítico acerca da ABA. Muitos apontam experiências negativas associadas a intervenções que priorizaram a supressão de comportamentos autísticos naturais, como estereotípias, sem considerar sua função autorregulatória. Esses relatos reforçam a necessidade de escuta ativa das pessoas autistas e de revisão constante das práticas interventivas, à luz de princípios humanizados e inclusivos.

Outro desafio relevante está relacionado à formação e qualificação dos profissionais que aplicam a metodologia. A aplicação inadequada da ABA, sem embasamento teórico consistente ou supervisão ética, pode potencializar seus riscos e limitar seus benefícios. A ausência de integração com outras abordagens do desenvolvimento humano e com contextos educacionais inclusivos também representa uma fragilidade da prática quando utilizada de forma isolada.

Diante dessas limitações, torna-se imprescindível que a metodologia ABA seja compreendida não como uma solução única ou universal, mas como

uma ferramenta possível dentro de um conjunto mais amplo de estratégias de intervenção. A adoção de uma postura crítica, ética e reflexiva permite minimizar riscos, respeitar a singularidade da criança com TEA e promover práticas que estejam alinhadas aos princípios da dignidade humana, da neurodiversidade e do cuidado integral.

5. Discussão

A análise da metodologia ABA na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista evidencia a complexidade envolvida na escolha e aplicação de abordagens terapêuticas no campo do neurodesenvolvimento. Ao considerar tanto suas potencialidades quanto suas limitações, torna-se possível compreender que a eficácia da ABA não reside apenas em seus princípios teóricos, mas, sobretudo, na forma como é aplicada, contextualizada e integrada a uma visão ampliada de desenvolvimento humano.

A literatura científica aponta que intervenções baseadas em ABA podem favorecer ganhos importantes em habilidades funcionais, especialmente quando iniciadas precocemente e conduzidas por profissionais qualificados. Entretanto, os resultados positivos frequentemente associados à metodologia não podem ser dissociados de fatores como a individualização do atendimento, o respeito ao ritmo da criança e a adoção de estratégias que promovam significado e engajamento. Quando esses aspectos são negligenciados, a intervenção corre o risco de tornar-se mecanizada e pouco sensível às necessidades subjetivas do indivíduo.

Nesse sentido, o diálogo com os princípios da neurodiversidade torna-se fundamental. A compreensão do autismo como uma variação do neurodesenvolvimento humano desafia práticas interventivas centradas exclusivamente na normalização comportamental. A ABA, quando aplicada de forma rígida e corretiva, pode entrar em conflito com essa perspectiva; por outro lado, quando flexibilizada e orientada para o desenvolvimento de

autonomia, comunicação funcional e qualidade de vida, pode ser ressignificada como uma ferramenta de apoio, e não de imposição.

A discussão ética permeia todo o uso da metodologia ABA, exigindo dos profissionais uma postura reflexiva e crítica constante. O respeito à dignidade da criança autista, à sua autonomia progressiva e às suas formas próprias de interação deve orientar a definição de objetivos terapêuticos. Intervenções que desconsideram o bem-estar emocional ou que priorizam a supressão de comportamentos sem análise funcional adequada podem gerar impactos negativos a longo prazo, reforçando a necessidade de práticas humanizadas e integrativas.

Outro ponto relevante diz respeito à importância da atuação interdisciplinar. A complexidade do TEA demanda a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, neuropsicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e educação. Nesse contexto, a ABA não deve ser compreendida como uma abordagem isolada, mas como parte de um plano de intervenção mais amplo, que considere aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento infantil.

Assim, a discussão apresentada reforça que a metodologia ABA, embora sustentada por evidências científicas, não é isenta de limites e controvérsias. Sua utilização exige formação contínua, supervisão ética e abertura ao diálogo com novas concepções sobre o autismo e o desenvolvimento humano. Somente por meio dessa postura crítica e integradora é possível promover intervenções que respeitem a singularidade da criança com TEA e contribuam efetivamente para sua inclusão e qualidade de vida.

6. Conclusão

A análise crítica da metodologia ABA na intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista permitiu evidenciar que se trata de uma abordagem amplamente difundida e sustentada por evidências científicas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades funcionais,

comunicativas e adaptativas. No entanto, os achados da literatura e as reflexões apresentadas ao longo deste artigo demonstram que sua eficácia está diretamente relacionada à forma como é aplicada, ao contexto em que se insere e à postura ética dos profissionais envolvidos.

As potencialidades da ABA tornam-se mais evidentes quando a intervenção é individualizada, flexível e orientada para a promoção da autonomia e da qualidade de vida da criança. Estratégias que consideram os interesses, o ritmo e as necessidades específicas do indivíduo favorecem o engajamento, a generalização das habilidades e o respeito à singularidade do desenvolvimento autista.

Por outro lado, as limitações e críticas analisadas ressaltam os riscos de práticas mecanizadas, excessivamente corretivas ou centradas na normalização comportamental. Tais abordagens podem desconsiderar aspectos subjetivos e emocionais da criança, além de entrarem em conflito com princípios contemporâneos da neurodiversidade e da inclusão. Esses desafios reforçam a necessidade de uma revisão constante das práticas interventivas e de uma escuta atenta às vozes das pessoas autistas.

Diante disso, conclui-se que a metodologia ABA não deve ser compreendida como uma solução única ou universal, mas como uma ferramenta possível dentro de um conjunto mais amplo de estratégias de intervenção. Sua aplicação requer formação qualificada, supervisão ética e integração com outras áreas do conhecimento, de modo a promover intervenções mais humanizadas, integrativas e contextualizadas.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o uso da ABA na intervenção com crianças com TEA, auxiliando profissionais da saúde e da educação na tomada de decisões fundamentadas, éticas e sensíveis à complexidade do neurodesenvolvimento. A promoção do respeito, da dignidade e da inclusão deve permanecer como princípio norteador de qualquer prática voltada à infância autista.

7. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied behavior analysis*. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018.

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.

NEURODIVERSITY PARADIGM. KAPP, S. K. et al. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, v. 49, n. 1, p. 59–71, 2013.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: contribuições da perspectiva histórico-cultural*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMITH, T.; EIKSETH, S. O. O. Intensive behavioral interventions for young children with autism spectrum disorders. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New Jersey: Wiley, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International classification of diseases – ICD-11*. Geneva: WHO, 2019.

- Poda neural, uso Precoce de telas e impactos no neurodesenvolvimento infantil: interfaces com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno do espectro autista (TEA) (Luzinete da Silva Mussi)

Poda neural, uso Precoce de telas e impactos no neurodesenvolvimento infantil: interfaces com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno do espectro autista (TEA)

Luzinete da Silva Mussi

DOI: 10.5281/zenodo.18261920

RESUMO

O desenvolvimento cerebral infantil é marcado por intensa neuroplasticidade, sendo a poda neural um processo fisiológico essencial para a organização e eficiência das redes neurais. Entretanto, a qualidade das experiências vividas na infância exerce papel determinante nesse refinamento cerebral. Diante do aumento expressivo do uso precoce de tecnologias digitais, especialmente dispositivos de telas curtas como celulares e tablets, torna-se necessário refletir sobre seus impactos no neurodesenvolvimento infantil. O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre poda neural, uso excessivo de telas e possíveis repercussões cognitivas, emocionais e comportamentais, estabelecendo interfaces com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da neurociência, psicologia do desenvolvimento e documentos oficiais da Organização Mundial da Saúde. Os resultados teóricos indicam que o uso excessivo e não mediado de telas pode contribuir para o empobrecimento das experiências sensório-motoras, sociais e afetivas, fundamentais para o fortalecimento de circuitos neurais relacionados à atenção, autorregulação e funções executivas. Conclui-se que a compreensão do neurodesenvolvimento infantil exige uma abordagem preventiva, ética e interdisciplinar, que valorize a mediação adulta, o uso consciente da tecnologia e a promoção de ambientes ricos em interações humanas, favorecendo a saúde mental e o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Neurodesenvolvimento infantil. Poda neural. Uso de telas. TDAH. Transtorno do Espectro Autista.

1. Introdução

O desenvolvimento humano é resultado de uma complexa interação entre fatores biológicos, ambientais, sociais e emocionais, sendo a infância um período especialmente sensível para a organização cerebral. Nos primeiros

anos de vida, o cérebro apresenta elevada plasticidade, caracterizada pela intensa formação e remodelação das conexões neurais em resposta às experiências vividas. Nesse contexto, a poda neural configura-se como um processo fisiológico essencial, responsável pelo refinamento das redes neurais e pela eficiência do funcionamento cerebral.

Paralelamente a esse processo natural de maturação, observa-se, na contemporaneidade, um aumento significativo da exposição precoce de crianças a dispositivos tecnológicos, como celulares, tablets e televisores. O uso frequente de telas digitais, muitas vezes iniciado ainda na primeira infância, tem suscitado debates e preocupações no campo da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, sobretudo quando ocorre de forma excessiva e sem mediação adequada de adultos.

A Organização Mundial da Saúde estabelece recomendações claras quanto ao tempo de exposição às telas na infância, enfatizando a importância de priorizar experiências corporais, sociais e afetivas reais nesse período do desenvolvimento. Tais orientações baseiam-se em evidências científicas que apontam para os riscos do empobrecimento ambiental decorrente da substituição do brincar, da interação social e da comunicação verbal por estímulos digitais rápidos e fragmentados.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender de que maneira o uso excessivo de telas pode interferir nos processos de neuroplasticidade e poda neural, impactando o desenvolvimento de funções cognitivas e emocionais essenciais, como a atenção, a autorregulação e as funções executivas. Ademais, a crescente observação de comportamentos desatentos, impulsivos e dificuldades de regulação emocional em crianças pequenas tem levantado questionamentos sobre possíveis associações entre o ambiente digital e transtornos do neurodesenvolvimento.

O presente artigo propõe-se a discutir os impactos do uso precoce e excessivo de telas no neurodesenvolvimento infantil, estabelecendo um paralelo cuidadoso com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Busca-se, assim, contribuir para uma compreensão mais ética, científica e humanizada desses fenômenos,

evitando reducionismos e patologizações indevidas, e reforçando a importância de práticas preventivas e mediadas que promovam o desenvolvimento saudável e integral da criança.

2. Fundamentação teórica

2.1 Neuroplasticidade e poda neural no desenvolvimento infantil

O desenvolvimento cerebral humano é marcado por intensa plasticidade nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro apresenta elevada capacidade de reorganização estrutural e funcional em resposta às experiências ambientais. A neuroplasticidade refere-se à habilidade do sistema nervoso de modificar suas conexões sinápticas, circuitos neurais e padrões de ativação a partir da interação contínua entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais.

Durante a infância, especialmente nos primeiros anos, ocorre um processo conhecido como sinaptogênese exuberante, caracterizado pela formação acelerada de conexões entre os neurônios. Posteriormente, essas conexões passam por um refinamento progressivo denominado poda neural, mecanismo fisiológico essencial para o amadurecimento cerebral. A poda neural consiste na eliminação seletiva de sinapses pouco utilizadas, enquanto aquelas frequentemente ativadas pelas experiências do ambiente são fortalecidas e consolidadas.

Esse processo não deve ser compreendido como uma perda prejudicial, mas como um ajuste adaptativo do sistema nervoso, que busca eficiência funcional. A qualidade das experiências vividas pela criança exerce papel determinante nesse refinamento neural, uma vez que estímulos ricos, variados e socialmente mediados favorecem a consolidação de circuitos relacionados à linguagem, à atenção, à autorregulação emocional, às funções executivas e às habilidades sociais.

Entretanto, ambientes empobrecidos do ponto de vista sensório-motor, afetivo e relacional podem interferir negativamente nesse processo. A ausência ou redução de interações significativas, do brincar ativo, do contato corporal e da comunicação verbal compromete a ativação de redes neurais fundamentais, favorecendo a eliminação de conexões essenciais durante a poda neural. Dessa forma, a plasticidade cerebral, embora represente uma janela de oportunidades, também torna o cérebro infantil particularmente vulnerável a contextos inadequados de estimulação.

Estudos em neurociência do desenvolvimento demonstram que a organização cerebral ocorre de maneira dependente da experiência, sendo o cérebro moldado não apenas por fatores genéticos, mas também pela qualidade e diversidade das vivências oferecidas à criança. Assim, o processo de poda neural reflete uma interação dinâmica entre maturação biológica e ambiente, reforçando a importância de contextos que promovam experiências corporais, simbólicas, sociais e emocionais adequadas ao desenvolvimento saudável.

Compreender a poda neural como um fenômeno natural e necessário, porém altamente sensível às condições ambientais, é fundamental para a análise crítica dos impactos contemporâneos sobre o neurodesenvolvimento infantil, especialmente diante do aumento expressivo do uso precoce de tecnologias digitais, tema que será aprofundado nas seções subsequentes.

2.2 Uso precoce de telas e recomendações da Organização Mundial da Saúde

O avanço das tecnologias digitais transformou de maneira significativa as formas de interação, comunicação e acesso à informação na sociedade contemporânea. No entanto, a inserção precoce e excessiva de dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets e televisores, tem despertado crescente preocupação no campo da saúde e do desenvolvimento infantil, especialmente

em função de seus possíveis impactos sobre a organização cerebral em fases críticas do neurodesenvolvimento.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece diretrizes claras quanto ao tempo de exposição às telas na primeira infância. De acordo com suas recomendações, crianças menores de dois anos não devem ser expostas a telas, enquanto aquelas entre dois e cinco anos devem ter o uso limitado a, no máximo, uma hora diária, sempre com supervisão de um adulto e com conteúdos adequados à faixa etária. Essas orientações baseiam-se em evidências científicas que apontam para a necessidade de priorizar experiências corporais, sociais e afetivas reais nesse período do desenvolvimento.

O uso precoce de telas tende a substituir atividades fundamentais para o amadurecimento neurológico, como o brincar livre, a exploração do ambiente, a interação face a face e a comunicação verbal. Diferentemente das interações humanas, as experiências mediadas por telas apresentam caráter predominantemente passivo, fragmentado e de rápida estimulação sensorial, o que pode comprometer a ativação sustentada de circuitos neurais relacionados à atenção, à linguagem, à memória e às funções executivas.

Do ponto de vista neurobiológico, a exposição excessiva a estímulos rápidos e altamente recompensadores pode interferir nos sistemas de autorregulação cerebral, especialmente aqueles relacionados ao controle atencional e emocional. Em um cérebro em desenvolvimento, que depende da repetição de experiências significativas para fortalecer conexões sinápticas, a predominância de estímulos digitais pode favorecer a consolidação de circuitos voltados à busca imediata de recompensa, em detrimento de redes neurais associadas à persistência, ao autocontrole e à interação social.

Além disso, a redução do tempo dedicado às interações sociais reais impacta diretamente o desenvolvimento da linguagem e das habilidades socioemocionais. A comunicação humana envolve elementos complexos, como expressões faciais, entonação vocal, contato visual e reciprocidade afetiva, que não são plenamente reproduzidos pelas telas. A ausência desses estímulos

compromete a ativação de redes neurais essenciais para a empatia, a compreensão emocional e a construção do vínculo social.

Nesse contexto, o uso inadequado de tecnologias digitais na infância pode ser compreendido como um fator ambiental que contribui para o empobrecimento das experiências necessárias ao refinamento neural. Embora as telas não sejam, isoladamente, responsáveis por alterações no neurodesenvolvimento, seu uso excessivo e não mediado pode interferir negativamente nos processos de plasticidade e poda neural, especialmente quando substituem interações fundamentais para o desenvolvimento saudável.

Assim, as recomendações da OMS reforçam a importância de uma abordagem preventiva, que valorize a mediação adulta, o uso consciente da tecnologia e a promoção de ambientes ricos em estímulos afetivos, motores e sociais. Essa perspectiva destaca o papel central da família, da escola e dos profissionais da saúde na orientação quanto ao uso adequado das telas, visando à proteção do desenvolvimento neurocognitivo infantil.

2.3 Impactos do uso excessivo de telas no neurodesenvolvimento infantil

A exposição excessiva e não mediada às telas na infância tem sido associada a alterações no desenvolvimento de funções cognitivas e emocionais fundamentais, especialmente aquelas relacionadas à atenção, à autorregulação e às funções executivas. Esses processos dependem da maturação progressiva do córtex pré-frontal, região cerebral altamente sensível às experiências vividas durante os primeiros anos de vida.

O uso prolongado de dispositivos digitais caracteriza-se, em geral, por estímulos rápidos, fragmentados e altamente recompensadores, que demandam baixo esforço cognitivo e oferecem gratificação imediata. Em um cérebro em desenvolvimento, esse padrão de estimulação pode dificultar a consolidação de circuitos neurais responsáveis pela atenção sustentada, pelo controle inibitório, pela organização do pensamento e pela tolerância à frustração. A criança passa a responder preferencialmente a estímulos intensos

e imediatos, apresentando maior dificuldade em manter o foco em atividades que exigem esforço mental contínuo.

Do ponto de vista neurobiológico, o excesso de estímulos digitais pode impactar os sistemas de recompensa cerebral, modulados principalmente pela dopamina. A ativação frequente desses circuitos em contextos de gratificação rápida pode contribuir para padrões de busca constante por novidade e excitação, interferindo nos mecanismos de autorregulação emocional e comportamental. Tal dinâmica torna-se particularmente relevante quando considerada em associação ao processo de poda neural, uma vez que as conexões mais frequentemente ativadas tendem a ser fortalecidas, enquanto aquelas menos utilizadas podem ser eliminadas.

Além dos impactos cognitivos, o uso excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento socioemocional infantil. A redução das interações face a face limita experiências essenciais para a construção da empatia, da comunicação emocional e da compreensão das normas sociais. A criança aprende a regular emoções e comportamentos a partir da interação com o outro, por meio do olhar, do toque, da linguagem e da reciprocidade afetiva, elementos que não são plenamente substituídos pelas interações mediadas por dispositivos digitais.

Nesse contexto, observa-se que comportamentos como desatenção, impulsividade, irritabilidade e dificuldade de autorregulação podem emergir como respostas adaptativas a um ambiente excessivamente digitalizado, e não necessariamente como indicadores de transtornos do neurodesenvolvimento. Essa distinção é fundamental para evitar processos de patologização precoce, reforçando a necessidade de uma análise cuidadosa do contexto ambiental e das experiências oferecidas à criança.

Assim, o impacto do uso excessivo de telas no neurodesenvolvimento deve ser compreendido de maneira sistêmica, considerando-se a interação entre fatores biológicos, ambientais e relacionais. A promoção de experiências diversificadas, que envolvam movimento, brincadeira simbólica, interação social e mediação adulta, mostra-se essencial para o fortalecimento de circuitos neurais relacionados à atenção, à autorregulação e às funções

executivas, favorecendo um desenvolvimento infantil mais equilibrado e saudável.

2.4 Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): dopamina, norepinefrina e conectividade neural

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que interferem de forma significativa no funcionamento acadêmico, social e emocional do indivíduo. Diferentemente de comportamentos desatentos circunstanciais, o TDAH possui base neurobiológica bem estabelecida, envolvendo alterações na conectividade e no funcionamento de circuitos cerebrais específicos.

Do ponto de vista neurocientífico, o TDAH está associado a disfunções nos sistemas neurotransmissores da dopamina e da norepinefrina, substâncias fundamentais para a modulação da atenção, da motivação, do controle inibitório e da autorregulação comportamental. Esses neurotransmissores atuam de maneira integrada, especialmente nos circuitos que conectam o córtex pré-frontal às estruturas subcorticais, como os gânglios da base, regiões diretamente envolvidas no planejamento, na organização do comportamento e na tomada de decisões.

A dopamina desempenha papel central nos mecanismos de recompensa e motivação, enquanto a norepinefrina está relacionada à vigilância, à atenção sustentada e à resposta adaptativa ao ambiente. No TDAH, observa-se menor disponibilidade e eficiência funcional desses neurotransmissores, o que compromete a comunicação entre as regiões cerebrais responsáveis pelo controle executivo. Essa condição pode ser compreendida metaforicamente como uma "ponte enfraquecida", na qual a transmissão das informações ocorre de forma menos eficiente, resultando em dificuldades na manutenção do foco, no controle de impulsos e na regulação emocional.

Estudos de neuroimagem apontam para alterações funcionais e estruturais no córtex pré-frontal, bem como em circuitos frontoestriatais, em indivíduos com TDAH. Essas alterações não indicam ausência de conexões neurais, mas sim um padrão de conectividade menos eficiente, que afeta a sincronização e a comunicação entre diferentes áreas cerebrais. Tal configuração contribui para a manifestação dos sintomas característicos do transtorno, especialmente em contextos que exigem atenção prolongada, organização e autocontrole.

É fundamental distinguir o TDAH de comportamentos de desatenção associados a fatores ambientais, como o uso excessivo de telas e a redução de experiências mediadas socialmente. Embora tais fatores possam intensificar ou mimetizar sintomas semelhantes aos do TDAH, o transtorno em si possui etiologia multifatorial, envolvendo componentes genéticos, neurobiológicos e ambientais. Assim, a avaliação clínica deve considerar cuidadosamente a história do desenvolvimento, o contexto familiar e escolar, bem como a persistência e a intensidade dos sintomas ao longo do tempo.

Compreender o TDAH a partir de sua base neurobiológica contribui para intervenções mais eficazes e humanizadas, que não se restrinjam à medicalização, mas incluam estratégias pedagógicas, psicossociais e ambientais. Essa perspectiva amplia o olhar sobre o transtorno, reforçando a importância de ambientes estruturados, mediação adulta consistente e experiências que favoreçam o fortalecimento das funções executivas e da autorregulação no desenvolvimento infantil.

2.5 Transtorno do espectro autista (TEA): conectividade neural atípica no neurodesenvolvimento

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações qualitativas na comunicação social, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Diferentemente de concepções ultrapassadas, o TEA não pode ser compreendido como resultado da ausência de conexões neurais, mas sim como um padrão atípico de organização e conectividade cerebral.

Estudos em neurociência têm demonstrado que indivíduos com TEA apresentam alterações na conectividade funcional e estrutural entre diferentes regiões do cérebro. Essas alterações envolvem tanto processos de hiperconectividade quanto de hipoconectividade, variando conforme a região cerebral, a idade e as características individuais dentro do espectro. Tal organização atípica impacta a integração das informações sensoriais, cognitivas e emocionais, influenciando diretamente o modo como o indivíduo percebe, processa e responde ao ambiente.

Durante o desenvolvimento cerebral típico, a poda neural atua de forma seletiva, promovendo o refinamento das conexões sinápticas a partir da experiência. No TEA, evidências sugerem que esse processo pode ocorrer de maneira diferente, com manutenção excessiva de sinapses em determinadas áreas e redução do refinamento em outras. Essa configuração pode resultar em circuitos locais excessivamente fortalecidos, ao mesmo tempo em que há menor integração entre regiões cerebrais distantes, especialmente aquelas envolvidas na cognição social e na comunicação.

Do ponto de vista funcional, essas alterações de conectividade estão associadas a dificuldades na leitura de sinais sociais, na reciprocidade afetiva, na comunicação pragmática e na flexibilidade cognitiva. Em contrapartida, muitos indivíduos com TEA apresentam habilidades preservadas ou intensificadas em áreas específicas, como memória, atenção a detalhes, processamento visual ou lógico, evidenciando que o cérebro autista não é deficitário, mas organizado de maneira distinta.

É fundamental diferenciar o TEA de outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o TDAH. Enquanto no TDAH predominam dificuldades relacionadas à modulação da atenção e ao controle inibitório, associadas a uma conectividade funcional menos eficiente nos circuitos dopaminérgicos e noradrenérgicos, no TEA as alterações concentram-se na forma como as redes neurais se organizam e se comunicam, especialmente

aquelas ligadas à interação social e à integração sensorial. Essa distinção é essencial para evitar diagnósticos equivocados e intervenções inadequadas.

A compreensão do TEA a partir do conceito de conectividade neural atípica contribui para uma abordagem mais ética e inclusiva, que reconhece a diversidade neurobiológica humana. Tal perspectiva reforça a importância de intervenções precoces e individualizadas, que respeitem as singularidades do desenvolvimento e promovam ambientes estruturados, previsíveis e afetivamente mediadores, favorecendo a participação social, a comunicação e a autonomia da criança no contexto familiar e educacional.

3. Discussão

A análise integrada dos achados teóricos apresentados permite compreender o neurodesenvolvimento infantil como um processo dinâmico, profundamente influenciado pela interação entre fatores biológicos e ambientais. A poda neural, enquanto mecanismo fisiológico essencial para a eficiência cerebral, mostra-se altamente sensível à qualidade das experiências oferecidas à criança, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado por intensa plasticidade neural.

Nesse contexto, o uso precoce e excessivo de telas digitais emerge como um fator ambiental relevante, capaz de interferir na organização das redes neurais responsáveis pela atenção, pela autorregulação emocional e pelas funções executivas. Embora as tecnologias não sejam, por si só, causadoras de transtornos do neurodesenvolvimento, sua utilização inadequada pode contribuir para o empobrecimento das experiências sensório-motoras, sociais e afetivas, fundamentais para o fortalecimento de circuitos neurais complexos.

A discussão torna-se particularmente relevante quando se observa o aumento de comportamentos desatentos, impulsivos e dificuldades de autorregulação em crianças pequenas, muitas vezes associados de forma precipitada a diagnósticos de transtornos como o TDAH. Conforme discutido, é

essencial distinguir manifestações comportamentais decorrentes de contextos ambientais inadequados de condições neurobiológicas estruturadas. A desatenção induzida por excesso de estímulos digitais não equivale, conceitualmente, ao TDAH, embora possa intensificar sintomas em indivíduos predispostos.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, a compreensão baseada na conectividade neural atípica contribui para o afastamento de concepções reducionistas e patologizantes. O TEA não se caracteriza pela ausência de conexões neurais, mas por uma organização cerebral distinta, que demanda abordagens interventivas individualizadas, precoces e sensíveis às singularidades do desenvolvimento. A exposição excessiva a telas, nesse contexto, pode agravar dificuldades na interação social e na comunicação, especialmente quando substitui experiências mediadas por relações humanas.

Dessa forma, a discussão evidencia a importância de uma abordagem preventiva e interdisciplinar, que envolva família, escola e profissionais da saúde na orientação quanto ao uso consciente das tecnologias digitais. A mediação adulta, o equilíbrio entre estímulos digitais e experiências reais, bem como a valorização do brincar, do movimento e da interação social, configuram-se como estratégias fundamentais para a promoção do desenvolvimento neurocognitivo saudável.

4. Considerações finais

O presente artigo buscou discutir os impactos do uso precoce e excessivo de telas digitais no neurodesenvolvimento infantil, à luz dos processos de neuroplasticidade e poda neural, estabelecendo interfaces com o TDAH e o Transtorno do Espectro Autista. A partir da fundamentação teórica apresentada, foi possível compreender que o desenvolvimento cerebral ocorre de maneira dependente da experiência, sendo profundamente influenciado pela qualidade das interações oferecidas à criança nos primeiros anos de vida.

Conclui-se que a poda neural, embora seja um processo fisiológico e necessário, pode ser negativamente impactada por contextos ambientais empobrecidos, nos quais o uso excessivo de telas substitui experiências fundamentais para a construção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, os comportamentos de desatenção e dificuldade de autorregulação observados em muitas crianças não devem ser automaticamente associados a transtornos do neurodesenvolvimento, exigindo uma análise cuidadosa do contexto e da história de desenvolvimento.

No que diz respeito ao TDAH e ao TEA, o artigo reforça a importância de compreendê-los a partir de suas bases neurobiológicas específicas, evitando generalizações e diagnósticos equivocados. A distinção conceitual entre essas condições é fundamental para a adoção de intervenções adequadas, éticas e humanizadas, que respeitem a singularidade de cada criança.

Por fim, destaca-se o papel essencial da família, da escola e dos profissionais da saúde na promoção de ambientes ricos em estímulos afetivos, sociais e motores, bem como na orientação quanto ao uso consciente e mediado das tecnologias digitais. Investir em prevenção, informação e mediação qualificada constitui um caminho fundamental para a promoção da saúde mental e do desenvolvimento infantil saudável, contribuindo para uma infância mais equilibrada e integral.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARKLEY, Russell A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013.

FRITH, Uta. *Autism: explaining the enigma*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

KOLB, Bryan; GIBB, Robbin. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 20, n. 4, p. 265–276, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization, 2019.

SHAW, Philip et al. Development of cortical surface area and gyrification in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, v. 72, n. 3, p. 191–197, 2012.

SIEGEL, Daniel J. *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília M. Uma breve revisão histórica do autismo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 15, n. 3, p. 411–416, 2010.

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

